

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

6/2017

**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
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. Нин, 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

Александрова Е. А. Эволюция методов и приемов воспитания: 1917–2017 гг. 7

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Андриенко Е. В. Особенности кросс-культурных исследований образования в контексте меняющихся социокультурных факторов..... 13

Беляев Г. Ю. Системный подход в процессах и ситуациях формирования воспитательного потенциала образовательной организации 20

Волосовец Т. В. Стандарт дошкольного образования и перспективы реализации идеи детства сохранения 28

Гам А. В. Оценка социокультурной идентичности у младших школьников..... 33

Казакова Е. С. Возможности игры в формировании социокультурной компетенции студентов 41

Ливенцова Е. Ю., Фахретдинова А. П. Роль гражданского образования для становления субъекта социального предпринимательства 51

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Файзуллаева Е. Д. Технология супервизии в подготовке бакалавров в педагогическом университете как реализация наставничества 57

Барабашёва И. В. Технология «peer coaching» как средство профессионального развития преподавателя иностранного языка в системе дополнительного профессионального образования..... 67

Галонский В. Г., Киприн Д. В., Черниченко А. А., Сурдо Э. С., Казанцев М. Е., Майгуров А. А., Градобоев А. В. Педагогические основы формирования клинического мышления студентов при изучении курса ортопедической стоматологии 73

Казачихина И. А. Современные подходы к разработке учебных заданий для электронного учебно-методического комплекса 80

CONTENTS

THEORETICAL MESSAGES

Alexandrova E. A. Evolution of Methods and Receptions of Education: 1917–2017 7

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

Andrienko E. V. The Features of Cross-Cultural Studies of Education in the Context of Changing Sociocultural Factors..... 13

Belyaev G. Y. The System Approach in Processes and Situations of the Formation of the Upbringing Potential of Educational Organization 20

Volosovets T. V. Standard of Preschool Education and Prospects of Implementation of the Idea of Childhood of Saving 28

Gam A. V. Evaluation of Socio-Cultural Identity in Primary Schoolboys..... 33

Kazakova E. S. Game's Possibilities in the Formation of the Sociocultural Competence of Students..... 41

Liventsova E. Y., Fakhretdinova A. P. The Role of Civil Education for the Formation of the Subject of Social Entrepreneurship..... 51

VOCATIONAL TRAINING

Fayzullaeva E. D. Technology of Supervision in the Training of Bachelors at the Pedagogical University as a Realization of Mentoring 57

Barabasheva I. V. “Peer Coaching” Technology as a Means of Language Teachers’ Professional Development Within Advanced Professional Education..... 67

Galonsky V. G., Kiprin D. V., Chernichenko A. A., Surdo E. S., Kazantsev M. E., Majgurov A. A., Gradoboev A. V. Pedagogical Bases of Forming Clinical Thinking of Students at the Study of the Course of Orthopedic Dentistry..... 73

Kazachikhina I. A. Modern Approaches to Learning Task Development for Electronic Educational and Methodological Complex 80

Кергилова Н. В., Сазонова О. К. Использование социальных сетей в образовательном процессе вуза (на примере группы «ВКонтакте» «Педагогика и не только»)..... 87

Остапович О. В., Миллер В. В., Костюнина А. А. Оценивание уровня сформированности общепрофессиональных компетенций будущих педагогов-психологов на основе использования веб-квест технологии..... 93

Воскресенский И. С., Суханова К. С., Кретова Л. Н. Особенности проектной деятельности на уроках английского языка в старших классах на материале проекта «Топонимы Новосибирска и Лондона».. 101

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Банч Г. О., Ряписов Н. А. Роль лидерства в развитии инклюзивного образования....108

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Большунова Н. Я., Устинова О. А. Детский конфликт: причины, последствия и возможности разрешения в контексте детской субкультуры..... 115

Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б., Паншина Л. В. Структура интегральной индивидуальности управленческих способностей студентов, обучающихся по направлению «Менеджмент» 124

Фризен М. А., Яницкий М. С., Серый А. В. Личностная автономия руководителей, осуществляющих профессиональную деятельность в сфере образования..... 132

НАУЧНЫЙ ОБЗОР

Попова О. С. Научные исследования как условие модернизации системы образования..... 140

РАЗМЫШЛЕНИЯ. ОБСУЖДЕНИЯ

Саяхов Р. Л. Активизация педагогического потенциала мусульманских религиозных первоисточников 146

Kergilova N. V., Sazonova O. K. The Use of Social Networks in Educational Process of the University (for Example, Groups “VKontakte” “Teaching and not Only”) 87

Ostapovich O. V., Miller V. V., Kostunina A. A. Estimation of the Level of Formation of General Professional Competences of Future Teachers-Psychologists on the Basis of Use Web Quest Technology 93

Voskresensky I. S., Sukhanova K. S., Kretova L. N. Peculiarities of Project Activity at English Language Lessons in Senior Classes on the Material of the Project “Toponyms of Novosibirsk and London” 101

CORRECTIONAL PEDAGOGICS

Bunch G. O., Ryapisov N. N. The Role of Leadership in the Development of Inclusive Education 108

PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

Bolshunova N. Ya., Ustinova O. A. Child’s Conflict: Causes, Consequences and Possibilities of Permission in the Context of Child Subculture 115

Perevozkina Yu. M., Perevozkin S. B., Panshina L. V. Structure of Integrated Individuality of Management Abilities of Students Training on the Direction of Management 124

Frizen M. A., Yanitskiy M. S., Seryy A. V. Personal Autonomy of the Heads Carrying Out Professional Activity in Education..... 132

SCIENTIFIC REVIEW

Popova O. S. Scientific Research as the Condition of Modernization of the System of Education..... 140

REFLECTIONS. DISCUSSIONS

Sayakhov R. L. Activation of the Pedagogical Potential of Muslim Religious Primary Sources 146

УДК 37.0(09)

Александрова Екатерина Александровна

Доктор педагогических наук, профессор, Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, alexkatika@mail.ru, Саратов

ЭВОЛЮЦИЯ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ВОСПИТАНИЯ: 1917–2017 ГГ.

Аннотация. Цель статьи: представить результаты поиска наиболее эффективных приемов воспитания современного ребенка.

Основные достижения: представлены варианты логики формирования воспитывающей среды: от идеологии – к средствам воспитания; от средств – к идеологии. Критически проанализированы традиционные группы методов воспитания: методы формирования сознания; методы организации деятельности и формирования опыта поведения; методы стимулирования. Приведены эффективные приемы воспитания: подтекстные высказывания, спор, диалог, совместные рассуждения и думание, активное слушание, смысловые паузы, создание воспитывающих ситуаций/прецедентов, обращение к мнению и опыту растущего человека. Продемонстрирован прием составления графика индивидуальных учебных достижений.

Вывод: эффективными для воспитания современного ребенка являются такие методы взаимодействия с ним, которые создают условия для: понимания им смысла события и его последствий; принятия людей, общение с которыми помогает ему осмыслить событие; восприятия окружающего пространства как пространства новых возможностей и новых смыслов.

Ключевые слова: методы воспитания, приемы воспитания, воспитывающая среда.

Постановка задачи. Все чаще педагоги и родители заявляют о том, что традиционные методы воспитания перестают оказывать влияние на современных детей. В этой связи необходимо обратиться, с одной стороны, к анализу самих традиций воспитания, а с другой – к восприятию ребенком ситуаций взаимодействия со взрослыми людьми.

Введение в проблему. Современного ребенка воспитывают взрослые, которые непосредственно выросли в традициях воспитательной среды советской школы или же воспитанные ими. Но следует учитывать тот факт, что за последние сто лет в России два раза разрушались традиции воспитания.

В первый раз разрушению и впоследствии кардинальному изменению подверглись идеологические основания воспитания, образование стало светским. Стратегия формирования воспитывающей среды заключалась в логике: *идеология – методология – формы – методы – средства*. Это привело к поиску новых направлений воспитательной работы (в первую очередь – трудового), организационных форм воспитания (становление пионерской организации, а затем и системы «классных часов») и, как следствие, его средств (в частности, атрибутов пионе-

рии). Методы воспитания не менялись, но появлялись новые, например, метод воспитания личности в коллективе (А. С. Макаренко [8]), методика коллективных творческих дел (И. П. Иванов [6]) и др.

Во второй раз сценарий революционных преобразований в сфере воспитания был несколько изменен. Идеологические основания вновь были разрушены (заметим, что альтернативы им достаточное количество времени не было). Методология создавалась на уровне концепций (например, концепции педагогической поддержки (О. С. Газман и др. [3]) и педагогической помощи (А. В. Мудрик и др. [10]), но не методик. Формы воспитания подверглись редуцированию с параллельным выхолащиванием их смысловых оснований (пионерская организация упразднена, остались «классные часы»). Средства воспитания использовались во вновь организованных гимназиях и лицеях (в частности, элементы одежды учеников, эмблемы, что, несомненно, важно для формирования чувства принадлежности к определенной образовательной организации, ощущения сопричастности и гордости, осознаваемости ее уклада).

Стратегия формирования воспитываю-

шей среды была прямо противоположна предыдущей:

1) *средства* (искали замену пионерскому галстуку);

2) *формы* (использовали формат шоу-технологий, транслируемых СМИ);

3) *методология* (развивалась педагогика сотрудничества (С. Соловейчик, О. С. Газман, В. П. Бедерханова, И. Д. Демакова, С. Д. Поляков, и др.);

4) *формирование уклада образовательной организации* (Н. Б. Крылова, А. Н. Тубельский, Е. А. Александрова);

5) *идеология* (ожидали установки от государства) [2].

В данном случае *отсутствие* методов воспитания и последнее место идеологии в этой цепочке объяснялось выжидательной позицией образовательных организаций, которые делали попытки удержать некоторые традиции и методы воспитания в привычных рамках. Осмысление этого процесса также входило в сферу внимания исследователей (см. работы Б. В. Куприянова [7], Т. В. Складовой [13], П. В. Степанова [14]).

И это, как мы полагаем, стало деструктивным фактором для процесса становления воспитывающей среды, так как с 1984 г. (за рубежом – 1980 г.) по 2000 г. рождались и поступали в образовательные организации представители так называемого «Поколения Y», характеризующегося весьма специфичными, по сравнению с более старшим поколением, чертами и, как следствие, отношением к методам их воспитания. В неизменном виде оставалось, пожалуй, только отношение молодежи к методу примера, подробный анализ которого приводит М. В. Шакурова [15]. Другой вопрос в том, кто/что был примером для этого поколения.

В настоящее время мы переживаем третий кризис основ воспитания, о чем в своей работе четко заявила Т. А. Ромм [12]. Современным детям свойственно стремление к самоорганизации, к включенности в детско-взрослые сообщества (см. работы Е. А. Александровой [1], Д. В. Григорьева [4], М. Р. Мирошкиной [9], С. Д. Полякова [11], И. Ю. Шустовой [16]).

Исследовательская часть. Так, в ставшей уже классической классификации методов воспитания ребенка выделяют три группы.

К первой группе, *методам формирования сознания*, традиционно относят рассказ, лекцию, беседу, увещания, дебаты и проч.

Многие годы родители и педагоги использовали практически все из перечисленного с той или иной степенью успешности, зависящей как от их эмоциональных ресурсов, способностей к убеждению, так и от индивидуальных особенностей ребенка, в частности, внушаемости и специфики восприятия.

Однако сегодня все чаще мы убеждаемся в том, что данные методы в отношении современного растущего человека теряют свою эффективность в том виде, в котором они практикуются взрослыми (преподавателями, педагогами, родителями), в свою очередь транслирующими приемы своих учителей, отцов и матерей.

П р и м е р. Ранее лекция в виде монолога проводилась «лицом к лицу» педагога и ученика, сопровождаемая фразами со стороны первого «в глаза мне смотри!», «слушай, что я тебе говорю!» и т. п.

Не комментируя этическую сторону данного примера, скажем, что в отношении современного растущего человека этот вариант приведет исключительно к отторжению того, что пытается транслировать взрослый.

Тем не менее обучающийся обязательно прислушивается к *монологу* педагога, если этот монолог не обращен к нему напрямую, а звучит как бы исподволь, не адресно, «в сторону» и вообще при разговоре с другим человеком. Назовем этот прием «*монолог, обращенный в пространство*».

Слова взрослого звучат как фон – отметим это для себя.

Аналогичный пример следует привести и в отношении реплик взрослого. Реплики обладают большим коэффициентом полезного действия, если, во-первых, они произнесены вовремя или с небольшим «паузыным» запозданием, и, во-вторых, опять же «в сторону» (В. И. Загвязинский и И. Н. Емельянова называют это манипулятивными приемами воспитания [5]).

Мы полагаем, что позитивный эффект в этих случаях достигается за счет того, что *растущий человек находится в поиске своих смыслов в чужом мнении*.

Практически позабылся такой прием формирования сознания, как *выслушивание растущего человека*. Он предполагает воз-

возможность, не прерывая ребенка, дать ему высказаться. Банально, но факт – именно его собственный монолог, обращенный как в пространство, так и к игрушке, ровеснику, взрослому, бумаге, файлу (письменный вариант), создает условия для того, чтобы растущий человек осуществил поиск аргументов в своем сознании.

Таким же эффектом обладает и диалог между растущим и выросшим человеком, при условии, что этот диалог построен на паритетных основаниях, а не носит назидательно-поучающий характер со стороны родителя. *Обоюдные рассуждения, элементы спора* – необходимые факторы для поиска ребенком своих смыслов деятельности как таковой и взросления в целом.

Выше мы упоминали о необходимости делать *паузы* между основным сообщением и репликой. Действительно, педагогический смысл паузы как таковой переоценить трудно. Это момент осмысления, осознания, озарения.

Все вместе приводит к ситуации, которую сами обучающиеся назвали одной из основополагающих и важных для них в общении со взрослым: «*совместное думание*». Например, студент следит за ходом и развитием мысли профессора, принимая или отторгая не столько транслируемую им идею, принцип, правило, сколько предлагаемую ему модель мыследеятельности.

Отсюда в задачу взрослого входит предложить растущему человеку разнообразные стратегии и тактики рассуждений для того, чтобы не столько вооружить его той или иной концепцией, которая будет определять его сознание, сколько создать условия для его самоопределения в культуре мыследеятельности.

Ко второй группе методов воспитания, *методам организации деятельности и формирования опыта поведения*, относят упражнение, приучение, требование, общественное мнение, поручения и проч.

Методы данной группы у молодого человека сегодня не вызывают столь сильного отторжения, как классические методы формирования сознания. Негативно они относятся лишь к неоправданному бессмысленным требованиям и поручениям.

В этой связи нельзя не отметить, что для обучающегося сегодня основополагающим

вопросом в процессе его взросления является вопрос о смысле деятельности. «Зачем?» – вот главный вопрос молодого поколения XXI в. в отличие от «Почему?» XX в. «Почемучек» сменяют «зачемочки» и мудрый взрослый не может это не учитывать.

Общественное мнение для растущего человека сегодня имеет *значение* только в том случае, если это мнение значимого для него сообщества. А это далеко не всегда родные ему люди.

Поиск смысла деятельности как таковой для обучающихся возможно организовать в процессе создания *воспитывающих ситуаций/прецедентов*. Вообще взаимодействие в современной социокультурной ситуации все более и более принимает прецедентный характер (что, как мы полагаем, связано в пресловутой «зачемностью»).

Эффективным показывает себя и такой прием, как *обращение к мнению растущего человека*. В этом случае у него появляется подтверждение необходимого для него ощущения, что его деятельность имеет смысл.

Аналогичного результата мы можем достичь, если будем использовать веками проверенный метод, который Ж. Ж. Руссо назвал «методом естественных последствий». Суть его в том, чтобы, например, как писал он в «Эмиль или о воспитании», не вставлять разбитое им в его комнате стекло, а дать ребенку прочувствовать все последствия данного поступка. Как видим, мы опять приходим к логике «причина – следствие», т. е. к «зачемности» современного воспитания.

Весьма и весьма эффективным является *прием совместного со взрослым создания чего-либо значимого*, совместной деятельности, имеющий смысл для них обоих. В этом случае совмещаются методы и организации деятельности, и опыта поведения, и формирования сознания.

Наконец, третья группа – *методы стимулирования деятельности*. Классические методы – поощрение, наказание, соревнование.

Все больше педагогов и родителей заявляют о том, что традиционные методы и приемы поощрения и наказания не значимы для представителей подрастающего поколения в его большинстве. Пример: «Папа ставит меня в угол и думает, что наказал меня. Но я хотя бы постою, отдохну и спокойно подумаю о чем-нибудь своем!» – заявляет ребенок.

Поиск новых методов стимулирования деятельности – более чем ежедневная задача и педагогов, и родителей, задающих вопрос: «Как его заставить убираться?» (варианты – учиться, меньше сидеть за компьютером, играть на скрипке и т. д.).

Вспомним ключевой вопрос современно-го молодого поколения: «Зачем?»

Смысл поощрения – признание успешности растущего человека, т. е. справедливости выбранного им способа решения проблем, модели мышледеятельности, культурных практик и культурного самоопределения.

Что касается наказания, то его смысл для самого взрослого состоит в том, что он продемонстрировал ребенку свое неудовольствие выбранным им способом деятельности. То есть выбор, например, учащегося, не совпал с ожиданиями педагогов. Оппонентам сразу ответим, что мы не рассматриваем в данном случае витально значащие поступки. Если оставить в стороне дилемму – наказывать или не наказывать в принципе, то получается, что наказание как таковое значимо исключительно в случае, если растущий человек лишается или для него ограничивается доступ к значимому, смысловому, ценному.

Тогда *смысл наказания – нельзя потерять то, что сделает растущего человека более успешным в процессе самовосприятия и формирования самооотношения, либо в глазах значимых для окружающих* (см. выше наши рассуждения о влиянии общественно-го мнения).

И, наконец, соревнование, как вечно актуальный метод стимулирования.

Смысл соревнования самого с собой или с другим, причем в этом случае даже незначимым для него человеком («у меня больше “лайков”, чем у других»; «я успел быстрее, чем он, сесть в автобус») в том, чтобы *почувствовать хотя бы кратковременную успешность и испытать позитивные эмоции.*

Со своей стороны мы предлагаем внедрить в практику традиции ведения графика индивидуальных учебных достижений учащегося. Его суть заключается в анализе динамики сумм баллов десяти полученных подряд оценок по всем учебным дисциплинам (Например: первая сумма – 38 баллов, вторая сумма – 39. Вывод: при практически тех же оценках ученик начал учиться луч-

ше по сравнению «с самим собой предыдущим»).

Если объединить наши наблюдения, результаты бесед с представителями молодого поколения, педагогами и родителями, то следует констатировать, что взаимодействие с современными «детьми» основано на неосознанном, интуитивном соединении «специальных» методов воспитания с обычной искренней, сильной и откровенно высказываемой привязанностью взрослых к детям, совпадении и параллелизме методов и форм воспитания и обучения с особенностями детской, подростковой и юношеской субкультуры.

Это воспитание как совместное с ребенком свободное исследование мира.

Это постоянное ненавязчивое разнополюсное взаимодействие.

Это непосредственная реакция взрослых на поступки молодых, основанная на вмешательстве первых «по качеству», а не «по количеству».

Это ненасильственное воспитание, как способ включения растущего человека в жизнедеятельность и трудовую жизнь общества.

Как видим, эти черты имеют под собой эмоционально-действенную подоплеку, основанную на интуиции, совместном проживании/деятельности, эмоциональном интеллекте взрослых.

Есть еще один важный нюанс, который необходимо учитывать. Воспитательная среда современной образовательной организации включает в себя комплекс духовно-нравственных ценностей и философско-методологических установок всех субъектов воспитательного процесса (читай: воспитывающе-развивающего), целостно влияющих на выбор ими методов и форм деятельности, порядка жизнедеятельности в целом и способов взаимодействия в частности, характера оформления окружающей среды.

Воспитательная система является, с одной стороны, средой-«возможностью», воспользовавшись которой растущий человек может удовлетворить свои базовые потребности, развить субъектность и личностно-профессиональные качества. С другой стороны, она обладает и свойствами среды-«условия», реализуясь через деятельность классного руководителя, педагога, куратора, тьютора,

преподавателя, помогающих растущим людям осознать свои трудности, проблемы и выявить субъективно приемлемые способы их решения, сопоставив и совместив их с объективно приемлемыми способами, ориентируясь на имеющиеся у него реальные и потенциальные возможности и способности, развивая потребность в успешности самостоятельных действий.

Результаты исследования. Итак, наиболее эффективными для воспитания современного растущего человека могут являться такие методы взаимодействия с ним, которые создают условия для:

– понимания смысла произошедшего, происходящего и грядущего последствия;

– *принятия людей*, общение с которыми смыслообразующее для него;

– *восприятия окружающего пространства* как пространства новых возможностей и новых смыслов.

Результатом изменения восприятия молодым поколением методов их воспитания является формирование запроса преподавательского корпуса и представителей обществственности на возрождение воспитательных систем образовательных организаций, но не как совокупности проводимых мероприятий, форм и методов воспитательной работы, не связанных с обозначенными в концепциях принципами и подходами к деятельности ее субъектов.

Библиографический список

1. *Александрова Е. А.* Самоорганизация детей и взрослых в образовательных учреждениях и по месту жительства: психолого-педагогическое сопровождение // Психология обучения. – 2014. – № 11. – С. 4–15.
2. *Бедерханова В. П., Демакова И. Д., Крылова Н. Б.* Гуманистические смыслы образования // Проблемы современного образования. – 2012. – № 1. – С. 16–27.
3. *Газман О. С.* Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: Мирос, 2002. – 296 с.
4. *Григорьев Д. В.* Детско-взрослый клуб как фактор развития социально-образовательной среды школы // Проблемы современного образования. – 2011. – № 3. – С. 75–79.
5. *Загвязинский В. И., Емельянова И. Н.* Теории обучения и воспитания: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – М.: Академия, 2013. – 256 с.
6. *Иванов И. П.* Коллективное творческое воспитание // Семья и школа. – 1989. – № 8. – С. 23–30.
7. *Куприянов Б. В.* Методы воспитания: очередная попытка понимания // Образование и общество. – 2004. – № 4. – С. 39–45.
8. *Макаренко А. С.* Методика организации воспитательного процесса. – М.: Педагогика, 1983. – 267 с.
9. *Мирошкина М. Р.* Педагогический потенциал самоорганизации // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 3. – С. 14–20.
10. *Мудрик А. В.* Наши дети не хотят жить так же как мы // Физика. Первое сентября. – 1999. – № 68. – С. 3–3.
11. *Поляков С. Д.* Современный отечественный подросток и социокультурная ситуация развития (опыт пилотажных исследований) // Мир психологии. – 2008. – № 3. – С. 142–149.
12. *Ромм Т. А.* Горизонты и границы воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 2, № 1 (36). – С. 75–82.
13. *Склярова Т. В.* Воспитательная концепция в современном российском обществе: теория, история и перспективы // Relga. – 2004. – № 9. – С. 18–25.
14. *Степанов П. В.* Воспитательная деятельность педагога как система // Вопросы воспитания. – 2014. – № 4. – С. 66–70.
15. *Шакурова М. В.* Традиции и инновации в использовании примера в процессе воспитания школьников // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2011. – № 2 (21). – С. 32–38.
16. *Шустова И. Ю.* Детско-взрослая общность – значимое условие воспитания юношества // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 11. – С. 230–239.

Поступила в редакцию 23.09.2017

EVOLUTION OF METHODS AND RECEPTIONS OF EDUCATION: 1917–2017

Abstract. The purpose of the article: to present the search results for the most effective methods of a modern child education. Main achievements: the variants of education environment formation logics are presented: from the ideology to the means of education; from the means of education to the ideology. Traditional groups of teaching methods are critically analysed: methods of consciousness formation; methods of activities organization and behavioral experience formation; methods of stimulation. Effective methods of education are presented: subtextual statements, argument, dialogue, joint reasoning and thinking, active listening, semantic pauses, creation of educational situations / precedents, usage of a growing person's opinion and experience. The technique of individual educational achievements scheduling is demonstrated.

Conclusion: effective methods for a modern child education are methods implying interaction with a child that create conditions for: understanding the meaning of an event and its consequences by a child; acceptance of people and communication with them that helps a child to comprehend an event; perception of the surrounding environment, as an environment of new opportunities and new meanings.

Keywords: methods of education, means of education, education environment.

References

1. Alexandrova, E. A., 2014. Self-organization of children and adults in educational institutions and in the place of residence: psychological and pedagogical support. *Psychology of training*, 11, pp. 4–15. (In Russ.)
2. Bederhanova, V. P., Demakova, I. D., Krylova, N. B., 2012. Humanistic meanings of education. *Humanistic meanings of education. Problems of modern education*, 1, pp. 16–27. (In Russ.)
3. Gazman, O. S., 2002. Non-classical education: From authoritarian pedagogy to the pedagogy of freedom. Moscow: Miros Publ., 296 p. (In Russ.)
4. Grigoriev, D. V., 2011. Children's and adult club as a factor in the development of the social and educational environment of the school. *Problems of Modern Education*, 3, pp. 75–79. (In Russ.)
5. Zagvyazinsky, V. I., Emelyanova, I. N., 2013. *Theory of Education and Upbringing*. Moscow: Academy Publ., 256 p. (In Russ.)
6. Ivanov, I. P., 1989. Collective creative education. *Family and school*, 8, pp. 23–30. (In Russ.)
7. Kupriyanov, B. V., 2004. Methods of education: another attempt at understanding. *Education and society*, 4, pp. 39. (In Russ.)
8. Makarenko, A.S., 1983. *Method of organization of the educational process*. T. 1. Moscow: Pedagogika Publ., 267 p. (In Russ.)
9. Miroshkina, M. R., 2014. Pedagogical potential of self-organization. *Siberian Pedagogical Journal*, 3, pp. 14–20. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Mudrik, A. V., 1999. Our children do not want to live the same way we do. *Physics. The first of September*, 68, p. 3. (In Russ.)
11. Polyakov, S. D., 2008. Modern domestic teenager and socio-cultural situation of development (the experience of piloting research). *The world of psychology*, 3, pp. 142–149. (In Russ.)
12. Romm, T. A., 2017. Horizons and boundaries of education. *Domestic and foreign pedagogy*, T. 2, 1 (36), pp. 75–82. (In Russ.)
13. Sklyarova, T. V., 2004. Educational concept in modern Russian society: theory, history and prospects. *Relga*, 9, pp. 18. (In Russ.)
14. Stepanov, P. V., 2014. Educative activity of the teacher as a system. *Parenting questions*, 4, pp. 66–70. (In Russ.)
15. Shakurova, M. V., 2011. Traditions and innovations in using the example in the process of educating schoolchildren. *Vestnik of the Orthodox St. Tikhon Humanitarian University, Series 4: Pedagogy. Psychology*, 2 (21), pp. 32–38. (In Russ.)
16. Shustova, I. Yu., 2008. A child-adult community is an important condition for the upbringing of youth. *Siberian Pedagogical Journal*, 11, pp. 230–239. (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 23.09.2017

УДК 37.0+316.7+30

Андрienко Елена Васильевна

Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии Института физико-математического и информационно-экономического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, eva_andrienko@rambler.ru, Новосибирск

ОСОБЕННОСТИ КРОСС-КУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕНЯЮЩИХСЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ*

Аннотация. Автор статьи исследует различные подходы к проблеме методологии кросс-культурных исследований образования, фокусирует внимание на некоторых интерпретациях влияния социокультурных факторов на современную методологию педагогики. В статье раскрываются те характеристики социокультуры, которые отражаются в педагогических исследованиях. Рассмотрено влияние таких социокультурных факторов, как кризисы и противоречия общественных отношений, философия и мировоззрение неопозитивизма, культурное разнообразие и современная коммуникация. Целью статьи является анализ традиционных и инновационных исследовательских подходов к изучению образования в России и в мире. Анализируется также влияние глобализации и обновление образовательного дискурса в современных условиях. Автор уделяет внимание изменению терминологии педагогических исследований, роли интерпретации в понимании образования, динамике методологических подходов в кросс-культурных исследованиях.

Ключевые слова: кросс-культурные исследования, образование, социокультурные факторы, методологический подход, неопозитивизм, коммуникация, образовательный дискурс.

Популярность кросс-культурных исследований образования определяется непредсказуемым влиянием глобализации, которая, с одной стороны, проявляется во взаимопроникновении и взаимообусловленности различных мировых процессов; с другой – в обострении противоречий и кризисов, что находит свое отражение во многих проявлениях социальных отношений. Центробежные и центростремительные силы, вступающие в противоречие, определяют тенденции развития современного мира, являясь источником многообразных конфликтов по всему диапазону общественных отношений.

В связи с этим в современном мире становятся все более значимыми культурные различия, на что обратил внимание С. П. Хантингтон, рассматривая специфику XXI в. в контексте «столкновения цивилизаций», которое он трактует посредством анализа конфликтов между народами различной культурной идентичности [8]. Подчеркивая то, что люди идентифицируют себя через факторы происхождения, языка (на кото-

ром говорят и думают), истории, традиций и обычаев, религии, ценностей и общественных институтов, исследователь акцентирует специфику именно культурного разнообразия в отличие от экономических и политических различий, неизбежно существующих между странами. В то же время С. П. Хантингтон рассматривает неизбежность противоречий и столкновений не между странами, а между цивилизациями, каждая из которых включает группировку государств и существует несколько сотен лет [8]. Поскольку, с его точки зрения, самые сложные конфликты возникают между народами, которые относятся к разным цивилизациям, именно сравнительно-сопоставительные исследования являются в современном меняющемся мире наиболее актуальными для решения проблем, тем более, что поведение людей во многом определяется культурными предпочтениями, общностями и различиями.

Целью данной работы является анализ некоторых особенностей методологии кросс-культурных исследований образова-

* Работа выполнена в рамках гранта РФФИ №17-06-00862.

ния, обусловленных влиянием социокультурных факторов современности.

Кросс-культурные исследования проводятся для выявления сходств и различий в социокультурных системах, среди которых наиболее важными являются: нормы, обычаи, ценности, цели, религия и традиции. Педагогические кросс-культурные исследования нацелены на оптимизацию образовательного взаимодействия народов разных стран с учетом расширения собственного опыта, обмена опытом воспитания, обучения и социализации, а также обмена взглядами на содержание и развитие образования, педагогическими технологиями, методами обучения, достижениями в сфере образования и т. д.

Несмотря на то что меняющиеся социокультурные условия неизбежно влияют на позицию исследователей и изменение методологии кросс-культурных разработок, изучение феноменов образования значительно опережает осмысление новых подходов и позиций авторов. При этом современные компаративисты отмечают динамику методологических тенденций и постоянное обновление научных подходов (А. Н. Джуринский, Е. В. Титова, М. С. Ашилова, Н. В. Наливайко, Б. Л. Вульфсон, Г. К. Морозова, М. Л. Родионов, В. И. Петрищев, В. Я. Пилиповский, Т. А. Ромм и др.). В связи с этим необходимо выявить особенности современной методологии кросс-культурных исследований в контексте новых требований и актуальных запросов с учетом смены социальных заказов на образование в разных странах.

В последние годы методология педагогики все чаще обращается к философии, языкознанию, лингвистике, поэтому проблемы образовательного дискурса изучаются не только филологами, но и педагогами в рамках исследований феноменов современного образования. Очевидно, что проблематика языка как знаковой системы для интерпретации определенных явлений в образовании становится значимым фактором, во многом определяющим герменевтические основы тех или иных методологических подходов.

Методология сравнительно-сопоставительного исследования образования все чаще обращается к методологии семиологии, когнитивной лингвистики, языкозна-

ния, что неизбежно в условиях изменений и модификации языка как знаковой системы. Такие феномены как образовательный дискурс, педагогическая риторика, дидактический текст, агональная коммуникация и т. д. изучаются в различных контекстах: педагогическом, филологическом, философском и других. В отечественной педагогической традиции всегда было весьма значимым анализировать терминологию с учетом этимологических особенностей слов, которые использовались для соответствующего обозначения. Этимология слова необходима в целях постижения сущности явления при помощи подбора наиболее подходящих символов для его фиксации. Поэтому некоторые педагогические исследования акцентируют единство образовательного и лингвистического контекстов изучения, определяя специфику знаковой системы обозначения.

Так, И. С. Артюхова анализирует слова, которые выступают в качестве аксиологических маркеров, определяя ценностное наполнение современных образовательных текстов [1]. При этом она исследует образовательный дискурс, трактуя его как «систему ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса» [1, с. 104]. «Данная система является подвижной, существует в образовательных средах разного уровня, включает участников дискурса, образовательные цели, ценности и содержание (образовательные тексты)» [1, с. 104]. Образовательный дискурс является институциональной формой общения и обладает сложной структурой, связанной с ценностно-смысловой коммуникацией, образовательными текстами, доказательствами и т. д. В любом случае конечной целью образовательного дискурса, с точки зрения исследователя, является воспитание и успешная социализация.

Повышение роли и значения образовательного дискурса определяется значимостью взаимодействия и взаимопонимания участников или исследователей образовательного процесса. Но взаимодействие не всегда тождественно взаимопониманию, поэтому изучение сути дискурса как совокупности коммуникативных актов, вербальных или текстовых, объединенных определенным экстралингвистическим фактором (например, сферой общения) является особенно

значимым в условиях социокультурных противоречий и конфликтов. Тексты учебников рассматриваются не только с точки зрения объема и качества предметного содержания, но и как часть образовательного дискурса. Более того, если контекст образовательного дискурса игнорируется, мы получаем учебник, непригодный для эффективного обучения, поскольку в данном случае он может быть непонятен обучающемуся без специальной разъяснительной работы педагога, что делает проблематичным активное самостоятельное обучение.

Исследователи большое внимание уделяют значимости оценки содержания образования, представленного в текстах учебников и других учебно-методических материалов, не говоря уже о значимости содержания современных педагогических исследований. Стремление к переоценке содержания образования, представленное научными текстами, отражает и изменение знаковой системы для изложения, трактовки и интерпретации изучаемых феноменов. Эта система меняется под влиянием факторов, которых не было ранее, или которые не были осмыслены в современном социокультурном контексте.

Так, например, понятие «единое образовательное пространство», фиксирующее общность принципов образовательной политики, получило наиболее широкое распространение в нашей стране после распада Советского Союза в 1991 году. Нормативно оно было зафиксировано во время создания СНГ в специальном соглашении между государствами, составляющими ранее Союз Советских Социалистических Республик. Один из пунктов этого соглашения касался создания единого образовательного пространства всех бывших республик СССР для успешной социализации молодежи и признания дипломов на всей территории. Немного позднее в 1992 году как отражение европейской интеграции возникает Европейский Союз, который спустя несколько лет в Боннской Декларации (1999) также фиксирует необходимость создания единого образовательного пространства в системе высшего образования разных стран. Любопытно, что противоположные процессы (дезинтеграция в СССР и интеграция в ЕС) не только нашли свое отражение в образовательной политике, но обозначили образовательный феномен,

о котором не говорилось ранее, причем причины его осмысления и понимания были противоположными. Понятие образовательного пространства прочно вошло в педагогическую теорию и практику для обозначения: современной образовательной среды; мировой образовательной политики; единой информационной системы интернета; принципов национальной политики в сфере образования; характеристики среды конкретной образовательной организации и т. д.

Некоторые терминологические изменения связаны с тем, что многие педагогические феномены осмысливаются не только в новом социокультурном контексте, но и с учетом различия лингвистических интерпретаций. Так, в течение длительного времени многие исследователи образования и некоторые педагоги-компаративисты трактовали понятие «непрерывное образование», используя концепцию Lifelong Learning (LLL) [11; 12]. Между тем в современных исследованиях мы все реже встречаем понятие «непрерывное образование», но значительно чаще – «обучение в течение всей жизни» или «образование на протяжении всей жизни», что семантически ближе к изначальному источнику и передаваемому смыслу [6].

Поскольку основой исследования (и научного взаимодействия) являются знаковые системы, с помощью которых кодируется информация для передачи, интерпретации и выработки определенного смысла, в современных условиях динамично развивается международная терминологическая база образования. Так, одна из самых больших информационных баз данных полнотекстовых научных журналов в сфере образования – ERIC (Educational Resource Information Center) доступна для большинства субъектов образования. При этом многие понятия и термины, которые в зарубежной теории образования используются много лет, для российского исследователя педагогической компаративистики являются относительно новыми. Кроме того, отечественные исследователи образования используют две терминологические системы для обозначения педагогических феноменов – международную и российскую, преимущественно советскую.

Поскольку противоречия и кризисы проявляются на всех уровнях социальной

структуры мирового сообщества, они актуализируют проблему состязательности, соревнующихся коммуникаций и их влияния на передачу смысла информации. При этом особое внимание уделяется агональной коммуникации (от греч. агон – состязание, борьба) как основе так называемой «новой живой риторики», которая на сегодняшний день является ведущей системой передачи и интерпретации информации во многих странах [9]. Состязательность становится важнейшей характеристикой образовательного дискурса, как, впрочем, и любого другого дискурса в системе социокультурных отношений. Реализация стратегии убеждения или разубеждения осуществляется в образовании целенаправленно, последовательно, непрерывно и систематически, вне зависимости от общей парадигмы развития той или иной национальной образовательной системы. В такой коммуникации участники взаимодействия рассматриваются исключительно как соперники и конкуренты, носители идей, которые ни при каких обстоятельствах не могут быть приняты другой стороной. При этом разногласия, противоречия, конкуренция и конфликт интерпретируются в качестве нормы, фиксирующей неизменность позиций исследователей, что отражается в теориях педагогики постмодернизма.

Постмодернистская культура, абсолютизируя многообразие, существенно влияет на воспитание и социализацию личности, выделяя проблему идентичности человека (поиск идентичности, формирование идентичности, утрату идентичности и т. д.). Идентичность рассматривается в различных аспектах ее проявления (личностная идентичность, национальная идентичность, гражданская идентичность, социокультурная идентичность, этническая идентичность и т. д.). Понятие идентичности весьма широко использовалось в философии и психологии, однако в современных условиях оно становится одним из употребительных и в педагогических исследованиях в связи с поиском оптимальных путей социализации человека.

Изменение терминологической основы педагогических исследований также связано и с интегративными тенденциями современной науки. О чем, например, свидетельству-

ет значительное увеличение работ, связанных с феноменом идентичности. В конце XX в. идентичность исследовалась в основном, в психологическом контексте, тем более, что сам термин является психологическим. В XXI в. понятие идентичности становится одним из наиболее употребительных и в педагогических исследованиях. Чаще всего исследуются образовательные процессы формирования идентичности, проблемы утраты идентичности (национальной, гражданской, личностной, этнической и т. д.), вопросы её становления и влияния на социализацию личности, а также и другие аспекты [4].

Необходимость и возможность изучения динамики знаковых систем обусловлены некоторыми результатами педагогических исследований, связанных с герменевтическим подходом к анализу образовательных феноменов. Современные теории образования (воспитания, обучения, социализации) все чаще обращаются к герменевтике в контексте анализа смысловых аспектов тех или иных педагогических феноменов. Т. А. Ромм, исследуя теоретический генезис социального воспитания, акцентировала проблемы понимания и интерпретации педагогической реальности с учетом герменевтического содержания науки об образовании. Она отмечала, что «многообразие интерпретаций рождается из многообразия фундаментальных, конечных по своей сути значений, на которых индивид выстраивает свое мировоззрение или мирозерцание и свою жизнь. Возможность и необходимость интерпретаций этих новых тематизаций различных аспектов педагогической реальности, неповторимая уникальность педагогического факта как такового делает чрезвычайно актуальными герменевтические методы, которые в последнее время приобретают широкое распространение не только в психологии, философии, социологии, но и педагогике» [5, с. 40]. Выделяя интерпретативный характер педагогических теоретических образов (в частности социального воспитания), автор обращает внимание на возможности сочетания интерпретативно-объясняющих и интерпретативно-понимающих оснований теоретизации на основе общенаучного принципа дополнительности [5, с. 311].

Т. А. Ромм исследовала также феномен постмодернистской культуры в образовании с учетом её влияния на педагогический дискурс: «для педагогики постмодерна (педагогики постиндустриального общества), которую характеризуют как “креативную модель” (И. Е. Видт), “креативно-педагогическую цивилизацию” (И. А. Колесникова), “полифоническую парадигму” (О. Г. Прикот), “антропо-ориентированную парадигму” (Г. Б. Корнетов), присуще “критическое отношение” к накопленному педагогическому опыту. Настаивая на необходимости учесть все возможные точки зрения, представители постмодерна по существу требуют расширения образовательного пространства, увеличения его насыщенности и многообразия» [5, с. 199]. Именно поэтому исследователь отмечает сложность развития педагогического дискурса, особенно в зарубежной педагогике второй половины XX века. Интерпретативность (как характеристика кросс-культурных исследований) находит свое отражение в работах, посвященных развитию национальной системы образования в разных странах, а также разработке теорий и концепций различных направлений педагогики [10].

Методологические позиции современных исследователей, определяющие ракурсы анализа, а значит характеризующие определенный взгляд на изучаемые процессы, отражают стремление авторов, с одной стороны – использовать традиционные подходы, с другой – обеспечить релевантность методологических подходов анализу новых феноменов образования, которые не изучались ранее, или изучались в совершенно ином контексте.

Е. В. Титова, анализируя проблемы выбора методологических подходов в педагогических исследованиях, отмечает, что «в самом общем виде подход может пониматься как основание, с позиций которого осуществляется теоретическая или практическая деятельность» [7, с. 8]. При этом автор соотносит подход с понятиями выбора и отграничения: «Человек (субъект) выбирает тот или иной подход при осуществлении практической или теоретической (исследовательской) деятельности, тем самым отграничивая круг используемых средств или (и) аспектов рассмотрения (видения) предмета

деятельности» [7, с. 8].

Наряду с традиционными методологическими подходами (системным, гуманистическим, аксиологическим, цивилизационным, историческим, междисциплинарным, культурологическим, этнопсихологическим, социокультурным и др.) все чаще используются герменевтический и синкретический методологические подходы. Герменевтический подход отражает рост значимости самой знаковой системы, фиксирующей обозначение, смысл и трактовку явления. Синкретический методологический подход важен для исследования тех феноменов образования, которые характеризуются смешением разнородных элементов или их неорганическим слиянием, что относится ко многим социальным и информационным явлениям XXI в., в том числе и к образованию, неизбежно отражающим все противоречия и эклектику современного мира. Многие исследователи рассматривали синкретизм в качестве признака, определяющего неразвитое состояние изучаемого явления, или начальную стадию его развития, связанную с некоторой неопределенностью.

Одновременно синкретизм изучается с точки зрения его возможностей относительно развития новой социальной реальности. Ю. В. Гаврилова, анализируя роль процессов синкретизации в различных сферах социума, отмечала: «Синкретизм является специфической чертой функционирования тех или иных сфер социальной реальности в определенные периоды исторического развития. Проявляясь в разных формах и механизмах, синкретизм воздействует на социальную реальность с неодинаковой степенью интенсивности. Однако результатом такого воздействия является образование и трансформации качественно новых структурных элементов социальных систем. Это позволяет рассматривать синкретизм как фактор формирования и эволюции социальной реальности» [3, с. 34]. Очевидно, что синкретизация многих социальных процессов может быть изучена с учетом признания самого факта этого явления, его роли и возможностей в развитии образования.

Таким образом, анализ влияния некоторых социокультурных факторов на научное осмысление педагогических феноменов позволяет выделить следующие особенности

современной методологии кросс-культурных исследований образования:

- изменение терминологической основы педагогического анализа с учетом расширения знаковой системы обозначения образовательных явлений;
- повышение значимости интерпретативного характера кросс-культурных исследо-

ваний образования;

- влияние постмодернистской культуры на образование и акцентирование его разнообразия как ценности современности;
- динамика методологических подходов, отражающая изменения позиций исследователей относительно становления и развития новых факторов современной социокультуры.

Библиографический список

1. *Артюхова И. С.* Ценностные основания концептуального анализа образовательного курса // Методология педагогики в контексте современного научного знания: сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения В. В. Краевского (22 сентября 2016 г.). – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. – С. 103–111.
2. *Ашшлова М. С.* Философия образования Востока и Запада: развитие диалога: монография. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2013. – 300 с.
3. *Гаврилова Ю. В.* Синкретизм как фактор формирования и эволюции социальной реальности // Гуманитарный вектор. Проблемы реальности и её отражения. – 2015. – № 2 (42). – С. 29–34.
4. *Осколова Т. Л.* Формирование национальной идентичности студентов в поликультурном обществе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2017. – 26 с.
5. *Ромм Т. А.* Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. – Новосибирск: Наука: Изд-во НГТУ, 2007. – 380 с.
6. *Сергеева О. Н., Андриенко Е. В.* Интерпретации различных аспектов образования в Великобритании // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – 3 (31). – С. 18–29.
7. *Тимова Е. В.* Проблемы выбора методологических подходов в педагогических исследованиях // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 7–14.
8. *Хантингтон С. П.* Столкновение цивилизаций. – М.: АСТ, 2003. – 603 с.
9. *Шамин Ю. В.* Технология агональной коммуникации. – Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 2004. – 74 с.
10. *Mikser Rain.* Legitimacy of the German concept Social pedagogy (A Social-epistemological Analysis). – Turku: Turun, Yliopisto, 2006. – 252 p.
11. *Grandy O., Lifelong A.* Learning in the UK. An introductory guide for educational studies. – London; New York; Routledge, 2013. – 126 p.
12. *Jarvis P.* Globalisation, Lifelong Learning and Learning Society. – London: Routledge, 2017. – 256 p.

Поступила в редакцию 02.08.2017

Andrienko Elena Vasilyevna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, eva_andrienko@rambler.ru, Novosibirsk

THE FEATURES OF CROSS-CULTURAL STUDIES OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF CHANGING SOCIOCULTURAL FACTORS

Abstract. In this article, the author explore various approaches to the problem of the methodology of cross-cultural studies of education. The author focus on different interpretations of the influence of sociocultural factors on modern methodology of pedagogy. The article reveals the characteristics social culture, which are reflected in pedagogical reseaches. The article analyses the influence of sociocultural factors: the crises and contradictions of social relations, philosophy and worldview of neopositivism, cultural diversity and modern communication. The purpose of this article is to analyze traditional and innovative methodological approaches to the study of education in Russia. The impact of globalization and neopositivism is analyzed. Also examines the current social contradictions and crises. The author pays attention to changing the terminology of pedagogical research, the role of in-

terpretation in the understanding of education, the change of methodological approaches in cross-cultural studies of education.

Keywords: cross-cultural studies, education, social and cultural factors, methodological approach, neopositivism, communication, educational discourse

References

1. Artyukhova, I. S., 2016. Axiological foundations of the conceptual analysis of educational discourse. Methodology of pedagogy in the context of modern scientific knowledge: Collection of scientific papers of the International Scientific and Theoretical Conference dedicated to the 90th anniversary of the birth of V.V. Krayevsky (September 22, 2016). Moscow: Institute of Education Development Strategy of RAO, pp. 103–111. (In Russ.)
2. Ashilova, M. S., 2013. Philosophy of education of the East and West: the development of the dialogue: monography. Novosibirsk: SB RAS Publ., 300 p. (In Russ.)
3. Gavrilova, Y. V., 2015. Syncretism as a Factor of Formation and Evolution of Social Reality. Humanities vector. The Problem of Reality and its Reflection, 2 (42), pp. 29–34 (In Russ.)
4. Oskolova, T. L., 2017. Formation of the national identity of students in a multicultural society. Cand. Sci. (Pedag.). Tyumen, 26 p. (In Russ.)
5. Romm, T. A., 2007. Social upbringing: evolution of theoretical images. Novosibirsk: Nauka Publ., 380 p. (In Russ.)
6. Sergeeva, O. N., Andrienko, E. V., 2016. Interpretation of various aspects of education in the UK. Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin, 6, 3, pp. 18–29. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Titova, E. V., 2017. Trouble choosing methodological approaches in pedagogical research. Siberian Pedagogical Journal, 2, pp. 7–14. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Huntington, S. P., 2003. Clash of civilizations. Moscow: AST Publ., 603 p. (In Russ.)
9. Shatin, Yu. V., 2004. Technology of agonal communication. Novosibirsk: Novosibirsk State University Publ., 74 p. (In Russ.)
10. Mikser, Rain, 2006. Legitimacy of the German concept Social pedagogy (A Social-epistemological Analysis). Turku: Turun Yliopisto, 252 p.
11. Grandy, O., Lifelong, A., 2013. Learning in the UK. An introductory guide for educational studies. London; New York; Routledge, 126 p.
12. Jarvis, P., 2017. Globalisation, Lifelong Learning and Learning Society. London; Routledge Publ., 256 p.

Submitted 02.08.2017

Беляев Геннадий Юрьевич

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

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССАХ И СИТУАЦИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы современного содержания деятельности общеобразовательной организации как организации воспитывающей. Анализ теоретических и методических основ такой деятельности автор предлагает проводить в аспектах системного подхода в рамках подробных разработок научной школы Л. И. Новиковой «Системный подход к воспитанию и социализации детей и молодежи». В частности, метод анализа воспитательных ситуаций предлагается как инструментарий последовательной, системной и поэтапной организации воспитательного процесса, предметом воспитания в котором выступает комплекс нравственных и поведенческих ценностей, присущих традиционной русской культуре, лучшим проявлениям и событиям общественной психологии. Автор называет факторы и феномены, в которых видит источник и подсказку к выявлению воспитательного потенциала воспитывающей организации. Автор дает перечень качеств личности и коллектива, которые в совокупности образуют важнейшее вневременное ядро национального характера и ментальности, исторически доказавших способность российского социума гибко и успешно преодолевать самые различные, в том числе тяжелые кризисы социального развития. Метод анализа ситуаций связывается с известным положением научной школы Новиковой: «воспитание успешно, если оно системно». «Школа практического гуманизма» (Караковский, Григорьев), применимая к решению различных возрастных и бытовых проблем социализации детей и молодежи, может при определенных условиях стать «апгрейдом», «переформатировать» деятельность коллектива педагогов, рассматривающих свою образовательную организацию как организацию воспитывающую, результаты которой могут непосредственно отражаться на состоянии общественного благополучия. Автор полагает, что такой взгляд на проблему воспитания прагматически согласуется с «духом», смыслами, основными положениями и направлениями «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

Ключевые слова: образовательная организация, воспитательный потенциал, системный подход, воспитательный процесс, воспитательная ситуация.

В задачи деятельности воспитывающей образовательной организации входит создание условий, благоприятных для формирования внутреннего достоинства личности будущего «гражданина Отечества», воспитания его общей культуры, навыков успешной социальной коммуникации, социальной ответственности. Предметами воспитания являются такие качества, как инициативная ответственность, критическое мышление, солидарность, гуманизм, альтруизм, здоровый образ жизни, оптимистические ценностные установки, здравомыслие, жизнелюбие. Важен интерес к персональному личностному росту, желание создавать полноценную и устойчивую семью.

Воспитательный процесс переходит

в жизнедеятельность, если связан с ней воспитательной ситуацией. Не слова, а дела вершат дело воспитания, особенно если слова запоминающиеся. Такими жизнедеятельными, жизнотворящими словами – по современной, весьма удачной научной терминологии, *мемами* – в российском обществе всегда были пословицы-наказы, действовавшие как глубоко личностные установки и формировавшие в значительной мере социальную психологию, настрой целых сословий. Недаром Пушкин выносил их эпиграфами своих произведений. Примеры подобных *мемо-комплексов* и сегодня могут быть в основе воспитательных ситуаций и воспитательных программ (и не только кадетских корпусов): «Береги платье снову,

* Работа выполнена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 17-06-00116 Теоретические и методические основы системного развития воспитывающей общеобразовательной организации.

а честь – смолоду!», «жизнь Родине, честь – никому!», «не по хорошему мил, а по милу хорош» и т. п. Настала пора активно возвращать в школу такие традиционные ценности русской культуры, как чувство совести, личной чести, добролюбия, нестяжательства, бескорыстия, долга, заботы, сострадания, великодушия, целомудрия. Заново осмысливать понятия отваги, доблести, веры и верности. Если и допустить воспитание эгоизма (куда же без него в современном мире!), то, во всяком случае, «по-чернышевски» «разумного», неподлого, связанного все с тем же чувством человеческого достоинства и внутренней свободы. В повседневное содержание воспитательной работы было бы полезным вносить анализ ситуаций, связанных с формированием этики хозяйственного расчета, смекалки, экономической выгоды, ведения семейного бюджета. Это и есть реальный, невыдуманный, но связанный с потребностями самой жизни прагматический, деятельный, «практический гуманизм» [1]. Но такое воспитание, следуя жизнью проверенным заветам В. А. Караковского, будет успешно только при одном условии: если оно системно.

Метод системных исследований прочно утвердился в современной науке, имея под собой фундаментальные исследования в различных областях знания, солидную эмпирическую базу и прагматическую ценность. В системной парадигме человек мыслится составной частью систем живой и неживой природы. Все аспекты существования человека обусловлены разнообразными и разноразноуровневыми системными связями и отношениями, со сложными и далеко не всегда понятными или поддающимися учету процессами, происходящими в самих больших и малых социальных системах. Системно может представляться и описываться любой основной социальный институт: к таковым относятся семья как первичная ячейка общества, школа, община, трудовой коллектив, народность, нация, конфессия, государство, суперэтнос и т. п. Это будет верно, поскольку, применяя системный подход, не только исследователь, но и педагог-практик вполне могут выявить некоторые существенные связи и закономерности, присущие сложному социальному объекту, очертить его более-менее адекватные и логически непротиворе-

чивые модели (например, модель школьной среды микрорайона). Успех и социальное признание системному методу (точнее методам) принесли исследования малых величин, их весовых значений при оценке состояния открытых и закрытых систем (в технике, физике, биологии, медицине, социологии). Прогностическая сила системного метода заметна при более корректной оценке многофакторности развития объекта, переоценки значения и роли кризисов в развитии системы, изучении так называемых аттракторов – катализаторов развития, что делает системный подход и развиваемый на его основе метод анализа ситуаций приложимым для развития любой, самой малой, но все-таки воспитывающей образовательной организации.

В системном контексте полезно рассматривать и саморазвитие человека, восприятие им мира и самого себя, своих потребностей и возможностей, установок и ценностей, запросов и устремлений, культурных навыков и стереотипов, переживание им различных жизненных ситуаций и способов поведения, индивидуальные особенности и качества человека, его «социально-ролевые расстановки». От степени субъектности жизненных проявлений и поведения людей, составляющих систему, зависит и ее структура, ее связи управления, функционирования и взаимодействия ее компонентов, уровень развития системы, ее потенциальное и прогнозируемое будущее, сам потенциал образовательной организации как важного субъекта социализации.

Термин «социализация» означает усвоение индивидом системы общественных ценностей, правил общежития, культурных и ментальных стереотипов того общества, где ему предстоит жить и быть членом этого общества. Согласно взгляду авторов исследований, идентифицирующих себя с научной школой Л. И. Новиковой, социализация представляет собой спонтанный и социально относительно контролируемый процесс [10]. В настоящее время социализация имеет тенденцию к умножению своих субъектов влияния на подрастающие поколения – социализация все более полисубъектна [1; 9]. Образовательная среда, наполняемая такими коллективными субъектами социализации, как общественные и масс-медийные органи-

зации, новые учреждения дополнительного и профессионального образования и т. д., все больше приобретает сетевой, ячеистый, полисубъектный, конкурентный и чрезвычайно ситуативный, контекстный характер. Социализация диверсифицируется, т. е. идет по пути усложнения своего многообразия, средств, методов и структур воздействия на социального индивида. При этом социализация включает представителей самых различных возрастных групп, массу конвенционально-регулятивных социальных и моральных норм, весьма противоречивых установок, неясных целей и сомнительных ценностей [3; 7].

Задача воспитывающей образовательной организации состоит в том, чтобы сделать любые социальные ситуации воспитывающими. Связка обучения с воспитанием посредством заданных педагогических целей и предпочтительных жизненных ценностей, культурно нормативных для большого общества, в котором живет школа и где социализируется новое поколение – задача педагогически трудная. Культурные формы воспитания не механика, а органика данного общества или культурного региона. Как показал опыт 90-х, любая насильственная, скалькированная по чужому культурному опыту переделка собственной культурной традиции в воспитании ведет к расстройству функционирования не только школы (как организации и организма), но и всей системы образования.

Воспитание (социальное и моральное) научной школой Л. И. Новиковой интерпретируется как определенная ценностно-целевая рамка для создания педагогическим коллективом наиболее благоприятных условий для индивидуального развития ребенка и подростка [5]; условий для формирования человека как объекта и субъекта воспитания «извне» (это нормы, правила, законы, культурные стереотипы); условий для его становления изнутри (это установки, взгляды, убеждения) его личности, способной к непростому решению – выбору ценностей нравственного образа жизни. Поэтому в рамках парадигмы воспитания (не подменяемого социализацией) идея коллектива есть идея центральная, «осевая», достаточно давно и успешно применяемая в образовании. Воспитание, не всегда приятное субъекту и ласкающее его самолюбие, происходит по

средством коллектива, который, в свою очередь, если он настоящий, а не формальный, представляет собой «растущее единство общности и организации» [3; 10]. Как это на первый взгляд ни покажется странным, но именно консервативные модели воспитания вписываются в реалии наиболее адекватных ответов на вызовы современной социализации. Поиск воспитательного потенциала развития образовательной организации неизбежно сопровождается реанимацией коллективистского содержания воспитания. От теории коллектива практики воспитания нигде в мире сегодня уже не отказываются, наоборот – пытаются наполнить новым содержанием.

В задачи воспитания входит педагогическая поддержка не всякой социализации, а такой, которая давала бы подросткам возможности развивать свои способности познания мира, понимания себя и окружающих, обрести определенную личностную устойчивость, целостность, нравственность. В современном обществе жить непросто, оно социально стратифицировано и, мягко говоря, далеко не всегда выпускники школ, например сельских, обладают свободой выбора судьбы – надо помогать семье, зарабатывать на жизнь. Однако и здесь можно усмотреть важнейшие функции современной школы как воспитывающей общеобразовательной организации, помочь воспитаннику по возможности разумно выбрать свою сферу профессиональной жизнедеятельности [4]. Свободное и успешное владение знанием предполагает как владение информацией, так и наличие опыта по ее использованию, приобретаемого в процессе «событийного», дающего жизненный опыт межличностного общения в специально организованном воспитательном пространстве образовательного учреждения [1; 2; 6]. Вот эти условия школа может обеспечить даже при наличии относительно небогатых материальных ресурсов [9].

В качестве антитезы собственно социальному (просоциальному) воспитанию полностью оправдывает себя термин А. В. Мудрика «диссоциальное воспитание»: это воспитание в социальных общностях, социальность которых идет вразрез с общепринятой, противоречит нормам традиционной культуры и морали, балансируя на грани

принятого в обществе уголовного законодательства [6]. В этих условиях возникает заинтересованность и потребность, с одной стороны, в сотрудничестве между теми субъектами социализирующих сетей, кто ориентирован на развитие личности подростка на основе гуманистических ценностей. С другой стороны, растет некое новое понимание социальной важности их совместного противодействия влиянию субъектов воспитания диссоциального, провокационного, антиобщественного. Возникает проблема – кто с кем может контактировать позитивно, как очертить пространство и определить потенциал подобного социального контакта, каковы возможности, допуски и риски такого взаимодействия для конкретной воспитывающей образовательной организации, в чем именно взаимодействие может иметь социально-педагогическую перспективу [3]?

Деятельность воспитывающей образовательной организации – это небескритичный процесс направленной, поэтапной и целостной социализации подрастающего поколения. В системной «культуросообразности» заключено принципиальное отличие воспитания от процесса социализации стихийной. Именно инкультурация, социально-нормативное «окультуривание» индивида, приобщение его к культуре, общественной морали, этике, эстетике становится базовым механизмом «интериоризации», вращивания человека в культуру. Таким образом, воспитание и инкультурация – «близнецы-братья» культуры.

Еще одна сторона потенциала воспитывающей образовательной организации состоит в следующем. Вопреки многим устоявшимся мифам взрослых «знатоков» подростковой психологии, подростки и молодые люди любят не нарушать, а соблюдать разумно установленные правила и, тем более, взятые на себя обязательства. Неписанный кодекс чести является сильнейшим регулятором деятельности просоциальных детских и молодежных общностей, как «формальных», так и, возможно, еще в более выраженной мере, «неформальных». Мотивы сплоченности, нацеленности на победу, гордость причастности своей группе являются сильнейшими педагогическими факторами воспитания активной жизненной позиции. Традиция social education проверена и доказана практикой

в образовательных системах и организациях Англии (public schools), Японии («хойкушо»), США (сельская «одноэтажная Америка»), КНР (конфуцианский социализм), а сегодня – практически во всех цивилизованных социокультурных практиках мира, где моральная роль гражданской инициации подростков чрезвычайно велика. Чрезвычайно большой и значимой она всегда была и в отечественной традиции воспитания (ставка на общину и коллектив), и от этого опыта использования особенностей национальной ментальности отказываться нельзя. Именно на таких организационных началах закладываются формы освоения социального опыта, на организационно-деловых принципах распределения поручений, прав и обязанностей формируются ученические производственные бригады, спортивные сообщества и клубы юных туристов, и иные формы просоциальных детских объединений на временной или постоянной основе. В них можно не только разглядеть, но и использовать на благо общества социокультурный феномен обратного влияния подростка на свое ближайшее социальное окружение. В них реальны ситуации *практической событийности*, где воспитательная организация может быть сильна не словом, а делом [8].

Стоит воспитывающая образовательная организация и перед проблемой максимально точной оценки и социально-педагогической минимизации рисков бесконтрольной и потенциально опасной стихийной социализации подрастающего поколения, в силу возраста, неспособного самостоятельно оценивать риски и ограничения в использовании интернет-ресурсов [8]. Социализация сегодня протекает не только в реальных, но и в виртуальных пространствах и временах. Воспитатели сталкиваются уже с «виртуальной идентичностью» воспитанников, их фэнтэзи-никами и аватарами. Повседневная и многочасовая жизнь в социальных сетях насыщает повседневный быт подростков самыми причудливыми субкультурными формами и нормами поведения, как социально приемлемого, так и диссоциального. Школа запаздывает с упреждающе-системными изменениями своей идеологии и инфраструктуры, теряя свои лидирующие позиции источника и очага культуры, государственного гаранта социальной проекции культурных

эталонов. Новоприобретенные поведенческие навыки, социально-психологические новообразования порой передаются парадоксально – от младшего поколения к старшему, а многие дети «учатся жизни», как они наивно полагают, друг от друга. Осознанное применение основ гражданского воспитания включает и методику контрпропаганды деструктивных сетевых воздействий интернет-среды с ее активно-воинствующими аморальными и диссоциальными группировками и их провокационной идеологией.

Новые формы, вызовы и риски сетевой социализации влияют на все содержание воспитания, а не только на ее отдельные составляющие, а именно: на теорию коллектива, теорию воспитательных систем, теоретические представления об образовательной среде, воспитательном пространстве, воспитательном процессе, объектах и субъектах воспитания и педагогического взаимодействия [11]. Интернет-фактор предъявляет новые требования к подготовке современного воспитателя, способного эффективно работать с интернет-ресурсами как источником знаний и жизненных компетенций. Потенциал развития воспитывающей образовательной организации содержится в междисциплинарном сотрудничестве педагогов средней и высшей школы, медиков и психологов в решении этой актуальной проблемы [10]. Здесь важны различные аспекты социально-эволюционной сущности человека, связанной с ретрансляцией базовых социокультурных, «пространственно-предметных» знаний, умений и навыков, закреплением бытовых основ этики, этикета, эстетики, культуры труда, межкультурной коммуникации. Перечислим некоторые из многоуровневых задач воспитательного процесса, решаемых воспитывающей образовательной организацией.

1. Воспитательный потенциал отношения к пространству – миру. Это высшие аксиологические (ценностные) смыслы переживания и познания мира (Мир, Человек, Бытие, Вера, Знание, Совесть). Видимо, на этом же экзистенциальном уровне закладываются основы различения *Свои – Чужие, Наши – Иные, Мы – Они* и соответствующие этим культурно-ролевым расстановкам не только достоинства силы духа, но и риски клановости, кумовства, национального эго-

изма, ксенофобии, шовинизма. В учете этих рисков, в умелом их упреждении и противостоянии им коренятся фундаментальные основы культуры гражданского воспитания. Целевая программа такого воспитания призвана скорректировать процесс активного формирования индивидуальной национально-культурной идентичности, воспитания иммунитета к расизму, альтернативой которому, безусловно, являются *традиционные* ценности этики, истории и культуры России, которые *никогда*, ни при каких условиях не были и не могли быть расистскими. И здесь метод изучения ситуаций становится преимуществом в деятельности воспитывающей образовательной организации: обучение на уроках идет на помощь воспитанию. Системным компонентом такой программы выступает воспитание в духе мира, справедливости, понимания и уважения прав человека и основных свобод, терпимости к чужим верованиям, обычаям, традициям и убеждениям. Сюда же включается воспитание культуры межнационального общения и оппонирование «культурному империализму», равно как и этническим стереотипам, тормозящим нормальный процесс межэтнического и межкультурного взаимопонимания, взаимодействия и сотрудничества.

2. Воспитывающие отношения к социальному времени – к прошлому и будущему. Условиями, средствами, методами, приемами воспитания эти отношения формируют субъективные миры и ценности самосознания воспитанников, их способности к социальной рефлексии (осознание и осмысление идей правосознания, общественного блага, долга, служения).

3. Воспитывающие отношения к родной семье или лицам, семью замещающим, к общине (этническому или социальному коллективу), к обществу.

4. Воспитывающее отношение к жизни, моральное и гражданское самоопределение. Это выбор интересов, профессии, ремесла, бизнеса, видов деятельности, соответствующих индивидуальным способностям и наклонностям и общественным интересам и потребностям, то, что называется смыслом жизни: «найти себя, свое амплуа, свое место в жизни». На этом уровне воспитывающая образовательная организация влияет на социально-гражданское самоопределение

воспитанника, осознание себя как гражданина своей страны и патриота своей родины, понимание своих социальных прав ребенка, человека и гражданина [8].

Стабилизирующий потенциал российской традиции в сфере воспитания сегодня в целом весьма благоприятен для педагогических инноваций при условии сохранении ценностей традиционного семейного и общественного воспитания, опирающегося на весь комплекс исторического опыта страны. Согласно «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», воспитывающим образовательным организациям основного и дополнитель-

ного образования отводится значительная роль социокультурного регулятора в жизни общества, живущего в состоянии перемен, в ожидании четких ориентиров социокультурного нормирования [11]. Культура долга и достоинства, вобравшая все лучшее из гуманистической традиции прошлого, может стать потенциальной основой развития воспитательного потенциала образовательной организации, где ценности и смыслы традиционной, веками осмысленной общественной целостности есть фактор, способный резонансно оздоровить даже социальную систему и повести ее в сложное, но чрезвычайно интересное и необычное будущее.

Библиографический список

1. Григорьев Д. В., Караковский В. А. Восхождение к Школе практического гуманизма // Вопросы воспитания. – 2012. – № 2 (11) апрель – июнь. – С. 99–116.
2. Григорьева А. И. Педагог как профессиональный воспитатель. Теория и технология поддержки профессионального развития педагогов школы: монография. – Тула: ИПК и ППРО ТО, 1999. – 189 с.
3. Беляев Г. Ю. Динамика традиций и инноваций в теории и практике воспитания: парадигмальный анализ // Динамика традиций и инноваций в современной теории воспитания: опыт системного анализа: сборник научных трудов. – М.: Виарт; Тверь, 2011. – С. 26–41.
4. Изменяющаяся теория воспитания: проблемы и перспективы развития: монография / под ред. Н. Л. Селивановой, П. В. Степанова. – М.: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2017. – 108 с.
5. Караковский В. А. Школьное воспитание как управляемая система // Мир образования. – 1997. – № 1. – С. 79–85.
6. Мудрик А. В. Социализация человека: учеб. пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 624 с.
7. Демакова И. Д. Смыслы воспитательной деятельности педагога: вызовы нового времени // Перспективные модели воспитания школьников и студентов: сб. статей. – М.: ФГБНУ ИСТО РАО, 2015. – С. 42–64.
8. Степанов П. В. Перспективы и механизмы развития воспитательного потенциала российского учительства // Воспитательный потенциал российского учительства и проблема профессиональной мотивации педагогов. – М.: МПГУ, 2010. – С. 29–41.
9. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности (концепция) / под ред. Н. Л. Селивановой. – М.: ИТИП РАО, 2009. – 64 с.
10. Селиванова Н. Л. Воспитательное пространство вуза в личностном и профессиональном становлении студента: монография. – М.: ФГБНУ ИСПО РАО, 2017. – 192 с.
11. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>. (дата обращения: 18.09.2017).

Поступила в редакцию 14.09.2017

**THE SYSTEM APPROACH IN PROCESSES AND SITUATIONS
OF THE FORMATION OF THE UPBRINGING POTENTIAL
OF EDUCATIONAL ORGANIZATION***

Abstract. This article discusses the issues of the contemporary content of educational organization as an organization which aim is upbringing. The author suggests developing the theoretical and methodological foundations of such activities in terms of the system approach within the framework of the detailed developments made by the Scientific School of L.I. Novikova “The System Approach to Upbringing and Socialization of Children and Youth”. In particular, the method of educational situations’ analysis is proposed as a toolkit of the coherent, system and gradual organization of the educational process, the subject of education which supports complex ethical and behavioral values inherent in the traditional Russian culture and the best manifestations and events of social psychology. The author calls the factors and phenomena, which sees the source and a hint in identifying the educational potential of upbringing performed by the educational organization. The author gives a list of individual and collective qualities that combine to form the vital core of the timeless national character and mentality, and historically proven ability of the Russian society to respond flexibly and successfully overcome a wide variety of problems, including serious crises of its social development. A method of analyzing situations associated with the well-known position of the scientific school Novikova “upbringing is successful if it is done systematically”. “The school of practical humanism”(Karakovsky, Grigoryev), applicable to the various age and domestic problems of socialization of children and young people, may, under certain conditions, reframe and upgrade the activities of the team of teachers, addressing their educational organization as an organization for upbringing, which can directly affect the status of the public welfare. The author believes that such an approach to the problem of upbringing is pragmatically consistent with the “spirit”, meanings, substantive provisions and directions of the “Strategy for the Development of Social and Moral Education in the Russian Federation for the Period up to the year 2025”.

Keywords: educational organization, educational potential, system approach, educational process, educational situation of upbringing.

References

1. Grigoryev, D. V., Karakovsky, V. A., 2012. The Uprise to the School of Practical Humanism. The Questions Of Upbringing, (11), pp. 99–116. (In Russ.).
2. Grigorieva, A. I., 1999. Teacher as a professional social educator. The theory and technology of support for the professional development of school teachers. Tula: IPKiPPRO TO Publ., 189 p. (In Russ.).
3. Belyaev, G. Yu., 2011. The Dynamics of Traditions And Innovations In The Theory And Practice Of Upbringing: The Paradygmal Analysis. The dynamics of traditions and innovations in the modern theory of upbringing: the experience of the system analysis: collected scientific works. Moscow: Viart Publ., Tver’, pp. 26–41. (In Russ.).
4. The changing theory of upbringing: the problems and the prospects of development. Monograph. Moscow: Educational Search Publ., 2017, 108 p. (In Russ.).
5. Karakovsky, V. A., 1997. School upbringing as a controlled system. The world of education, 1, pp. 79–85. (In Russ.).
6. Mudrik, A. V., 2010. Human socialization: training. Moscow: MPSI Publ.; Voronezh, MODEK Publ., 624 p. (In Russ.).
7. Demakova, I. D., 2015. The Senses Of The Upbringing Activities of Educator: The Challenges Of Modern Times. The prospect models of upbringing pupils and students: collected works. Moscow: FGBNU ISTO RAO Publ., pp. 42–64. (In Russ.).
8. Stepanov, P. V., 2010. The Upbringing Potentiality Of The Russian Teachers And The Problem Of The Professional Motivation Of Educators. The prospects and mechanisms of development of the upbringing potentials of the Russian educators commu-

* The work is performed within the supported by the RFFR research project No.17-06-00116 Theoretical and methodological bases of system development of the general educational organization.

nity. Moscow: MPGU Publ., pp. 29–41. (In Russ.).

9. Selivanova, N. L., ed., 2009. The multisubject approach to upbringing as a condition for constructing a socio-pedagogic reality (concept). Moscow: ITIP RAO Publ., 64 p. (In Russ.).

10. Selivanova, N. L., 2017. The space of upbringing of higher educational institution in the pro-

fessional upgrade of a student. Moscow: FGBNU “ISRO RAO” Publ., 192 p. (In Russ.).

11. The Strategy for the Development of Social and Moral Education in the Russian Federation for the Period up to the year 2025 [online]. Available at: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>. (accessed 18.09.2017) (In Russ.).

Submitted 14.09.2017

Волосовец Татьяна Владимировна

Кандидат педагогических наук, профессор, Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, ipdrao@yandex.ru, Москва

СТАНДАРТ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕИ ДЕТСТВОСБЕРЕЖЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются перспективы развития дошкольного образования на основе идеи детствосбережения. В этом контексте анализируется опыт проектирования стандарта дошкольного образования, которое осуществлялось при непосредственном участии автора статьи, и реализации стандарта в практике. Автор размышляет об особенностях стандарта дошкольного образования, который является не стандартом результата, а стандартом условий; о соотношении таких понятий, как «стандартизация» и «вариативность», о проектировании в дошкольной образовательной организации образовательной среды, принципе модульности в проектировании образовательных программ, других аспектах развития дошкольного образования на основе стандарта. В качестве главного вектора развития дошкольного образования автором определяется детствосбережение как цель и результат дошкольного образования; ведущая идея, определяющая отношение к детству как самоценному феномену и видение сущности педагогической деятельности в создании условий для сбережения детства в дошкольном образовании, индивидуализации, актуализации субъектности ребенка в ходе безопасной, развивающей, социализирующей жизнедеятельности.

Ключевые слова: дошкольное образование, детствосбережение, образовательный стандарт.

Образовательный стандарт дошкольного образования был утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 1155 от 17 октября 2013 года [5]. Опыт проектирования стандарта, которое осуществлялось при непосредственном участии автора статьи, и его реализации сегодня требует переосмысления в целях дальнейшего совершенствования системы дошкольного образования, определения приоритетов его развития в грядущее Десятилетие детства, объявленное с 2018 года указом Президента Российской Федерации В. В. Путина от 29 мая 2017 года № 240 [5]. Десятилетие детства объявлено в целях дальнейшего развития государственной политики в интересах детства и именно в этих интересах должно осуществляться развитие системы образования в целом и дошкольного образования в частности.

Стандарт дошкольного образования был разработан нами именно для того, чтобы создать благоприятные условия для полноценного развития детей в период дошкольного детства. Ведь отсутствие стандарта в образовании само по себе являлось фактором риска, предоставляя возможность для сомнительных экспериментов, инноваций, внедрения в образование антиценностей или несоответствующих возрастным особенностям детей образовательных техно-

логий. Стандарт предоставляет гарантии качества образовательного процесса, гарантии того, каким будет его содержание, ценностная направленность, применяемые методы обучения и воспитания детей. Вместе с тем сама идея стандарта в сфере, касающейся развития личности ребенка, таит в себе риск формирования личности в соответствии со стандартом, «натаскивания» на показатели стандарта, если попытаться довести эту идею до абсурда и интерпретировать как стандарт на личность. Нет таких стандартов ни на одном из уровней современной системы российского образования, хотя в большинстве из них и сформулированы планируемые результаты. Главное же в стандартах – условия, которые создаются в образовательной организации для обучения, воспитания, развития детей. Эту мысль неоднократно высказывал Александр Григорьевич Асмолов в своих статьях и в выступлениях на конференциях: сегодня стандарт понимается не как стандарт результатов, а как стандарт условий [1].

В этом плане образовательный стандарт дошкольного образования – самый яркий пример, так как он является не стандартом результата, а стандартом условий. Дошкольный уровень общего образования не предполагает оценку результата образования, в том числе академического. Статья 64 зако-

на «Об образовании в РФ» запрещает в детском саду какие бы то ни было виды аттестации – как промежуточной, так и итоговой. В ней говорится, что «освоение образовательных программ дошкольного образования не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации обучающихся» [2]. Аттестовывать дошкольника нельзя. Поэтому нельзя говорить и об академических результатах дошкольного образования.

Коллектив разработчиков создавал дошкольный стандарт как стандарт условий. Чем качественнее условия, созданные в детском саду, тем лучше образование в нем. В первую очередь мы имели в виду психолого-педагогические и кадровые условия в комплексе с условиями развивающей предметно-пространственной среды. Чем более развивающей становится среда детского сада, тем лучше и эффективнее реализуется в нем программа. Конечно, финансовые и материально-технические условия важны. Нужны финансы на закупку игрушек, пособий, игрового оборудования. Но мы нередко становимся свидетелями того, как в детском саду горкой сложены и покрываются пылью игрушки, которые никому не нужны. Старенькие куклы, потрепанные машинки... И главное – воспитатель не знает, как наполнить игру с ними развивающим содержанием. Любой предмет или игрушка, любая часть игрового оборудования в детском саду должны оставаться в поле зрения воспитателя и использоваться им с конкретной целью: развитие ребенка. Речь идет об условиях развивающей предметно-пространственной среды. Вот что важно было сделать сегодня: создать из того, что есть в детском саду, предметно-пространственную среду, наполненную развивающим содержанием.

Острым вопросом в реализации любого стандарта, включая обсуждаемый в нашей статье, является соотношение стандарта и вариативности. Не ведет ли реализация стандарта к свертыванию разнообразия программ и вариативности моделей дошкольного образования, не является ли стандартизация тем шаблоном, по которому будет осуществляться работа с детьми независимо от их особенностей, интересов, индивидуальных потребностей? На протяжении последних лет нам неоднократно приходилось отвечать на подобные вопросы, которые

возникают вопреки изложенным нами в тексте стандарта принципам. Повторим, что наш стандарт – это стандарт условий. Именно для того, чтобы в дошкольной образовательной организации были созданы условия для развития индивидуальности, учета возрастных и психологических особенностей детей и семей, их актуальных потребностей, был принят стандарт.

Вспомним, что в начале 90-х были написаны первые комплексные программы, которые так или иначе отличались от существовавшей ранее типовой программы обучения и воспитания в детском саду. И это было выражением осознанной потребности. В этих программах принцип вариативности оказался как нельзя кстати. Поэтому когда вариативность была закреплена законодательно, педагогическое сообщество без дискуссий поддержало эту идею. Именно она легла в основу разработки и реализации образовательных модулей. Принцип модульности обеспечивает вариативность.

У нас в стране пока мало детских садов, которые сами пишут свои комплексные программы. Это трудная работа. По данным нашего мониторингового исследования, таких образовательных организаций в России насчитывается не более 8–10 %. Обычно происходит иначе: если образовательной организации не нравится, как прописан тот или иной раздел в комплексной программе (например, речевое развитие или художественно-эстетическое воспитание) она, не нарушая целостности единых подходов к структуре программы, изымает этот макромодуль и кладет на его место тот, который ее педагоги разработали сами.

Образовательный стандарт ориентирует нас на то, что базовая часть составляет 60 %, а остальное формируется самой образовательной организацией. В действительности, методики подсчетов этих процентов не существует. И это открывает огромные возможности для вариативности. Одни образовательные организации берут модули, посвященные народной игрушке и народному творчеству. Другие стремятся сделать лингвистический уклон, третьи идут по пути математического образования, направленного на развитие умственных способностей ребенка. В создании образовательных модулей образовательные организации опираются на потребности и особенности субъектов обра-

зовательного процесса.

Таким образом, стандарт вовсе не исключает вариативности. Вариативность зафиксирована не только в законе «Об образовании в РФ». В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования также подчеркивается важность и необходимость вариативности.

Обычно педагогов и руководителей образовательных организаций смущает то, что при едином подходе и едином требовании к структуре образовательной программы им рекомендуется вариативность содержания. Но наши коллеги, дошкольные педагоги, давно работающие в детсадах, прекрасно понимают, что при работе по одной программе можно продемонстрировать совершенно разную событийность, используя разные технологии. И в этом заключается секрет, почему в один детский сад родители мечтают привести своих детей, а другой обходят стороной.

И в том, и в другом случае в детском саду реализуется одна и та же (по названию) программа. Но технологии ее реализации – разные. При жестких требованиях к структуре программы, образовательная организация свободна по-своему наполнять ее содержательный и организационный разделы, а это дает абсолютную свободу в выборе образовательных модулей. Индивидуализация образования в дошкольной организации проявляется в работе педагога с малыми группами, объединяющими детей с одними и теми же особенностями. Не обязательно это дети с ОВЗ. У каждого ребенка – разные способности, интересы, мотивации. Кто-то схватывает материал быстро и быстро выдает ответ. Кому-то нужно подумать, сформулировать свою мысль и затем эту мысль высказать.

Исследования сотрудников нашего института (ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования») показывают, что эффективность педагогического процесса заметно повышается, если педагогу удастся сформировать микрогруппы детей по возможностям, способностям, интересам, мотивации. Ведь в основе формирования микрогрупп лежит принцип индивидуализации образования.

Раскрывая особенности стандарта, мы акцентировали внимание на тех положениях, в которых заложен новый вектор развития образования. Сегодня мы определяем его

как вектор детствосбережения и рассматриваем действующий стандарт как первый шаг на этом пути, позволивший сформировать определенную базу, основы новой модели. Мы считаем, что пора, наконец, педагогам сам термин «детствосбережение» произнести в полный голос, использовать не только как метафору или цитату из Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг. [5], а ввести в научный оборот современной педагогики, определить в качестве ориентира, главного вектора развития образования и сущностной характеристики новых моделей дошкольного образования. Дошкольные образовательные организации и другие институты детства уже сегодня обладают существенным потенциалом в обеспечении комплексной поддержки детства. Необходимо создавать условия для повышения этого потенциала всей инфраструктуры детства и его полноценной реализации. Нужны эффективные механизмы проектирования детствосберегающей среды в образовательной организации и механизмы реализации детствосберегающего потенциала развивающей среды в повседневной педагогической практике.

Мы рассматриваем детствосбережение как стратегический приоритет развития дошкольного образования, его цель и результат, ведущую идею, определяющую отношение к детству как самоценному феномену и видение сущности педагогической деятельности в создании условий для актуализации субъектности ребенка в ходе безопасной, развивающей, социализирующей жизнедеятельности в дошкольной образовательной организации.

Идеи ценностного отношения к детству, представления о самоценности данного феномена развиваются сегодня отечественными и зарубежными исследователями, в первую очередь в контексте положения о Конвенции о правах ребенка. Именно Конвенция акцентирует внимание на ценности детства. Государства-участники признают право ребенка на отдых и досуг, право участвовать в играх и развлекательных мероприятиях, соответствующих его возрасту, и свободно участвовать в культурной жизни и заниматься искусством.

На основе представлений о ценности детства развиваются подходы исследователей

к изучению феномена детства, поддержке детства, образованию. Так, в зарубежной теории и практике защиты детства развивается направление, связанное с определением статуса детей в научных исследованиях в качестве соисследователей; направление, обеспечивающее участие детей в принятии решений (Shaw C., Brady L.M., Davey C., 2011) [11]. Преимущество видится авторами в том, что исследование «укореняется» в реальном опыте детей благодаря тому, что исследователи стабильно удерживают фокус внимания на восприятии ситуации детьми. Другое направление – изучение типологии участия детей в принятии решений. ЮНИСЕФ выделяет три группы практик участия детей: консультативный процесс; участие в инициативах; поддержка самоадвокации как передачи полномочий и содействия «детям для осознания и реализации собственных целей и инициатив» [8]. Объем практических рекомендаций по операционализации принципов и ценностей в процессе привлечения детей к участию в принятии решений весьма велик (Save the Children, 2010) [10]. В зарубежной практике существуют такие «высокоуровневые» проекты, как детские парламенты или привлечение детей к подготовке докладов о реализации Конвенции о правах ребенка (Miller J.) [9].

В отечественной науке идея ценностного отношения к детству находит выражение в гуманистической педагогике, идеях субъектности, личностно-ориентированном подходе. Интересно, что размышляя о самоценности детства, В. П. Зинченко предостерегал от увлечения проектированием в сфере развития личности детей [3]. В. Т. Кудрявцев считает, что современные тенденции ведут к возникновению «формации развитого детства» как гармонического, самостановящегося типа детско-взрослой общности, конкретным воплощением которой является «развивающий тип со-действия – равноправный совместный поиск ребенком и взрослым внутренней формы образца, ее проблематизация и переконструирование в акте сотрудничества» [4].

Разработанная нами детствосберегающая модель предполагает осуществление процесса дошкольного образования как системной последовательной деятельности по комплексной поддержке детства, способствующей реализации адаптационных и потенциальных возможностей индивида, самоактуализации ребенка в его психическом, физическом развитии и социализации.

В Десятилетие Детства вектор детствосбережения должен обеспечить развитие дошкольного образования как образования в интересах детства.

Библиографический список

1. *Асмолов А. Г.* Стандарт – это норма необходимого разнообразия // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. – № 5. – С. 14–18.
2. *Об образовании в Российской Федерации:* Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 27.09.2017).
3. *Зинченко В. П.* Детство – ценность, а не объект проектирования и воспитания [Электронный ресурс]. – URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/2010/12/09/1214860928/Zinchenko.pdf> (дата обращения: 27.09.2017).
4. *Кудрявцев В. Т.* Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания [Электронный ресурс]. – URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Kudrjavcev.pdf (дата обращения: 27.09.2017).
5. *Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования:* Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (дата обращения: 27.09.2017).
6. *Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства:* Указ Президента Российской Федерации от 29 мая 2017 года № 240. – URL: <https://rg.ru/2017/05/29/prezident-ukaz240-site-dok.html> (дата обращения: 27.09.2017).
7. *О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы:* Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761 [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/70183566/> (дата обращения: 27.09.2017).
8. *Lansdown G.* Promoting children's participation in democratic decision-making. Florence: UNICEF, 2001 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6.pdf> (дата обращения: 27.09.2017).
9. *Miller J.* Children as Change Agents: A review of child participation in periodic reporting on the Convention on the Rights of the Child. – Ontario: World Vision, 2010.
10. *Save the Children.* Putting Children at the

Centre: a practical guide to children's participation. – London: National Children's Bureau Research Centre [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.nfer.ac.uk/pdf/NCBguidelines.pdf> (дата обращения: 27.09.2017).

11. Shaw C., Brady L. M., Davey C. Guidelines for research with Children and young people,

Поступила в редакцию 30.09.2017

Volosovets Tatyana Vladimirovna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Institute for Childhood Studying, Family and Socialization of the Russian Academy of Education, ippdrao@yandex.ru, Moscow

STANDARD OF PRESCHOOL EDUCATION AND PROSPECTS OF IMPLEMENTATION OF THE IDEA OF CHILDHOOD OF SAVING

Abstract. The prospects of the preschool education development on the basis of the childhood saving idea are considered in the article. In this context, the experience of designing the pre-school education standard is analyzed, which was carried out with the direct participation of the author of the article, and the implementation of the standard in practice. The author reflects on the peculiarities of the pre-school education standard, which is not a standard of result, but a standard of conditions; on the correlation of such concepts as “standardization” and “variability”, on designing in the pre-school educational organization of the educational environment, the principle of modularity in the design of educational programs, and other aspects of the development of pre-school education on the basis of the standard. As the main vector of the development of preschool education, the author defines childhood as a goal and result of pre-school education; leading idea, defining the attitude to childhood as a self-valuable phenomenon and a vision of the essence of pedagogical activity in creating conditions for the saving of childhood in preschool education, individualization, actualization of the subjectivity of the child in the course of safe, developing, socializing life activity.

Keywords: preschool education, childhood, educational standard.

References

1. Asmolov, A. G., 2013. The standard is the norm of necessary diversity. Modern preschool education. Theory and practice, 5, pp. 14–18. (In Russ.)
2. Law on Education in the Russian Federation [online]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed 27.10.2017). (In Russ.)
3. Zinchenko, V. P. Childhood is a value, not an object of design and education [online]. Available at: <http://ecsocman.hse.ru/data/2010/12/09/1214860928/Zinchenko.pdf> (accessed 27.09.2017). (In Russ.)
4. Kudryavtsev, V. T. Cultural and historical status of childhood: a sketch of a new understanding [online]. Available at: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Kudrjavcev.pdf (accessed 27.09.2017). (In Russ.)
5. The Law on Education of the Russian Federation [online]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (accessed 27.09.2017). (In Russ.)
6. Decree No. 240 of the President of the Russian Federation of May 29, 2017 “On the Announcement of the Decade of Childhood in the Russian Federation” [online]. Available at: <https://rg.ru/2017/05/29/president-ukaz240-site-dok.html> (accessed 27.09.2017). (In Russ.)
7. Presidential Decree of June 1, 2012 N 761 “On the National Strategy for Children for 2012-2017” [online]. Available at: <http://base.garant.ru/70183566/> (accessed 27.09.2017). (In Russ.)
8. Lansdown, G., 2001. Promoting children's participation in democratic decision-making. Florence: UNICEF (Innocenti Insights) [online]. Available at: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6.pdf> (accessed 27.09.2017).
9. Miller, J., 2010. Children as Change Agents: A review of child participation in periodic reporting on the Convention on the Rights of the Child. Ontario: World Vision Publ.
10. Save the Children. Putting Children at the Centre: a practical guide to children's participation. London: Save the Children Publ.
11. Shaw, C., Brady, L. M., Davey, C. Guidelines for research with Children and young people, London: National Children's Bureau Research Centre [online]. Available at: <https://www.nfer.ac.uk/pdf/NCBguidelines.pdf> (accessed 27.09.2017).

Submitted 30.09.2017

Гам Александр Владимирович

Директор, Центр образовательных инициатив, gam_av@mail.ru, Омск

ОЦЕНКА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья рассматривает достаточно новое явление в педагогической практике – «социокультурную идентичность» личности. Приведен анализ социокультурной идентичности личности как феномена, характеризующего отождествление смыслов и понятий ребенка с миром социума и культуры. Методологическими основами служат положения об интеграции и дивергенции социальных явлений и процессов, обуславливающие взаимосвязи принципов развития в сфере социальных и общественных явлений, а также системный подход, позволяющий осуществлять анализ и проектирование процессов взаимодействия общества и человека как субъектов социально-культурного сообщества. В статье рассматриваются основные характеристики социокультурной идентичности, функции, проявления на уровне младшего школьного возраста. Определены критерии и показатели социокультурной идентичности, основные методы и методики их оценки, приведены основные результаты измерений с применением методов математической статистики (метод Стьюдента для зависимых выборок).

Ключевые слова: идентичность, результат социокультурной идентичности, критериально-оценочный комплекс социокультурной идентичности.

Постановка задачи. В последнее время появляются многочисленные философские, социальные, педагогические исследования, рассматривающие тенденции развития личности и характеризующие ее взаимодействия с культурой, обществом. Очевиден тот факт, что современное образование как культурно-социальная сфера испытывает потребность обращения к проблемам человека, что, очевидно, снимет ряд критических состояний социокультурной ситуации в стране и в том числе в образовании. Появившиеся исследования имеют в своей основе задачу: изучение специфики идентификации личности в современных социокультурных условиях, что является составной частью широкомасштабного исследования социокультурных детерминант и факторов идентификации личности. Результатом этих исследований может стать разработка различных концептуальных подходов по вопросам обучения воспитания и развитию конкретных характеристик личности ребенка, учет собственной природы ребенка как объекта социальных систем и образования в том числе, изучение его внутренних и внешних свойств, характеристик ребенка как носителя реальных практик, социальных ролей и идентичностей. Таким образом, **предметом** исследования видится критериально-оценочный комплекс социокультурной идентичности младшего школьника.

Цель исследования: обоснование педагогических основ оценки социокультурной идентичности ребенка (на примере младшего школьника) и разработка критериев и показателей оценки социокультурной идентичности младших школьников.

Научная экспозиция. Анализ концепций, общественных тенденций, нормативных актов привел к постановке ряда задач, касающихся девальвации идентификационных контуров, качественных изменений в механизмах и формах социокультурной идентичности личности [8]. Характеризуя идентичность, Э. Эриксон говорил: «Идентичность индивида основывается на двух одновременных наблюдениях: на ощущении тождества самому себе и непрерывности своего существования во времени и пространстве и на осознании того факта, что твои тождество и непрерывность признаются окружающими» [7, с. 58–59]. Еще одно мнение В. С. Малахова свидетельствует о том, что в сущности идентичности демонстрируется определенный параллелизм философского и антропологического. Желание видеть себя как индивида, субъекта подразумевает принадлежность к конкретной группе, обозначаемой чаще как «Мы» [5]. Человек находит себя через внешнее, вне себя самого, в своей деятельности и в этом отношении создает себя [10]. По нашему мнению, социокультурная идентич-

ность является антропологическим феноменом, который рассматривается как тождественность по отношению к различным профессиональным, социальным, национальным, расовым и другим группам, как конъюгированность единства и постоянства предпочтений, присущих субъекту, которые формируются на основе внешних (общественных) и внутренних (психолого-педагогических) детерминант [4]. Функциями социокультурной идентичности являются: создание новых социокультурных значений в меняющемся цивилизационном контексте, сохранение способности выступать в качестве субъекта социальных взаимодействий, рефлексивные процессы самоотжествления, принятия себя нового, а также адаптация к новым социальным средам и поддержка при решении конкретных задач в реальном социальном контексте, корреляция ценностей и поведенческих стратегий в единую и непротиворечивую формацию.

Особый интерес в науке представляет процесс развития социокультурной идентичности младших школьников. Ребенок в этом возрасте приобретает новый статус, новую социальную роль, новые отношения. Также в этом возрасте начинает формироваться социокультурная идентичность, ограниченная ранее нормами семьи и микросоциума [3].

Анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи. Рассматривая степень научной разработанности проблемы, необходимо разделять отечественную традицию изучения идентичности и зарубежную социологическую и психологическую традицию осмысления [9]. В философских, социологических, педагогических исследованиях разных лет ученые обращали внимание на оценку развития социальной идентичности, наполненной формированием ценностного отношения личности к миру на основе присвоения и субъективации конвенциональных норм (П. Бергер, Т. Лукман, К. Герген); становления самосознания, субъектности (Н. Б. Крылова, А. В. Мудрик [6]); оценку социокультурной идентичности как фактора личностного роста (Н. В. Седова, Е. В. Титова, И. В. Кулешова, О. В. Тихонов).

Теоретико-методологической основой исследования стали ведущие положения общенаучной теории систем (И. В. Блауберг,

В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин и др.), педагогической квалитметрии (Л. В. Ишкова, А. И. Субетто), организации и осуществления педагогического мониторинга (Н. О. Вербицкая, Н. К. Жукова, Л. Б. Сахарчук).

Исследовательская часть. В нашем исследовании социокультурная идентичность рассматривается не только как картина настоящего, но и как целостная картина будущего, смысл своей жизни, поэтому критерии развития социокультурной идентичности младших школьников были разработаны:

- с одной стороны, на основе выявленных результатов социокультурной идентичности:
 - ориентация в социокультурной среде: умение сохранять автономность, самостоятельное поведение в социальной и культурной среде, умение объяснить факты, явления социокультурного характера на уровне младшего школьника;
 - структурирование социокультурного опыта: осмысление полученного социального и культурного опыта, осмысление личностного «Я» относительно близкой по пониманию группе людей, объяснение «кто я», «почему я с ними» в контексте социального и культурного аспектов;
 - регулирование поведения: умение вступать в диалог и групповую коммуникацию, высказывания уважительного характера по отношению к другим людям, выражение ценностного отношения к традициям, национальностям, культурам, участие в мероприятиях по преобразованию ближайшего социума или окружающего мира; проявление межличностно-отношенческих компетенций [2];
 - сформированность рефлексивного контроля: объяснение своего поведения и планов в контексте социального и культурного аспектов.

- с другой стороны, на основе сути структурных компонентов социокультурной идентичности. Полагаем, что их содержание может иметь значение, ведь идентичность имеет динамичную структуру, представляющую собой единство: *ценностно-смыслового аспекта* (чувство принадлежности к определенной группе, которое разделяет ее взгляды, идеи, нормы [1]; формирование понимания отношения к различным ситуациям; к себе как члену какой-либо группы; разграничения «своих» и «чужих»; наполне-

ние собственными смыслами, преломление, исходя из учета собственных предпочтений и особенностей (личностный уровень); *эмоционально-чувственного аспекта*: актуализация и ощущение собственного «Я» в этой группе; *практико-ориентированного аспекта* (реализация принятых сценариев и жизненных планов, способов поведения внутри и вне своей группы, общности (социокультурный уровень), выполнение «по-своему» (личностный уровень).

Анализ результатов социокультурной идентичности и ее структурных компонентов позволил выделить критерии и показатели социокультурной идентичности. Рассмотрим их подробнее.

Когнитивно-смысловой критерий (осознание своей принадлежности к определенной группе (общности), наличие потребности младшего школьника объединяться с данной группой, их представлениями о жизненных и спроектированных ситуациях;

выработка мнения о себе как члене данной группы); *эмоционально-ценностный* (наличие эмоционального переживания успехов или неудач в своей группе, ощущение социального комфорта в группе); *деятельностный* (выполнение норм и правил поведения в группе, стремление к успешной коммуникации в группе, реализация соответствующих сценариев и способов поведения внутри и вне своей группы, самокоррекция поведения); *рефлексивный* (объяснение своего поведения и планов в контексте социального и культурного аспектов).

Для оценки показателей нами были разработаны карты оценивания, где в таблицах представлены значения всех показателей для расчета средних значений. Установленные экспертами удельные веса показателей критериев позволяют ввести квалиметрическое правило оценки уровня результата. Если за основу взять 10-балльную шкалу, то уровень можно оценивать следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

Расчетные нормы для оценки уровня показателей

Уровень показателя	Показатель эффективности
Высокий	$8 \leq ПЭ \leq 10$
Средний	$5 \leq ПЭ < 8$
Низкий	$3 \leq ПЭ < 5$
Отсутствует	$0 \leq ПЭ < 3$

Для каждого учащегося можно рассчитать количество баллов, которое он набрал, и определить, какому уровню это соответствует.

В качестве методов исследования использовались контент-анализ, анкетирование, включенное наблюдение. Объектом контент-анализа исследований становятся: справки о фактах деятельности, достиже-

ниях учащихся. Повышению уровня объективности, полученной с помощью изучения документации и статистических данных, способствовало «наложение» субъективных методов изучения: анкетирование, собеседование, наблюдение (табл. 2). В ходе исследования также были разработаны уровневые характеристики социокультурной идентичности ребенка по каждому критерию.

Таблица 2

Методы и методики оценки состояния критериев социокультурной идентичности младших школьников

Критерий	Показатели	Методы и методики оценки
1	2	3
Когнитивно-смысловой	<ul style="list-style-type: none"> осознание своей принадлежности к определенной группе (общности); наличие потребности объединяться с группой, их представлениями о жизненных и спроектированных ситуациях; выработка мнения о себе как члене данной группы 	Методика «Ценностные ориентации» (О. И. Мотков, Т. А. Огнева), методика «Наши отношения» (составлена по кн.: Л. М. Фридмана, анкетирование, методика «Карта рефлексии»)

1	2	3
Эмоционально-ценностный	<ul style="list-style-type: none"> • целенаправленность и мотивация, интерес к совместной деятельности; • наличие эмоционального переживания успехов или неудач в своей группе, ощущение социального комфорта в группе 	Опросник «Определение стратегии поведения детей и подростков в различных ситуациях взаимодействия», диагностика мотивационной структуры личности (В. Э. Мильман)
Деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> • выполнение норм и правил поведения в группе; • успешная коммуникация в группе; • реализация соответствующих сценариев и способов поведения внутри и вне своей группы; • умение разрабатывать различные программы взаимодействия, проектировать и моделировать их в практических формах, реализовывать в конкретной деятельности; • самореализация себя в качестве субъекта детско-взрослой деятельности 	Педагогическое наблюдение, опросник «Определение стратегии поведения детей и подростков в различных ситуациях взаимодействия», методика диагностики личностного роста школьников (автор Д. В. Григорьев), методика «Неоконченное предложение», методика для определения социокультурной идентичности)
Рефлексивный	<ul style="list-style-type: none"> • идентификация себя с требованиями и нормами группы; • объяснение своего поведения и планов в контексте социального и культурного аспектов 	Методика «Карта рефлексии»

В технологически-процессуальном плане организация запуска деятельности (преобразующий этап эксперимента), формирующей социокультурную идентичность, структурировалась следующим образом. В детских коллективах были реализованы выделенные и обоснованные педагогические условия, способствующие развитию социокультурной идентичности детей:

– *учет особенностей развития социокультурной идентичности младшего школьника*: наличие выраженных процессов отчуждения от общества (ни с кем и ни с чем себя не идентифицируют, ориентированы на самих себя, свои интересы, свою независимость и свободу, проявляют индивидуализацию как освобождение от обязательств или псевдоиндивидуализацию, скрываясь под вымышленными именами в социальных сетях); ближайшее окружение младшего школьника (семья, педагоги, малая социальная группа) определяют социально-педагогическую обусловленность становления и развития социокультурной идентичности и выступают ее регуляторами; незначительное, по сравнению с другими возрастами, включение в реальные социально обусловленные процессы и отношения, влечет социокультурный инфантилизм младшего школьника; социокуль-

турная идентичность младшего школьника находится в стадии становления и носит неустойчивый характер;

– *разработка содержания внеучебной деятельности* за счет междисциплинарной программы по семи направлениям, направленным на развитие социальной и семейной идентичности «Я и мой дом», а также компетентностных олимпиад, командных и индивидуальных проектов, конкурсов, социальных тренингов;

– *создание воспитательного пространства* жизнедеятельности детей, которое становится ключевым фактором становления социокультурной идентичности на основе организации коллективного и индивидуального творчества при подготовке и проведении дел; вариативности, психологической комфортности, сотрудничества;

– *педагогическое сопровождение развития социокультурной идентичности*: решение коммуникативных и социально-психологических ситуаций, анализ социокультурных контекстов, имитационно-игровое моделирование, социальные пробы.

Проведенное по завершению этапа преобразующего эксперимента измерение динамики социокультурной идентичности предполагало сравнительный анализ состояния показателей по всем критериям.

Система доказательств и научная аргументация. Полученные в ходе обработки результатов исследования данные были обобщены, приведены в систему. Рассмотрим данные, характеризующие сформированность социокультурной идентичности детей и способы расчета на примере когнитивно-смыслового критерия.

В соответствии с содержанием показателей когнитивно-смыслового критерия выявлялись данные по каждому показателю и их уровень. Показатели следующие: осознание своей принадлежности к определенной группе (общности); наличие потребности объединяться с группой, их представлений о жизненных и спроектированных

ситуациях; мнение о себе как члене данной группы. Для анализа уровня состояния когнитивно-смыслового критерия была использована методика «Ценностные ориентации» (О. И. Мотков, Т. А. Огнева), а также анкетест на определение ценностных отношений личности по пятнадцати составляющим.

Все полученные данные были выражены в баллах, систематизированы в таблицах, отражающих значения до и после педагогического эксперимента. Результаты диагностики заключительного этапа эксперимента проявления показателей когнитивно-смыслового критерия представлены в табл. 3.

Эти данные представлены также в виде диаграммы на рисунке 1.

Таблица 3

Сравнительная оценка состояния показателей социокультурной идентичности по когнитивно-смысловому критерию у детей до и после педагогического эксперимента (в баллах)

Показатели когнитивно-смыслового критерия	Средний балл показателя эффективности	
	Начало эксперимента	Окончание эксперимента
П1 – осознание своей принадлежности к определенной группе (общности)	3,8	8
П2 – наличие потребности объединяться с группой, их представлениями о жизненных и спроектированных ситуациях	4,2	7,2
П3 – выработка мнения о себе как члене данной группы	3,9	5
ПЭ – итоговый показатель эффективности по когнитивно-смысловому критерию	4,0	6,7

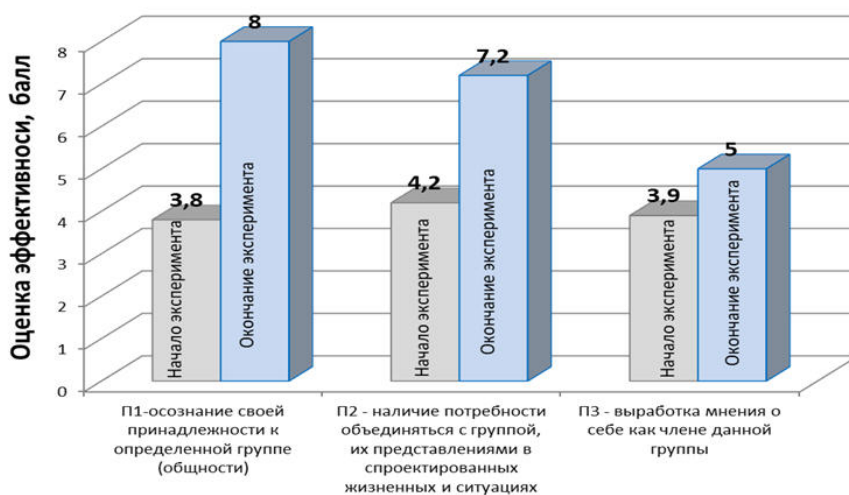


Рис. 1. Сравнительный анализ состояния показателей когнитивно-смыслового критерия

Так, на диаграмме видно, что произошло увеличение числа детей, испытывающих потребность объединяться с группой, их представлениями о жизненных ситуациях, увеличилось количество детей, обладающих средним уровнем сформированности ценностных отношений. Данные результаты можно объяснить реализацией, прежде всего, представленных выше педагогических условий.

Достоверность полученных данных проверялась с помощью метода Стьюдента для зависимых выборок. Количество участников эксперимента – 80 обучающихся из школ города Омска. Для исследования взят 95%-й доверительный интервал для разности средних значений. Определение достоверности разницы средних в случае зависимых выборок вычисляют по формуле:

$$t = \frac{\sum d}{\sqrt{\frac{n \times \sum d^2 - (\sum d)^2}{n-1}}}, \quad (1)$$

где t – критерий Стьюдента;

d – разность между результатами в паре данных;

n – число пар данных;

$\sum d$ – сумма этих частных разностей;

$\sum d^2$ – сумма квадратов частных разностей.

Перед тем как использовать формулу 1, необходимо вычислить частные разности между результатами во всех парах, квадрат каждой из этих разностей, сумму этих разностей и сумму их квадратов. Используя расчеты для показателя П1 когнитивно-смыслового критерия, получаем следующий результат:

$$t = \frac{-336}{\sqrt{(80 \times 1469,66) - (-336)^2}} \cong 46,7$$

Величина $t = 46,7$ значительно выше $t_{кр} = 1,99$, которая необходима для уровня значимости 0,05 при 79 степенях свободы. Иными словами, порог вероятности для такого t ниже 0,05. Таким образом, ну-

левая гипотеза может быть отвергнута, и разница между выборками достоверна. В сокращенном виде для показателя П1 когнитивно-смыслового критерия это записывается следующим образом: $t = 46,7$; $h = 79$; $p < 0,05$; достоверно.

Проведенные расчеты позволяют сделать вывод, что итоговый показатель эффективности по когнитивно-смысловому критерию после эксперимента увеличился статистически достоверно (на уровне значимости $p < 0,05$).

Аналогично по формуле 1 проведены вычисления для других показателей П2 и П3 когнитивно-смыслового критерия.

Исследование остальных показателей критериев социокультурной идентичности были проведены в той же логике и последовательности с использованием определенных для них методик (табл. 2). В результате получена сравнительная оценка показателей сформированности эмоционально-ценностного критерия, поведенческого и рефлексивного, сделан анализ полученной динамики данных. Достоверность полученных данных проверялась с помощью метода Стьюдента для зависимых выборок.

Проведенное по завершению этапа преобразующего эксперимента исследование позволило провести сравнительный анализ произошедших перемен. Изменения уровня состояния показателей социокультурной идентичности, которые произошли на преобразующем и итоговом этапах в 2015–2017 гг. отражены в табл. 4.

Следует отметить, что изменения произошли по всем оцениваемым составляющим. Так, первоначальное исследование показало преимущественно низкий уровень по всем параметрам, общий балл: 3,8 – низкий. Произошли изменения в показателях когнитивно-смыслового критерия, он стал немного выше среднего – 6,7. Поведенческий и рефлексивный с низкого уровня выросли до 7,4 и 7,5 баллов, что соответствует среднему, ближе к высокому уровню. Максимальные изменения произошли в показателе эмоционально-ценностного критерия: он стал стабильно высокий – 8 баллов.

Изменения уровня состояния показателей социокультурной идентичности по всем критериям, которые произошли на преобразующем и итоговом этапах в 2015–2017 гг. (в баллах)

Критерий	Начало преобразующего этапа 2015–2016 г.		Окончание итогового этапа 2017 г.		Уровень значимости P ($n = 80$)
	Показатель эффективности ПЭ	Уровень показателя	Показатель эффективности ПЭ	Уровень показателя	
Когнитивно-смысловой	4	Низкий	6,7	Средний	< 0,05
Эмоционально-ценностный	3,8	Низкий	8	Высокий	< 0,05
Поведенческий	3,4	Низкий	7,4	Средний, близкий к высокому	< 0,05
Рефлексивный	4	Низкий	7,5	Средний, близкий к высокому	< 0,05
Итоговый средний балл по всем критериям	3,8	Низкий	7,4	Средний, близкий к высокому	< 0,05

Результаты исследования. В качестве основных результатов (на личностном уровне) выступает степень сформированности социокультурной идентичности детей. Это выражается через динамику сформированности основных показателей по выделенным критериям: знание прав и обязанностей в социуме, знание наиболее существенных сложившихся социально-ролевых связей и отношений социума, социокультурной специфики в мире коммуникаций; наличие социальных мотивов – оказывать помощь людям, оказавшимся в трудной жизненной

ситуации, близким, друзьям, мотивы самоопределения и самосовершенствования; стремление получить одобрение; выражение ценностного отношения к традициям, национальностям, культурам; проявление межличностно-отношенческих компетенций; наличие опыта и готовности участия в социокультурной деятельности, способность личности занимать субъектную позицию и производить изменения в окружающей действительности, направленность на расширение сфер деятельности – создание и реализация проектов.

Библиографический список

1. Жимбаева Ц. Ч. Особенности становления социокультурной идентичности у современных студентов // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011. – № 6. – С. 267–273.
2. Колчина А. А. Организация воспитательной деятельности в современном вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2012. – 24 с.
3. Кривопащенко Е. И. Педагогическое руководство социально ориентированной деятельностью старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2014. – 206 с.
4. Курмелева Е. М. Современная идентичность: состояние, проблемы, перспективы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2008. – № 4. – С. 39–47.
5. Малахов В. С. Неудобства с идентичностью // Вопросы философии. – 1998. – № 2. – С. 43–53.
6. Мудрик А. В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2005. – 196 с.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Флинта, 2006. – 352 с.
8. Яковлева Н. М. Технологический подход как стратегия научно-педагогического исследования // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2011. – № 3. – С. 77–83.
9. Elkonin B. D. The action event: (notes on the development of object-oriented actions II) // Russian Education and Society. – 2015. – Т. 57, № 11. – С. 889–910.
10. Melchert N. The Great Conversation: A Historical Introduction to Philosophy. – 7th ed. – New York: Oxford University Press, 2014. – 784 p.

Поступила в редакцию 25.09.2017

EVALUATION OF SOCIO-CULTURAL IDENTITY IN PRIMARY SCHOOLBOYS

Abstract. This article considers a rather new phenomenon in pedagogical practice – the “sociocultural identity” of a person. The analysis of socio-cultural identity as a phenomenon that characterizes the identification of the meanings and concepts of the child with the world of society and culture are presented in the article. The methodological foundations are provisions on the integration and divergence of social phenomena and processes, determining the relationship of the principles of development in the field of social and public phenomena, as well as a systematic approach that allows for the analysis and design of processes of interaction between society and the individual as subjects of socio-cultural community. The article discusses the main features of social and cultural identity, functions, manifestations at the level of Junior school age. The article defines criteria and indicators of sociocultural identity, the basic methods and assessment methods. The main results of measurements with the methods of mathematical statistics (Student’s t-test – Dependent t-test for paired samples).

Keywords: identity, the result of socio-cultural identity, criterion-evaluation complex of socio-cultural identity.

References

1. Zhimbaeva, Tc. Ch., 2011. Peculiarities of the formation of sociocultural identity in contemporary students. *Bulletin of the Buryat State University*, 6, pp. 267–273 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Kolchina, A. A., 2012. Organization of educational activities in the contemporary University. *Cand. Sci. (Pedag.)*. St. Petersburg, 24 p. (In Russ.).
3. Krivopalenko, E. I., 2014. Pedagogical management of socially oriented activities of high school students. *Cand. Sci. (Pedag.)*. Omsk, 206 p. (In Russ.).
4. Kurmeleva, E. M., 2008. Modern identity: state, problems, prospects. *Bulletin of the Peoples’ Friendship University of Russia. Series: Sociology*, 4, pp. 39–47. (In Russ., abstract in Eng.).
5. Malakhov, V. S., 1998. Inconvenience with identity. *Philosophy issues*, 2, pp. 43–53 (in Russ.).
6. Mudrick, A. V., 2005. *Social Pedagogy*. Moscow: Akademiya Publ., 196 p. (In Russ.).
7. Erikson, E., 2006. *Identity: youth and crisis*. Moscow: Flinta Publ., 352 p. (In Russ.).
8. Yakovleva, N. M., 2011. The Technological Approach as a Strategy for Scientific and Pedagogical Research. *Modern High School: an Innovative Aspect*, 3, pp. 77–83. (In Russ., abstract in Eng.).
9. Elkonin, B. D., 2015. The action event: (notes on the development of object-oriented actions II). *Russian Education and Society*, T. 57, 11, pp. 889–910.
10. Melchert, N., 2014. *The Great Conversation: A Historical Introduction to Philosophy*. New York: Oxford University Press Publ., 784 p.

Submitted 25.09.2017

Казакова Елена Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания романо-германских языков, Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета, kazakova.elena2013@mail.ru Новокузнецк

ВОЗМОЖНОСТИ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования страноведческого материала в качестве содержательной основы игр. Представлены игры, в основе моделирования которых лежит ситуация «информационного пробела» или «информационного неравновесия» в объеме страноведческой информации у обучающихся. Дополнительно описаны игры, принципами которых являются микширование и комбинирование букв, раскодирование зашифрованных слов, сбор картинки из составляющих ее фрагментов, информационным наполнением которых также является фоновая лексика. Сделаны выводы об эффективности и методической целесообразности использования предлагаемых игр в обучении иноязычному страноведению.

Ключевые слова: игра, методика организации и проведения игры, страноведение, «информационный пробел», мотивация.

Введение в проблему. Коммуникативная ориентация процесса обучения иностранному языку предполагает обучение общению посредством этого языка, т. е. успешность овладения тем или иным языком во многом определяется степенью соответствия учебной коммуникации условиям естественного общения. Иначе говоря, по основным принципиально важным параметрам процесс обучения должен быть адекватным, т. е. подобным реальной коммуникации [1].

Характерной чертой естественного речевого общения является «*информационное неравновесие*» [4; 5]. Процесс обмена информацией отличается тем, что вначале участники владеют лишь частью общего «банка информации». В результате речевого взаимодействия каждый получает более полный объем сведений. Стремление восполнить информационные пробелы является стимулом для речевого общения. Эта особенность коммуникации была методически осознана, интерпретирована и нашла свое отражение в методических приемах преднамеренного создания «информационного неравновесия», т. е. различий в объеме информации у обучающихся – потенциальных партнеров по иноязычному общению [4; 5; 8; 9]. Эти приемы реализуются в разнообразных коммуникативных упражнениях, для которых характерна сосредоточенность внимания на речевом содержании при получении и передачи информации в условиях парного или группового учебного взаимо-

действия [4]. Одним из таких приемов является коммуникативная игра, известная в зарубежной, в частности немецкой, методике, как Wechselspiel [8].

В основе моделирования коммуникативной игры Wechselspiel лежит аутентичная ситуация общения, под которой мы понимаем ситуацию «информационного пробела» или «дефицита информации», когда речевые партнеры, как правило, не знают или не догадываются о коммуникативных интенциях друг друга и пытаются в ходе общения восполнить недостаток сведений, используя информационный потенциал друг друга.

Принимая за основу моделирования аутентичную ситуацию общения, представляется правомерным выделение параметров, которые в наибольшей степени присущи естественной коммуникации, и которые поэтому необходимо сохранить в процессе обучения иностранному языку.

Аутентичность ситуации как основа моделирования в коммуникативной игре позволяет поставить вопрос об использовании в качестве содержательной основы игр *страноведческого материала*. Иначе говоря, включение в игру как модель естественного общения страноведческих элементов обусловлено, в первую очередь, внутренней необходимостью самого процесса коммуникации: для обеспечения полноценного общения одних лингвистических знаний без приобщения обучаемых к культуре страны изучаемого языка явно недостаточно. По-

этому вполне естественно, что при формировании коммуникативной компетенции в качестве конечного результата обучения на занятиях иностранным языком должны максимально использоваться страноведческие материалы, создающие условия для накопления фоновых знаний, обеспечивающих, в свою очередь, адекватность речевого поведения в различных ситуациях общения.

Построение игр на базе страноведческих сведений в той или иной степени могло бы обеспечить условия для решения ряда проблем, в частности:

- мотивации изучения иностранного языка;
- более глубокого ознакомления обучающихся с культурой страны изучаемого языка;
- реализации социокультурного подхода в обучении иностранным языкам [6].

Мотивационный потенциал страноведческого материала, как правило, реализуется через:

- содержание учебных материалов;
- способы введения страноведческого материала;
- интересные приемы и способы работы с ним.

Что касается первых двух аспектов, то они достаточно полно представлены в методической литературе [1; 6]. В то же время обращает на себя внимание факт необходимости использования на занятиях иностранным языком разнообразных проблемных и, в первую очередь, игровых приемов обучения. Это обстоятельство обусловлено тем, что игра в значительно большей степени, чем традиционная методика, обеспечивает более глубокое усвоение, накопление и систематизацию обучаемыми страноведческой информации через стимуляцию сравнения, обобщения, повторения, выражения участниками личностной оценки и мнения о полученных фактах.

Наряду с созданием у обучающихся положительной мотивации изучения иностранного языка, использование страноведческой информации и насыщение ею игр предполагает и более глубокое ознакомление их с культурой страны изучаемого языка. Такой эффект достигается за счет кумулятивной функции языка, благодаря которой язык выступает в качестве средства познания обучающимся новой для него национальной действительности, приобщения его к социокультурному наследию страны изучаемого языка.

При изучении иностранного языка обучаемые, соприкасаясь с новой для них культурной действительностью, получают филологический доступ к познанию часто малоизвестного мира. Иначе говоря, личность приобретает еще одно видение мира, отраженное в языке. Проникновение в новую национальную культуру и приобщение к духовному богатству, созданному другим народом, предоставляет возможность реализации в практике обучения иностранным языкам социокультурного подхода [6], который, несомненно, позволит обучаемому найти свое место в гармоничном содружестве разных культур и расширить рамки для участия в межнациональной коммуникации.

В то же время анализ публикаций по рассматриваемой проблеме убеждает нас в том, что содержание игр, используемых на занятиях иностранным языком, как правило, связано с отечественной действительностью и, в значительно меньшей степени, с реалиями страны изучаемого языка [1].

Необходимость насыщения процесса обучения иностранным языкам страноведческой информацией подтверждают и результаты опроса, проведенного нами в студенческих группах первого курса НФИ КемГУ. Анализ результатов показывает, что студенты обладают незначительным объемом страноведческой информации, верно отражающей современную действительность страны изучаемого языка. Их знания часто не носят целостного характера, они скорее отрывочны, фрагментарны, что приводит к наличию фактических ошибок в речи обучающихся, обусловленных незнанием национально-культурных реалий.

Приходится также констатировать, что в действующих учебниках немецкого языка применяется лишь малая часть возможных приемов работы над страноведческим материалом. Это, как правило, презентация страноведческих сведений в учебных текстах, использование соответствующих комментариев [7].

Более того, страноведческие тексты нередко носят чисто учебный информативный характер, в них отсутствует элемент занимательности, они однообразны по форме.

Довольно часто тексты, богатые по своему содержанию, имеют малоинтересные задания, поскольку являются упражнениями в пересказе, репродукции изложенной ин-

формации. Они поэтому не всегда могут заинтересовать обучаемых, вызвать у них желание поделиться полученными сведениями. Как правило, они не способны стимулировать речь на иностранном языке.

Вполне очевидно, что тексты, содержащие страноведческую информацию, должны быть разными по форме:

- текст-загадка,
- текст-задание для исправления фактических ошибок,
- текст с пропусками для подстановки географических названий и пр.

Думается, что включение обучающихся в активную учебную деятельность позволит сформировать устойчивое эмоционально-познавательное отношение к предмету [2].

Это дает нам основание считать проблему использования игр как одного из приемов преднамеренного создания «информационного неравновесия» в процессе формирования лингвострановедческой компетенции обучающихся недостаточно разработанной и требующей поэтому специального рассмотрения. Это в полной мере обуславливает актуальность данного исследования и выбор темы статьи.

Исходя из этого, **целью нашей статьи** является теоретическое обоснование и практическая разработка методики организации и проведения игры, построенной на основе «информационного пробела» или «информационного неравновесия» в объеме страноведческой информации у обучающихся и моделирующих аутентичную ситуацию общения. Для достижения указанной цели были поставлены следующие **задачи**:

- обосновать целесообразность использования страноведческого материала в качестве содержательной основы игр;
- разработать игры и методику их использования в обучении страноведению Германии;
- проверить эффективность предлагаемой методики в ходе апробации.

Полагаем, что использование на занятиях игр страноведческого содержания повысит как уровень коммуникативной компетенции, так и степень владения языковым, в частности, страноведческим материалом.

Результатом настоящего исследования стали разработанные нами игры и методические рекомендации по использованию их в обучении немецкому языку.

Методологической базой для решения поставленных задач стали лингвострановедческий и социокультурный подходы к обучению иностранным языкам (Верещагин Е. М., Костомаров В. Г., Миньяр-Белоручев Р. К., Оберемко О. Г., Саланович Н. А., Сафонова В. В., Чайковская Н. В.), теоретические основы игрового обучения иностранным языкам (Казакова Е. С., BeateMüller-Karpe, Dreke M., Lind W, Lohfert W., Schmitt U., Spier A.), методические приемы преднамеренного создания «информационного неравновесия» (Колесникова И. Л., Долгина О. А.).

Воспроизведение условий реальной коммуникации заметно отличает коммуникативную игру Wechselspiel, базирующуюся на факторе «информационного пробела», от ролевой игры. Последняя обеспечивает подготовку к реальному общению. Однако естественность речевого поведения в ролевой игре во многом зависит от уровня владения обучаемыми иноязычной речью, что обуславливает применение ролевых игр в заключительной фазе занятия, в основном, в конце изучения темы в целях обобщающего повторения.

Кроме того, создание в ролевой игре обстановки естественной коммуникации часто затруднено предварительной подготовкой участников.

Возможность реализации в ролевых играх реального общения ограничивается также необходимостью действовать не от личного имени, а через призму заранее заданной роли и отсутствием социального опыта в принятии и исполнении малознакомых ролей [1].

Тренировка конкретных речевых интенций и, как следствие, формирование навыков и умений иноязычного общения осуществляется в процессе коммуникативной игры Wechselspiel, в ходе совместной деятельности обучающихся.

Являясь участником естественной коммуникации, обучаемый получает в игре Wechselspiel возможность действовать от личного имени, исполнять привычную для него социальную роль, управлять собственным поведением, общением и психическим состоянием.

Обратимся к структуре и содержанию игры Wechselspiel и проиллюстрируем сказанное на примере конкретных игр.

Данная игра имеет следующую структуру:

- формирование пар обучаемых для выполнения задания игры;

- комментарий к содержанию рабочих листов **A** и **B**;

- запрос обучаемым **A** недостающей в его рабочем листе информации;

- сообщение обучаемым **B** требуемых сведений;

- обмен ролями.

Содержание коммуникативной игры Wechselspiel представлено на специально подготовленных рабочих листах **A** и **B**, которые относятся к дидактическому оснащению рассматриваемой игры.

Обмен информацией реализуется на основе образцов речевого поведения, которые даны в рабочих листах сразу после названия игры. Имея форму «вопрос партнера – собственный ответ», они тренируют обучающихся в запросе недостающей и сообщении имеющейся информации и помогают им в организации беседы по определенной теме.

Содержательную основу игры Wechselspiel образует страноведческий материал о федеральных землях Германии, о городах и достопримечательностях этой страны, о культуре и истории, национальных традициях и т. д.

Особое внимание следует обратить на то, что сведения, имеющиеся у партнеров по игре, характеризуются неравномерным распределением в них информации: наличием ее в рабочем листе **A** и отсутствием ее в рабочем листе **B** и наоборот. Это значит, что один из пары имеет доступ к той информации, которой, в то же время, не обладает его речевой партнер. Поэтому суть игры заключается в обмене информацией, осуществить который участникам помогают образцы речевого поведения.

Дидактический потенциал игры Wechselspiel заключается в том, что в ней осуществляется тренировка конкретных интенций в запросе и сообщении информации как развитие умений диалогического общения.

Обмен страноведческими сведениями/ фактами актуализирует этот сложный материал и расширяет кругозор обучающихся.

Вместе с тем в плане развития личностных качеств принятие и исполнение участниками данной игры я-роли укрепляет их самооценку. Помимо этого, взаимодействие обучаю-

щихся на основе рабочих листов предполагает самоконтроль, развитие внимания.

Необходимо отметить, что общение с партнером по поводу решения игровой проблемы предусматривает развитие быстроты и адекватности реакции как важных параметров межличностной коммуникации.



Коммуникативная ценность игры Wechselspiel обеспечивается за счет имитации реального общения, поскольку каждый из участников владеет лишь частью определенной информации, представляющей интерес для партнера, что и делает необходимым устный обмен ею. Поэтому процесс подготовки игры должен учитывать такое обстоятельство, как преднамеренное создание преподавателем в игре различий в объеме и характере информации у ее участников.

В настоящей игре диалогичность общения обуславливает использование парной формы социального взаимодействия.

Проиллюстрируем все сказанное на примере конкретных игр, относящихся к виду Wechselspiel.

Если содержанием первой игры Wechselspiel «*Die Städte Deutschlands*» являются города Германии, то информационную основу второй игры Wechselspiel «*Über Wohnort/Herkunft/Arbeitsplatz und Reiseziel sprechen*» образуют немецкие имена и фамилии, происхождение, место жительства и работы немцев, цели их путешествия.

Преодоление «информационного неравновесия» происходит и в известной игре в карты (Kartenspiel). Для представленной здесь игры в карты «*Auskünfte*» необходимо прежде всего сформировать две группы **A** и **B**, сидящие друг напротив друга. Игроки обеих групп получают по одной карте каждый. Если на картах игроков группы **A** указаны необходимые для приобретения/получения вещи/предметы, например: билет, рецепт, паспорт и пр., то на картах игроков группы **B** содержится информация о местонахождении этих вещей/предметов, например: вокзал, больница, паспортный стол и пр. **A** должен узнать и для этого спросить **B**, как добраться до нужного ему места. Примечательно, что отвечает тот игрок из группы **B**, который может дать соответствующую информацию. **B** может дать вымышленный (если местоположение неизвестно) или реальный ответ.

<p>A Wechselspiel «Die Städte Deutschlands»</p> <p>Fragen Sie Ihren Partner/Ihre Partnerin, wo diese Städte liegen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Köln - Potsdam - Hannover - Rostock - Ulm 	 <p>A: Wo liegt...? B: ...liegt im ... /westlich/östlich/südlich von...</p>
<p>B Wechselspiel «Die Städte Deutschlands»</p> <p>Fragen Sie Ihren Partner/Ihre Partnerin, wo diese Städte liegen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Freiburg - Kiel - Leipzig - München - Düsseldorf 	 <p>A: Wo liegt...? B: ...liegt im ... /westlich/östlich/südlich von...</p>

<p>A Wechselspiel «Über Wohnort/Herkunft/Arbeitsplatz und Reiseziel sprechen»</p>	<p>B Wechselspiel «Über Wohnort/Herkunft/Arbeitsplatz und Reiseziel sprechen»</p>																																																
<p><i>Redemittel:</i> Wo wohnt Frau Schulz? – Sie wohnt in... Woher kommt Dieter? – Er kommt aus... Wo arbeitet Iris? – Sie arbeitet bei... Wohin fahren Sie morgen? – Ich fahre nach...</p> <p>Fragen und antworten Sie!</p>	<p><i>Redemittel:</i> Wo wohnt Iris? – Sie wohnt in... Woher kommt Herr Kruse? – Er kommt aus... Wo arbeitet Frau Schulz? – Sie arbeitet bei... Wohin fahren Sie morgen? – Ich fahre nach...</p> <p>Fragen und antworten Sie!</p>																																																
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Wo?</th> <th>Woher?</th> <th>Wo?</th> <th>Wohin?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>wohnt in</td> <td>kommt aus</td> <td>arbeitet bei</td> <td>fährt morgen nach</td> </tr> <tr> <td>Frau Schulz</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Herr Kruse</td> <td>Hessen</td> <td>Ostram</td> <td>Bonn</td> </tr> <tr> <td>Dieter</td> <td>München</td> <td>Siemens</td> <td>Österreich</td> </tr> <tr> <td>Iris</td> <td>Lübeck</td> <td>Süddeutschland</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Wo?	Woher?	Wo?	Wohin?	wohnt in	kommt aus	arbeitet bei	fährt morgen nach	Frau Schulz				Herr Kruse	Hessen	Ostram	Bonn	Dieter	München	Siemens	Österreich	Iris	Lübeck	Süddeutschland		<table border="1"> <thead> <tr> <th>Wo?</th> <th>Woher?</th> <th>Wo?</th> <th>Wohin?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>wohnt in</td> <td>kommt aus</td> <td>arbeitet bei</td> <td>fährt morgen nach</td> </tr> <tr> <td>Frau Schulz</td> <td>Köln</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Herr Kruse</td> <td>Bremen</td> <td></td> <td>Hamburg</td> </tr> <tr> <td>Dieter</td> <td></td> <td>Volkswagen</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Iris</td> <td></td> <td>Agfa</td> <td>die USA</td> </tr> </tbody> </table>	Wo?	Woher?	Wo?	Wohin?	wohnt in	kommt aus	arbeitet bei	fährt morgen nach	Frau Schulz	Köln			Herr Kruse	Bremen		Hamburg	Dieter		Volkswagen		Iris		Agfa	die USA
Wo?	Woher?	Wo?	Wohin?																																														
wohnt in	kommt aus	arbeitet bei	fährt morgen nach																																														
Frau Schulz																																																	
Herr Kruse	Hessen	Ostram	Bonn																																														
Dieter	München	Siemens	Österreich																																														
Iris	Lübeck	Süddeutschland																																															
Wo?	Woher?	Wo?	Wohin?																																														
wohnt in	kommt aus	arbeitet bei	fährt morgen nach																																														
Frau Schulz	Köln																																																
Herr Kruse	Bremen		Hamburg																																														
Dieter		Volkswagen																																															
Iris		Agfa	die USA																																														

Как видим из размещенных ниже речевых образцов, игра в карты тренирует умение обучающихся спрашивать дорогу; задавать вопросы, как добраться до конкретных мест города; определять местонахождение того или иного объекта; уточнять и описывать маршрут, направление.

Kartenspiel «Auskünfte»

Zwei Gruppen **A** und **B** bilden, die sich gegenüber sitzen. Die Spieler der Gruppe **A** bekommen je eine Karte mit dem, was sie brauchen, die B-Spieler die Karten mit den Auskünften. Auftrag: **A** fragt **B**. Aus der Gruppe **B** antwortet nur der Spieler, der einen passenden Tip geben kann. Rollentausch nach einem Durchgang. Wenn **A** wissen will, wie er zu dem angegebenen Ort kommt, fragt er **B**. **B** gibt in diesem Fall eine fiktive Antwort oder eine reale, wenn der Kursorth bekannt ist.

A	B
FAHRKARTE	BANK
ZEITUNG	RATHAUS
ZIMMER	BAHNHOF
BROT	POSTAMT
BENZIN	ARZT
BRIEFMARKEN	TANKSTELLE
REZEPT	WOHNUNGSAMT
JOB	BÄCKER
PASS	ARBEITSAMT
GELD	KIOSK

- Redemittel:** – Ich brauche... Wo ist der/die/das...
 – Dann müssen Sie zum/zur/in einen/in eine/ ... gehen.
 – Gehen Sie geradeaus.
 – Dann die erste/zweite/dritte Querstraße links/rechts.
 – Am Brunnen vorbei. / Um den Platz herum. / Um die Ecke. / Über die Brücke.
 – Die Straße überqueren.

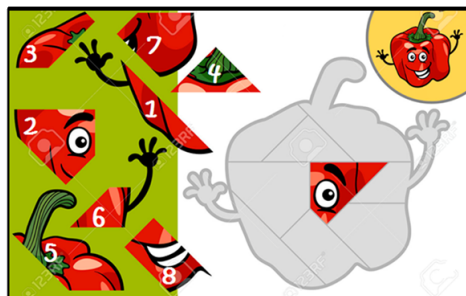
Продемонстрируем другой вид игры, а именно игры-пазла, суть которой, как известно, заключается в сборе или составлении картинки из множества составляющих ее фрагментов различной формы.

Кроме актуализации страноведческих знаний, дидактический потенциал пазла включает в себя: развитие умений избирательности зрительного восприятия, механизмов памяти, мышления, вероятностного прогнозирования; обмен информацией; раз-

витие мелкой моторики рук; само- и взаимоконтроль; реальный интерес, занимательность, элемент соревнования и азарта.

Приведем конкретный пример игры-пазла, составленный для «гурманов немецкой национальной кухни».

Puzzle «Für Feinschmecker»



In vielen Familien backen die Mütter in der Vorweihnachtszeit kleines flaches Gebäck. Es heißt ...

1. Stullen
 2. Pfannkuchen
 3. Plätzchen
- „Eisbein“ ist ...
2. zum Eislaufen geeignetes Bein
 5. gekochtes und gepöckeltes Beinstück vom Schwein

4. Eisfläche zum Schlittschuhlaufen.
 ... gilt bekanntlich als Glücksbringer.

3. das Schaf
6. das Schwein
5. die Gans

Auf den Weihnachtsmärkten riecht es gut nach gewürztem und gesüßtem, heißem Rotwein. Er heißt...

4. Kognak
2. Wermut
1. Glühwein

Die Berliner haben eine Vorliebe für Sauerer und gebratene Klopse aus Hackfleisch, Brötchen, Eiern und Zwiebeln. Sie heißen...

5. Kotelette
8. Buletten
6. Frikadellen

Wer nach München kommt, muss Brühwurst aus Kalbfleisch, Hirn, Kräutern u.a. mit süßem Senf probieren. Sie heißen...

3. Bratwurst
4. Weißwurst
5. Bockwurst

Brotförmiges Gebäck aus feinem Hefeteig mit Mandeln, Rosinen, Zitronat und Orangeat wird zu

- Weihnachten gebacken und gegessen. Es heißt ...
4. Lebkuchen
 2. Christstollen
 5. Kekes
 - „Eintopf“ ist ...
 7. ein Gericht, bei dem Kartoffeln, verschiedene Gemüsesorten, Fleisch u.a. zusammen in einem Topf gekocht werden
 8. ein Topf mit Deckel zur Zubereitung von Speisen
 6. rundes offenes Gefäß mittlerer Größe und Tiefe

Продемонстрируем фрагмент игры «*Rund um die Welt*», в основе которой лежит принцип раскодирования зашифрованных стран и столиц.

Учащиеся в парах/микрогруппах получают «шифровки» – листы с названиями стран и столиц, закодированными соответствующими символами. Задача учащихся заклю-

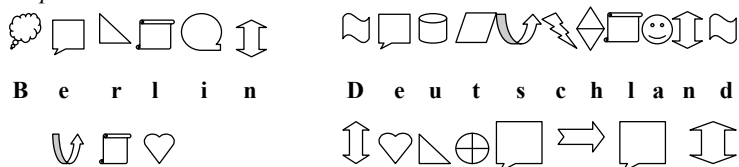
чается в раскодировании зашифрованных слов. Та пара/микрогруппа, которая первой разгадает наибольшее количество стран и столиц, побеждает. Подобные игры показывают свою эффективность, поскольку они: совершенствуют графические и орфографические навыки; развивают зрительную память, зоркость, внимание, чувство языка; предполагают взаимодействие со страноведческой информацией; формируют самостоятельность, упорство и другие индивидуальные возможности; содержат элемент соревновательности и азарта, а также реальный интерес и занимательность.

Rund um die Welt

Jedem Symbol entspricht ein Buchstabe des Alphabets. Ermitteln Sie an Hand der „Geheimschrift“ die Hauptstädte und die dazugehörigen Länder, die sich dahinter verbergen!

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z

Beispiel:



Следующий вид игры «*Mixen und kombinieren*», разработанный нами с целью формирования страноведческих навыков обучающихся, направлен на микширование и комбинирование букв. Если комбинирование предполагает объединение букв в слова, то под микшированием следует понимать процесс создания слова из расположенных вперемешку букв. Содержательным наполнением этой игры являются национальные реалии, обозначающие символы немецкого праздника пасхи.

Frohes Fest !

Kombinieren Sie mit dem Wortteil Oster- aus dem „Buchstabensalat“ sinnvoll zusammengesetzte Wörter!

Beispiel: Oster – STEF – (das) Osterfest

- SAHE
- ERIE
- MULBE
- REFIE
- SAWSER
- UFERE.....
- GOTSANN.....
- SENWO.....
- ECKOLG.....
- CHITS.....

Будучи ограниченными рамками статьи, мы иллюстрируем лишь отдельные виды и фрагменты игр. Кроме представленных здесь игр, нами активно используются игра в карты (квартет, терцет), игра в кости, лото, домино, игра в шашки, викторины, загадки, кроссворды и др. [1].

Кроме страноведческого материала, игры активизируют словарный запас, развивают чувство языка, любознательность, совершенствуют языковые и речевые навыки и умения. Играя, обучающиеся получают удовольствие от контактов с партнерами по игре, от демонстрации своих возможностей другим ее участникам, от промежуточного или окончательного успеха. Игра помогает избежать сухость и формализм занятий, внутренне раскрепощает участников игры, создает и поддерживает у учащихся познавательный интерес к предмету [1; 2; 10].

Таким образом, в результате проведенного исследования была подтверждена эффективность и методическая целесообразность использования игр в обучении страноведению Германии. Данные исследования позволяют нам прийти к выводу о том, что наличие информационного пробела, обуславливающего преднамеренное неравномерное распределение страноведческой информации, бесспорно, стимулирует

партнеров к обмену сведениями: запрос недостающей информации и сообщение имеющихся данных, желание выяснить неизвестные факты, восстановить полный объем информации и составить целостное представление о предмете. Активный обмен страноведческой информацией является психологическим стимулом для общения и делает коммуникативно-познавательную деятельность обучающихся осмысленной и целенаправленной.

Кроме того, было выявлено, что использование в процессе обучения иностранному языку страноведческой информации и насыщение ею игр способствует решению следующего спектра задач:

- вызову у учащихся мотивации к изучению иностранного языка;
- познанию ими национальной специфики культуры страны изучаемого языка;
- вовлечению обучаемых в диалог культур;
- повышению образовательного потенциала предмета «иностраннный язык» в целом.

Библиографический список

1. Казакова Е. С. Использование игры в формировании коммуникативной компетенции студентов языковых педвузов (1 курс, немецкий язык): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 236 с.
2. Казакова Е. С. Приемы релаксации на уроках иностранного языка // Проблемы и перспективы языкового образования в XXI веке. – Новокузнецк, 2013. – С. 75–82.
3. Казакова Е. С., Латушкина А. Н. Информационное неравновесие – основа речевого взаимодействия в коммуникативной игре Wechselspiel // Актуальные проблемы педагогической теории и образовательной практики: традиции и инновации материалы международной научно-практической конференции. – Новокузнецк: НГПИ, 2017. – С. 74–82.
4. Казакова Е. С., Четайкина О. Р. Групповые формы как возможность обучения в общении // Проблемы и перспективы языкового образования в XXI веке. – Новокузнецк: НГПИ, 2013. – С. 70–74.
5. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», 2010. – 224 с.
6. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1992. – 672 с.
7. Dallapiazza R.-M. Tangram. Kursbuch und Arbeitsbuch: Deutsch als Fremdsprache. – Ismaning: Max Hueber Verlag, 2006. – 168 s.
8. Dreke M., Lind W. Wechselspiel. – Berlin; München: Langenscheid KG, 2012. – 160 s.
9. Lohfert W. Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. – München: Max hueber Verlag, 1998. – 158 s.
10. Müller-Karpe B. Kinderatlas: Spiel und Spaß und nicht nur das!. – München: Inter Nationes, 1998. – 68 s.

Поступила в редакцию 05.09.2017

GAME'S POSSIBILITIES IN THE FORMATION OF THE SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS

Abstract. In article the possibility of use of regional geographic material as a substantial basis of games is considered. Games of which modeling the situation of “information gap” or “information disbalance” in volume of regional geographic information at students is the cornerstone are presented. Games which principles are mix and combination of letters, decoding of the ciphered words, collecting the picture from the fragments making her which information filling is also background lexicon are in addition described. In the conclusion conclusions about efficiency and methodical expediency of use of the offered games in training in foreign-language regional geography are drawn.

Keywords: game, methods of the organization and holding game, regional geography, “information gap”, motivation.

References

1. Kazakova, E. S., 2000. Use of the game in the formation of the communicative competence of students of language pedagogical colleges (1 course, German). *Cand. Sci. (Pedag.)*. Moscow, 236 p. (In Russ.)
2. Kazakova, E. S., 2013. Methods of relaxation in foreign language lessons. *Problems and Perspectives of Language Education in the 21st Century*. Novokuznetsk, pp. 75–82. (In Russ.)
3. Kazakova, E. S., Latushkina, A. N., 2017. Information gap – the basis of speech interaction in the communicative game Wechselspiel. *Actual problems of pedagogical theory and educational practice: traditions and innovations*. Novokuznetsk, pp. 74–82. (In Russ.)
4. Kazakova, E. S., Chetaykina, O. R., 2013. Group forms as an opportunity to learn in communication. *Problems and Perspectives of Language Education in the 21st Century*. Novokuznetsk, pp. 70–74.
5. Kolesnikova, I. L., Dolgina, O. A., 2001. English-Russian terminology reference on the methodology of teaching foreign languages. St. Petersburg, 224 p. (In Russ.)
6. Safonova, V. V., 1992. Sociocultural approach to teaching a foreign language as a specialty. *Dr. Sci. (Ped.)*. Moscow, 672 p. (In Russ.)
7. Dalla Piazza, R.-M., 2006. *Tangram*. Textbook and workbook: German as a foreign language. Ismaning: Max Hueber Publ., 168 p.
8. Dreke, M., Lind, W., 2012. *Exchange Game*. Berlin; Munchen: Langenscheid KG. 160 p.
9. Lohfert, V., 1998. *Communicative games for German as a foreign language*. Munchen: Max hueber Publ., 158 p.
10. Müller-Karpe, B., 1998. *Children's Atlas: fun and games and more!* Munich: Inter Nations, 68 p.

Submitted 05.09.2017

Ливенцова Евгения Юрьевна

Аспирант, кафедра управления образованием, Томский государственный университет, evg.liv@mail.ru, Томск

Фахретдинова Александра Павловна

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

РОЛЬ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТА СОЦИАЛЬНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА *

Аннотация. В статье рассмотрены субъектно-деятельностные и антропологические основания гражданского образования, определяющие его методологическую связь с развитием субъекта социального предпринимательства. Определены факторы становления субъекта социального предпринимательства в условиях гражданского образования и контексте антропологического подхода. Показано, что главным условием становления субъекта социального предпринимательства становится открытое образовательное пространство, определяющее организацию эффективного взаимодействия, открытых коммуникаций его участников. Получены выводы о том, что гражданское образование является фактором изменения содержания образования, влияющего на становление субъекта социального предпринимательства.

Ключевые слова: гражданское образование, субъект социального предпринимательства, антропологический подход, открытое образовательное пространство.

Введение в проблему. Вопросы гражданского образования являются актуальными для стратегии развития страны. Ученые и педагоги-исследователи реализуют задачи государственной политики в области гражданского образования в Российской Федерации, направленной на формирование зрелой гражданственности в современном российском обществе и закрепляющей посредством воспитания, образования и просвещения ценности гражданственности. Целью гражданского образования является «формирование общественно-активной, социально компетентной, наделенной гражданским самосознанием личности» [14].

В то же время сегодня уделяется большое внимание деятельности социальных предпринимателей как особой категории профессионалов гражданского общества, способных осуществлять системные положительные общественные изменения. В отечественной науке социальное предпринимательство – новая область исследования, рассматривающая социальное действие и его результат, и трактуемая роль «встроенности» инициатора и участников социального предпринимательства в общественные структуры и систему ценностей [Цит. по:

7, с. 127]. Наблюдается очевидная взаимосвязь этих явлений на уровне решения общей педагогической проблемы – развитие субъектной позиции участников гражданского образования и социального предпринимательства по отношению к общественным явлениям, в том числе к образованию как социальному институту. В связи с этим становится актуальным рассмотрение роли гражданского образования для становления субъекта социального предпринимательства в открытом образовательном пространстве.

Теоретический анализ проблемы. Главной целью гражданского образования является воспитание гражданина, способного жить в обществе [Приводится по: 4]. В данном контексте понятие «жить» является отражением не только способности к существованию в определенном обществе, адаптации человека к условиям того или иного гражданского социума, но больше в качестве «творческой жизнедеятельности», характеризующейся особым преобразующим отношением к реалиям жизни, а также готовностью и ответственностью за принятые решения. Современными вопросами гражданственности как фактора влияния на развитие общества занимались И. А. Тютюко-

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 16-13-70006.

ва, В. А. Гладик, З. С. Мазыр, Е. В. Митина, А. В. Хуторской. Авторы придерживаются точки зрения, что гражданское воспитание и развитие гражданской компетентности является составной частью общего процесса образования, направленного на формирование гражданственности как интегрального качества личности [3; 11; 12; 16; 17]. Исследователи работают непосредственно в компетентностной парадигме, в рамках которой деятельностный подход является ключевым. Гражданская компетентность не является статичной характеристикой личности, она постоянно находится в развитии и проявляется, прежде всего, в деятельности субъекта. Именно через деятельность у субъекта проявляется гражданская позиция, актуализируется гражданская активность. Опираясь на деятельностный подход в развитии гражданской компетентности, ученые-педагоги обосновывают содержание организационно-педагогических условий, апробируют модели и образовательные программы развития гражданского образования.

В нашем исследовании мы ориентируемся на то, что субъектно-деятельностные основания гражданского образования методологически связывают его с развитием социального предпринимательства. Прекурсором социального предпринимательства выступает предпринимательство продуктивное, ориентированное на создание полезных институтов, более благоприятных условий окружающей среды и т. п. Мы опираемся на обоснованную исследователями М. Портером и М. Крамером «концепцию разделяемых (общих) ценностей». В основании данной концепции заложено представление о том, что эффективность социального предпринимательства на рынке и состояние местных сообществ тесно взаимосвязаны. Поэтому социальные предприниматели должны применять такие методы работы, которые способны повышать уровень экономического и социального благосостояния общества. Социально-предпринимательская деятельность ведет к получению особого результата в виде социальной ценности (блага), что для образования является условием выполнения миссии развития гражданского общества [Приводится по: 18].

Зарубежными исследователями приводится широкое разнообразие трактовок со-

циального предпринимательства. Но вместе с тем существует консенсус в обозначении социального предприятия как организации, которая направлена на выполнение миссии преобразования общества и использует бизнес-технологии с целью обеспечения самокупаемости. Теоретический анализ различных подходов к определению сущности социального предпринимательства (Б. Дрейтон, Г. Диз, И. Марти, Дж. Мэйр, Дж. Робинсон, Ю. Арай, Н. Зверева, Г. Изотова и др.) позволил нам выделить ряд существенных характеристик его субъекта. Так, субъект социального предпринимательства обладает гражданской мотивированностью; имеет успешный опыт решения социальной проблемы (что достигается в процессе гражданского образования); обладает инновационным и рефлексивным мышлением для производства социальной ценности в обществе; эффективен в коммуникации, поскольку включен в различные практики социального взаимодействия.

В ходе проведенных теоретических и методологических исследований по проблеме гражданского образования [3; 4; 10–12; 16; 17] можем отметить, что основаниями к содержанию и организации педагогических условий для становления субъекта социального предпринимательства является представление об образовании как открытой образовательной среде. Создаются специальные условия, которые ставят перед необходимостью выбора форм образования, в котором качество и программы обучения определяются самим обучающимся – будущим субъектом социального предпринимательства.

В российской системе образования на данный момент происходят преобразования, стимулирующие субъектов определять и влиять на содержание и направление своего процесса образования. В этой связи актуализируется проблема субъектности, субъекта и образования субъекта, позволяющая непосредственно влиять на свое образование и самому нести за него ответственность, развивая свой потенциал и учитывая реальные возможности, способности и желания индивида. Таким образом, у субъектов образования появляются стимулы развития посредством личного выбора целей, задач, форм и результатов образовательной деятельности

[Приводится по: 1; 2; 5; 13].

Образование субъекта есть фундаментальное условие успешности и эффективности преобразования образовательного пространства. Субъектность также является неотъемлемым фактором влияния на проектирование образования и его содержание. Этим объясняется и актуализация проблемы становления субъекта социального предпринимательства как основного результата в процессе гражданского образования.

Изначально понятие «субъект» и его характеристики были рассмотрены в рамках философской антропологии. Понимание данного концепта в современной философии тесно связано с понятием его как «деятели», преобразующего реальность. Также это связано с рефлексией и коммуникацией, которые в дальнейшем и определяют процесс развития субъекта [Приводится по: 9].

В современной психологии ученые делают акцент на том, что характеристиками субъекта являются: проявление инициативы и ответственности за свой выбор, рефлексия и преобладание самоопределения над определением обстоятельствами как результат проявленности отношений и мыслей к объективной реальности [Приводится по: 15].

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 и самосознание играют важную роль.

Результаты исследования. Субъектно-деятельностные основания антропологического подхода в гражданском образовании позволяют разрабатывать условия для становления субъекта социального предпринимательства. Главным условием становится организация деятельности и образовательных коммуникаций в открытом образовательном пространстве в рамках гражданского образования, которые формируют потребность в субъектном самоопределении, гражданской идентификации, и обеспечивают включение будущего субъекта социального предпринимательства в процесс получения знаний, формирования смыслов, сеть социальных коммуникаций, способствующих развитию его социаль-

но-активной и гражданской позиции. При этом мы опираемся на разработку такого образовательного пространства, которое «определяет “личное присутствие” будущего субъекта социального предпринимательства в своем образовании с возможностью влияния на него; обеспечивают подготовку к инновационной деятельности; формирует компетенции эффективного группового взаимодействия, коммуникации и совместной деятельности» [Цит. по: 6, с. 148].

Ориентация на антропологический подход позволяет нам:

- обосновать развитие субъектной позиции социального предпринимателя в качестве основного условия эффективности гражданского образования;

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

- реализовывать организационно-педагогические условия в рамках личностно-ориентированной и компетентностной парадигм, что выступает в качестве основания для применения проектного и компетентностного подходов.

Отметим, что до настоящего времени проектирование не рассматривалось как условие и средство участия человека в изменении существующей действительности посредством своего образования. В контексте антропологического подхода образование представляется не только личным, но и проектным действием человека. При этом участие в проектировании представляется не только способом влияния на социальную практику, но и способом собственного развития («саморазвития»), реализации своих сущностных сил и потенций, «самореализации» [Цит. по: 8, с. 130]. Таким образом, проектирование становится ресурсом, способным не только изменить или конструировать социальную практику (актуальную для социального предпринимательства), но и способом образования субъектной позиции обучающегося.

Поэтому проектирование гражданского образования полагается нами как способ из-

менения подходов, содержания и качества процесса подготовки за счет обеспечения:

– влияния разных субъектов образования на построение форм, направленности, целей гражданского образования;

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

– качественно другого качества коммуникации участников гражданского образования – будущих субъектов социального предпринимательства, характеризующейся прежде всего открытостью, диалогичностью, ответственностью и общей компетентностью;

– взаимодействия образовательных, общественно-профессиональных ресурсов региона, что обуславливает создание гражданских сообществ, влияющих на становление субъектов социального предпринимательства.

Выводы. Таким образом, результаты проведенного теоретического исследования показывают, что гражданское образование является фактором изменения содержания образования, оказывающего влияние на становление субъекта социального предпринимательства, за счет обеспечения:

– влияния разных субъектов образования на построение форм, направленности, целей образовательного пространства при формировании субъекта социального предпринимательства;

– способов деятельности, обуславливающих становление образовательных сообществ как субъектов влияния на развитие содержания и организации социального предпринимательства;

– взаимодействия образовательных, общественно-профессиональных ресурсов региона, что обуславливает создание гражданских сообществ, влияющих на становление субъекта социального предпринимательства.

Библиографический список

1. *Абакумова Н. Н., Малкова И. Ю.* Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика. – Томск: ТГУ, 2007. – 368 с.

2. *Галажинский Э. В.* Детерминация и направленность самореализации личности. – Томск: ТГУ, 2002. – 182 с.

3. *Гладик В. А.* Развитие гражданской компетентности обучающихся старших классов в условиях государственно-общественного управления школой: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010. – 320 с.

4. *Климина А. В.* Образ школы и ее миссия в педагогических воззрениях С. И. Гессена // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 17–18.

5. *Клочко В. Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). – Томск: ТГУ, 2005. – 174 с.

6. *Клочко В. Е., Галажинский Э. В.* Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 325. – С. 146–151.

7. *Малкова И. Ю., Ливенцова Е. Ю.* Образовательное проектирование как условие развития социально предпринимательской компетенции молодежи // Проблема человека

в педагогических исследованиях: сборник научных статей Всероссийского симпозиума молодых ученых 26–28 апреля 2017 года. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. – С. 126–130.

8. *Малкова И. Ю.* Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Томск: Томский государственный университет, 2008. – 42 с.

9. *Малкова И. Ю., Киселева П. В.* Образовательное проектирование в высшей школе: разработка проектов педагогической практики // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 346 (май). – С. 133–135.

10. *Малкова И. Ю., Фахретдинова А. П.* Особенности гражданского образования в Европе // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2016. – № 4 (169). – С. 126–130.

11. *Мазыр З. С.* Формирование гражданской компетенции учащихся в процессе обучения в школе: дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2005. – 176 с.

12. *Митина Е. В.* Становление гражданской компетентности старшеклассников в учебном процессе: на материале гуманитарных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. – Тула, 2011. – 277 с.

13. *Петрова Г. И.* Современные тенденции изменения содержания образования: Опыт становления философии образования в образова-

тельных практиках. – Томск: Томский ЦНТИ, 2001. – 124 с.

14. *Проект* государственной программы «Гражданское образование населения Российской Федерации на 2005–2008 годы» // Сайт Совета при Президенте РФ по содействию развитию институтов гражданского общества и правам человека [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.sovetpamfilova.ru/sovet/16402.php> (дата обращения: 19.04.2017).

15. *Субъект, личность и психология человеческого бытия*. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 348 с.

16. *Тюткова И. А.* Генезис идеи гражданского воспитания в истории педагогики // Научно-методические проблемы гражданского и патриотического воспитания: сб. научных статей. – Коломна: КГПИ, 2001. – С. 4–17.

17. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

18. *Porter M., Kramer M.* The big idea: creating shared value; how to reinvent capitalism and unleash a wave of innovation and growth // Harvard Business Review. – 2011. – Vol. 89, Iss. 1/2. – P. 62–77.

Поступила в редакцию 23.09.2017

Liventsova Evgeniya Yur'evna

Graduate student of Faculty of Psychology, National Research Tomsk State University, evg.liv@mail.ru, Tomsk

Fakhretdinova Aleksandra Pavlovna

Graduate student of Faculty of Psychology, National Research Tomsk State University, maltsevaal@yandex.ru, Tomsk

THE ROLE OF CIVIL EDUCATION FOR THE FORMATION OF THE SUBJECT OF SOCIAL ENTREPRENEURSHIP*

Abstract. This article describes the activity and the anthropological bases of civil education, defining its methodological connection with the development of the social entrepreneurship. The factors of formation of the social entrepreneurship in terms of civic education and the context of the anthropological approach are defined by the authors. The main characteristics of the subject from the point of view of philosophical anthropology and psychology is discovered. It is shown that the main condition of formation of social entrepreneurship is becoming an open educational space, defines the organization by the effective interaction, open communication of the participants. The article substantiates the formation of the organization the activities and educational communications in the open educational space. It was concluded that civic education is a factor in changing the content of education, influence on the formation of the subject of social entrepreneurship.

Keywords: civic education, the subject of social entrepreneurship, anthropological approach, open educational space.

References

1. Abakumova, N. N., Malkova, I. Yu., 2007. Competence approach in education: organization and diagnostics. Tomsk: Tomsk State University, 368 p. (In Russ.)
2. Galazhinsky, E. V., 2002. Determination and direction of self-realization. Tomsk: Publishing house of TSU, 182 p. (In Russ.)
3. Gladik, V. A., 2010. The development of civic competence among students of senior classes in a state-public school management. Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 320 p. (In Russ.)
4. Klimina, A. V., 2013. The Image of the school and its mission in the pedagogical views of S. I. Gessen. Pedagogy: traditions and innovations: materials of the IV international scientific. conf. (Moscow, December 2013). Chelyabinsk: Two Komsomolets, pp. 17–18 (In Russ.)
5. 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, 174 p. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Klochko, V. E., Galazhinsky, E. V., 2009. The Innovative potential of personality: systemic anthropological context. Bulletin of the Tomsk state University, 325, pp. 146–151. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Malkova, I. Yu., Liventsova, E. Yu., 2017. Educational design as a condition of development

of social entrepreneurial competences of young people. The Problem of personality in pedagogical researches: Collection of scientific articles of the all-Russian Symposium of young scientists from 26 to 28 April 2017. St. Petersburg: Publishing house of the Herzen state pedagogical University. A. I. Herzen, pp. 126–130. (In Russ.)

8. Malkova, I. Yu., 2008. The concept and practice of organization of educational design in an innovative school. Dr. Sci. (Pedag.). Tomsk: Tomsk state University, p. 42 (In Russ.)

9. Malkova, I. Yu., Kiselyova, P. V., 2011. Educational design in higher education: a project development of teaching practice. Vestnik of Tomsk State University, 346, pp. 133–135. (In Russ.)

10. Malkova, I. Y., Fakhretdinova, A. P., 2016. Peculiarities of civic education in Europe. Tomsk State Pedagogical University Bulletin, 4 (169), pp. 126–130. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Mazur, Z. S., 2005. Formation of civil competence of students in the learning process at school. Cand. Sci. (Pedag.). Samara, 176 p. (In Russ.)

12. Mitina, E. V., 2011. Formation of civil competence of senior pupils in educational process: on the material of the Humanities. Cand. Sci. (Pedag.), 277 p. (In Russ.)

13. 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, 124 p. (In Russ., abstract in Eng.)

14. 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 19.04.2017). (In Russ.)

15. Subject, personality and psychology of human existence. Moscow: Institute of psychology RAS, 2005, 348 p. (In Russ.)

16. Tuchkova, I. A., 2001. The genesis of the ideas of civic education in the history of pedagogics. Scientific and methodological problems of civil and Patriotic education: collection of scientific articles. Kolomna: KGPI Publ., pp. 4–17. (In Russ.)

17. Khutorskiy, A. V., 2003. Key competences as a component of personality-oriented education. National education, 2, pp. 58–64. (In Russ.)

18. Porter, M., Kramer, M., 2011. The big idea: creating shared value; how to reinvent capitalism and unleash a wave of innovation and economic growth. Harvard business review, V. 89, iss. 1/2, pp. 62–77.

Submitted 23.09.2017

УДК 378+159.9

Файзуллаева Елена Дмитриевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольного образования факультета дошкольного и начального образования Института психологии и педагогики, Томский государственный педагогический университет, elenfaiz@mail.ru, Томск

ТЕХНОЛОГИЯ СУПЕРВИЗИИ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА*

Аннотация. В статье представлена технология супервизии как реализация наставничества в подготовке будущих педагогов дошкольного образования в контексте реализации практико-ориентированного подхода. Супервизорство рассматривается как средство усложнения человека в процессе профессионализации, который выступает «элементом» совмещённой психологической системы «Учитель (педагог-супервизор, наставник) – Ученик (студент)». При последовательном освоении этапов супервизии (предварительный этап, этап профессиональных проб, начальный этап квазипрофессиональной деятельности, основной этап квазипрофессиональной деятельности, последующие этапы профессионализации) происходит развитие одновременно всех «элементов» этой системы – и студента, и преподавателя, и их взаимоотношений, и самой практики, и профессиональной деятельности.

Ключевые слова: супервизорство, наставничество, профессионализация, практико-ориентированный подход, подготовка бакалавров, наставник.

Современные тенденции в сфере высшего профессионального образования педагогов актуализируют вопрос практико-ориентированной подготовки будущих кадров в связи с необходимостью повышения развивающего потенциала образовательной деятельности [14]. Актуальные цели образовательной деятельности в педагогическом вузе связаны с процессом личностно-профессионального становления будущих педагогов [10]. В контексте системно-антропологического подхода [5; 6] личностно-профессиональное становление будущих педагогов представляется как поэтапный процесс усложнения человека как системы.

Целью данной статьи является представление технологии супервизии в качестве реализации практико- и субъектно-ориентированного подходов в профессиональной подготовке бакалавров в педагогическом университете.

Разработанность проблематики. В настоящее время формы и методы активного обучения социальным профессиям посредством взаимодействия субъектов образовательного процесса в реальной прак-

тике становятся всё более актуальными (см., например, [1; 2; 7; 8; 14; 15]). Тем не менее следует отметить, что такие формы, как коучинг, наставничество, тьюторство, фасилитация, медиация, предполагающие практику посредничества, сопровождения при передаче профессионального знания и приобретении первичного профессионального опыта в университетском образовании не занимают должного места (см., например, [12]) и появление фрагментов этих технологий связано с личным участием конкретных преподавателей. Таким образом, противоречие современной ситуации высшего образования заключается в том, что с одной стороны, существует тенденция практико-ориентированной подготовки будущих кадров в связи с необходимостью повышения развивающего потенциала образовательной деятельности вуза, с другой – отсутствие системного подхода в реализации личностно-профессионального становления будущих педагогов. На наш взгляд, в качестве одной из технологий, позволяющих преодолеть сложившееся противоречие, является технология супервизии.

* Работа выполнена в рамках госзадания Минобрнауки РФ № 27.7674.2017/БЧ.

В литературе супервизия определяется в качестве одного из методов теоретического и практического повышения квалификации специалистов в социальных областях деятельности человека (психотерапии, социальной работы и др.). Супервизия реализуется в форме их профессионального консультирования и анализа целесообразности и качества используемых практических подходов и методов, в виде процесса обучения как профессионально ориентированной позиции помощи в условиях рабочей ситуации [3; 9].

Система подготовки педагогических кадров имеет свою историю и специфику, которую следует учитывать. При этом, на наш взгляд, использование ресурса образовательных технологий из других профессиональных сфер является вполне оптимальным способом. Отмечая разнообразие моделей и концепций супервизии, представленных за рубежом в основном в медицинских и психотерапевтических практиках, Г. В. Залевский обращает внимание на дефицит подобных практик в отечественной сфере высшего образования при подготовке специалистов по работе с людьми. В то же время отмечается, что супервизия является таким видом практики, в которой реализуются контрольная (экспертная), образовательная (развивающая) и суппортивная (консультативная) функции, направленные на повышение качества и эффективности реализуемой профессиональной деятельности в работе с людьми [4]. Из всего приведенного Г. В. Залевским обзора моделей супервизии (*специфически ориентированные модели*: психодинамическая модель, баллинт-групповая работа, гештальтсупервизия, поведенческая (развития умений) модель, модель супервизии в семейной терапии, роджерсианская модель супервизии; *развивающие модели супервизии*; *смешанная модель*; *интегративная модель*) для наших целей ближе развивающие модели супервизии.

Основная идея развивающих моделей супервизии основана на представлении о готовности людей к изменениям. При профессионализации человек проходит определённые стадии развития, в которых начинается освоение простых, конкретных умений с дальнейшим усложнением и освоением комплексных [4]. Кроме этого, наряду с расширением опыта и формированием трудо-

вых действий, профессиональных умений развиваются определённые качества, такие как открытость, чувствительность к другому, рефлексивность, ответственность, самостоятельность и др. И это, на наш взгляд, является очень важным моментом в реализации супервизорства. Это означает, что к личности супервизора предъявляются очень высокие требования, поскольку происходит не механический процесс передачи профессиональных знаний, умений, а глубоко личностный процесс сопровождения становления человека в профессии. В связи с этим рассматривать супервизорство следует в качестве совмещённой психологической системы «Учитель (педагог-супервизор, наставник) – Ученик (студент, начинающий специалист)». В данном взаимодействии происходит развитие одновременно всех «элементов» этой системы – и студента, и преподавателя, и их взаимоотношений, и самой практики, и профессиональной деятельности.

Супервизия определяется нами как процесс взаимодействия педагога и обучающегося (будущего педагога, специалиста) с целью передачи, с одной стороны, и освоения, с другой стороны, способов реализации профессиональной деятельности при решении определённых образовательных задач. В данном взаимодействии осуществляется процесс научения и обучения в режиме конструктивного диалога; происходит актуализация активной субъектной (деятельностной) и рефлексивной позиций при принятии и решении педагогических задач. При этом создаётся совместное пространство возможностей самореализации при решении учебных и профессиональных задач.

Рассмотрение технологии супервизии как наставничества обусловлено попыткой реализации междисциплинарного подхода: психолого-педагогического. Термин «супервизия» используется в психологии, термин «наставничество» – в педагогике. Отметим, что в английском языке «наставничество» переводится практически синонимично как «mentoring» или «supervising». Однако в сфере образования может означать выполнение функции контроля, надзора, наблюдения (см., например, [16]).

Рассмотрим подробнее обозначенные выше тезисы. Конструктивный диалог в нашем понимании – это согласование понима-

ния, целевых установок, интересов участников взаимодействия. Конструктивность в данном случае предполагает отсутствие позиций «пользователя», «условно-пассивного исполнителя» и т. п. при выраженном включении в деловое сотрудничество участников взаимодействия. Диалог в обсуждаемом контексте подразумевает не только вербальную коммуникацию, выраженную в виде обсуждения различных моментов рабочих и учебных ситуаций, проявления переживаний и отношения к происходящему. В данном контексте, с одной стороны, это и состояние «включения» обучающегося в освоение практических умений, трудовых действий как состояние внутренней и внешней активности, проявления чувствительности к происходящему, проявление готовности к вступлению в разные режимы практико-ориентированного обучения. С другой стороны, это и чувствительность обучающегося к своему подопечному, учёт его индивидуальных особенностей и способностей; чёткое понимание «анатомии» процесса передачи знаний, умений, собственного опыта и осуществление поэтапной реализации этого процесса; осуществление саморефлексии и организация совместной рефлексии на каждом этапе освоения элементов профессиональной деятельности. При реализации такого формата взаимодействия появляется взаимообращённость участников как эффект усложнения системы «Учитель – Ученик». Таким образом, создаётся пространство совместной деятельности, в котором происходит актуализация позиций – со стороны обучающего (учителя) – профессионально-ориентированной помощи обучающемуся (ученику) при решении профессиональных задач; со стороны обучающегося – активной субъектной (деятельностной) и рефлексивной позиций при принятии и решении педагогических задач.

Рассмотрим возможные варианты осуществления этих позиций и их динамику, реализованных в нашем исследовании.

Модель супервизорства в профессиональном обучении педагогов (исследовательская часть). Педагог-супервизор на практике представляет студенту «карту трудовых педагогических действий» посредством осуществления разнообразных видов деятельности с детьми в условиях

образовательного учреждения. В данном случае обозначим это как *предварительный этап* осуществления супервизорства. Педагог-супервизор в естественной для него профессиональной среде реализует свои профессиональные умения в практической работе с детьми. Он активен и выступает в позициях «организатора» деятельности и её реализатора. Происходит предъявление обучающемуся «идеального» – то, чем тот в будущем должен будет овладеть. Обучающийся занимает условно-пассивную позицию «наблюдателя». При этом он активно внимает происходящему и рефлексивно относится к получаемому опыту. В результате этого этапа появляется ориентирование обучающегося в «карте трудовых педагогических действий»: выделение конкретных трудовых действий, осуществляющихся в соответствии с определёнными профессиональными задачами; связывание ситуаций взаимодействия взрослого с ребёнком (группой детей) с конкретными решаемыми образовательными задачами; выделение типичных и специфических способов взаимодействия взрослого с ребёнком (детьми); определение причинно-следственных связей – связывание действий педагога с результатом – эмоциональными и поведенческими проявлениями ребёнка (детей). На этом этапе педагог-супервизор организует коммуникативно-рефлексивную деятельность, в процессе которой выявляются степень осознания происходящего у обучающегося, его внутреннюю готовность к переходу на следующий этап.

На следующем этапе – *этапе профессиональных проб* – педагог-супервизор создаёт возможности для включения обучающегося в практику реального взаимодействия с детьми. В этом случае студент занимает активную, но не лидирующую позицию. Он включается в различные ситуации в процессе осуществления совместной деятельности детей и взрослых в качестве одного из «игроков», «партнёров», «участников» какого-либо вида деятельности, т. е. находится в позиции «рядом». Создаётся возможность реализации тех видов деятельности, освоения тех действий, приёмов, которые выполняют дети (осуществляется как бы «взгляд изнутри»). Этот этап помогает развивать децентрацию у студентов. В будущем педагогу

важно будет понимать действия детей, знать специфику их выполнения. Таким образом, обучающийся активизируется уже в реальном взаимодействии со всеми участниками образовательных ситуаций. Его позиция на данном этапе предполагает следующее: с одной стороны, он изучает специфику «предмета деятельности» детей (то, чему в будущем он сам начнёт их обучать), и в этом случае он выполняет наряду с детьми определённые действия по решению конкретной образовательной задачи. С другой стороны, он анализирует сам процесс, выделяя действия педагога-супервизора – организатора этой деятельности.

Этот этап также завершается рефлексивно-коммуникативным действием. В этом случае студент рефлексит происходящее с двух позиций: «взгляд изнутри» и «взгляд снаружи». Это позволяет ему «достраивать» «карту трудовых педагогических действий», постигая сущностные моменты решаемых профессиональных задач: конкретизируются знания по различным видам детской деятельности; расширяется представление о специфике взаимодействия взрослого и детей; появляется опыт включённого наблюдения за детьми в процессе выполнения каких-либо действий, в процессах общения с разными партнёрами; появляется опыт самоанализа в режиме реального времени. В качестве результата на данном этапе также отметим следующее: повышается чувствительность к детям как партнёрам совместной деятельности, расширяется опыт общения и взаимодействия с разными партнёрами – детьми и педагогом в разных видах деятельности; развивается способность к децентрации и рефлексивность. На этом этапе могут возникнуть следующие затруднения: студент может испытывать эмоциональные переживания, связанные как с необходимостью контакта с ребёнком, в том числе, с ребёнком, имеющим нарушения в развитии («страшно, как бы не навредить», «приятно/неприятно» и т. п.), так и с оценочными переживаниями собственного участия («получается / не получается»); могут возникнуть ситуации несогласованности действий педагога и студента, студента и ребёнка. Данные затруднения преодолеваются путём активации педагога-супервизора, который в затруднительных ситуациях берёт

инициативу на себя и управляет процессом, эмоционально и технически поддерживая ученика, помогая ему справиться с ситуацией. Также он фиксирует «зоны трудностей», и в процессе аналитического обсуждения со студентом прорабатывает то, что неясно, вышло из-под контроля и т. п., намечает план работы над совершенствованием необходимых умений, состояний.

На третьем этапе данного режима профессионального обучения – *начальный этап квазипрофессиональной деятельности* – педагог-супервизор согласовывает с обучающимся вид работы, которую обучающийся готов выполнять самостоятельно при патронаже педагога-супервизора. Происходит выбор вида деятельности и определение конкретных трудовых действий. Студент готовит план-схему будущей деятельности и согласовывает её с педагогом-супервизором. На этом этапе обучающемуся предстоит смоделировать не только «образ» будущего трудового действия, но и возможные сценарии развития событий; провести аналитическую работу о возможных последствиях в тех или иных случаях и определить наиболее адекватные, конструктивные варианты действий. На этом этапе студент занимает активные позиции «проектировщика» и «аналитика». Партнёрство обучающегося и педагога-супервизора заключается в активном обсуждении предполагаемых проектов деятельности. Педагог-супервизор находится в позиции «эксперта» по отношению к предлагаемым вариантам и, исходя из знаний и собственного опыта, поясняет обучающемуся необходимые моменты, даёт нужную для данного случая информацию, демонстрирует педагогические приёмы. Студент фиксирует это и отрабатывает продемонстрированные приёмы и способы в режиме практикума. Результаты данного этапа: получение опыта проектирования образовательных ситуаций; освоение конкретных педагогических приёмов при передаче их в режиме проб и активного обсуждения реализуемых действий без участия детей в моделируемых ситуациях; развитие профессиональной рефлексии. Это способствует всё большей конкретизации «карты трудовых педагогических действий» и наполнению действий осмысленным отношением.

На четвёртом этапе – *основной этап ква-*

зипрофессиональной деятельности – обучающийся под патронажем педагога-супервизора осуществляет запланированные виды деятельности. В этом случае студент переходит в активную позицию «организатора и реализатора дела». Он самостоятельно осуществляет взаимодействие с детьми. Педагог-супервизор также включён в процесс. Внешне он находится в позиции «наблюдателя» и «партнёра» по деятельности. При этом его задача – активно отслеживать весь процесс и осуществлять аналитику и оценку происходящего, т. е. на «внутреннем» плане он принимает позицию «эксперта». При необходимости он может корректировать процесс, оказывая нужную в конкретном случае помощь. Результатом этого этапа будет следующее: обучающийся получает опыт организации и реализации взаимодействия с детьми; у него появляется реалистичный образ себя в деятельности и собственные переживания, мнение, отношение к этому; у него появляется знание, которое он получил посредством осуществления конкретных действий и которое он присвоил в процессе практики взаимодействия с детьми («построил» действие, осуществил его, реализовал) и с педагогом-супервизором (проанализировал действие, себя в этом опыте, получил осознанное действие).

Последующие этапы профессионализации расширяют опыт студента. Происходит уточнение им разнообразных деталей, связанных с педагогической деятельностью, осуществление деятельностных проб с разными категориями детей, освоение разных видов деятельности с детьми, расширение коммуникативного опыта с разными категориями детей; моделирование разных образовательных ситуаций, их анализ и оценка при участии педагога-супервизора. На данном этапе профессионального обучения педагог-супервизор занимает активные позиции «консультанта», «эксперта», «партнёра». Студент находится в активной позиции «проектировщика», «аналитика», «организатора». Кроме того, повышается степень самостоятельности студента, который проявляет себя в качестве самоорганизующейся и саморазвивающейся системы. У него расширяется пространство профессионального взаимодействия и появляются новые наставники – педагоги из образовательных уч-

реждений, которые обучающийся посещает с целью развития профессиональных умений и выполнения практических видов деятельности, предусмотренных разными учебными дисциплинами.

При реализации всех этих этапов происходит создание совместного пространства возможностей самореализации и саморазвития при решении учебных и профессиональных задач как обучающегося, так и педагога, его сопровождающего в процессе профессионализации.

Мы рассмотрели модель супервизии при реализации практико- и субъектно-ориентированной образовательной деятельности преподавателя в условиях проведения практикума по одному из предметных направлений подготовки студентов. Следует отметить, что эта модель, на наш взгляд, довольно эффективно встраивается в общую модульную систему подготовки бакалавров [10; 13].

Приведем пример реализации такой практико-ориентированной деятельности. Целью практикума «Анализ продуктов детской деятельности» (преподаватель И. В. Афанасьева) являлось развитие у студентов 2-го курса направления подготовки «Педагогическое образование и Дошкольное образование» способностей и умений отбирать и использовать в профессиональной деятельности методы и приемы педагогической диагностики для анализа продуктов деятельности детей раннего и дошкольного возраста. Освоение дисциплины предполагало решение аналитических педагогических задач в соответствии с содержанием программы на материалах конкретных наблюдений, описанных ситуаций, фрагментов видео- и аудиозаписей, реальных продуктов детской деятельности. Во время освоения дисциплины студентам было необходимо осуществить знакомство с методикой оценки уровня развития изобразительных навыков (творческих способностей, речевых навыков) детей дошкольного возраста; изучить наглядный материал; провести диагностическую методику; осуществить оценку продуктов детского творчества, обработку результатов; сделать презентацию результатов на практическом занятии. В ходе изучения дисциплины студенты регулярно получали задания сбора

продуктов детской деятельности на практике в дошкольном учреждении. В условиях аудиторной работы осуществлялась оценка качества детских работ на основе имеющихся требований. Студентами осуществлялся количественный и качественный анализ рисуночных тестов, детских рассказов, сказок, а также результатов прикладного творчества. Во время взаимодействия с педагогом студентам приходилось осуществлять следующие трудовые педагогические действия: подбирать, составлять, изготавливать исследовательский материал; осуществлять психолого-педагогическую диагностику с учетом общепринятых требований; обобщать полученные психологические факты в форме заключения (краткого резюме); формулировать педагогические рекомендации, облекая психологические выводы в педагогические формулировки. В конце изучения дисциплины студентам были даны рекомендации о составлении диагностического альбома по изучению продуктов детской деятельности. Степень усвоения дисциплины составила 88 % качественной успеваемости.

Результаты исследования. Проведенный опрос среди преподавателей (анкетирование), приступивших к такой модели реализации профессионального обучения (8 человек), показал следующее:

- появление интереса к новому содержанию и формам взаимодействия со студентами (100 %);

- актуализация своего личностного творческого потенциала (62 %);

- интерес к саморазвитию по профессиональной тематике (100 %);

- осознание значимости раннего погружения студентов в решение задач будущей профессиональной деятельности (100 %);

- определение значимости организации рефлексивной оценки студентами образовательно-профессиональных достижений в процессе освоения дисциплин (75 %);

- оценка значимости ориентации студентов на постановку актуальных задач профессионально-личностного характера в процессе совместного взаимодействия (100 %).

В качестве наиболее ярких впечатлений преподавателями отмечались: «рефлексивные беседы со студентами по результатам погружения их в реальную профессиональную практику»; «признания студентов в том,

что они открыли для себя профессию воспитателя, что у них есть интерес решать разнообразные профессиональные задачи и что даже «“проблемные” дети их не пугают»; «анализ работ студентов и последующее выявление талантливых работ, гордость за то, что уже на этапе включения в профессию обучающиеся обладают творческим и научно-исследовательским потенциалом и проявляют это»; «работа в режиме видеосъемки как хорошего способа работы над собой; приятное удивление итоговыми работами студентов как показателем общей работы преподавателей».

Относительно студентов наряду с высоким процентом качественной успеваемости преподаватели отмечали такие достижения образовательных результатов, осваиваемых в комплексе дисциплин: приобретение опыта в проведении целенаправленного наблюдения, фиксации и оценке результатов наблюдения; повышение внутренней мотивации студента, проявление устойчивого познавательного интереса; систематизация знаний студентов по диагностике, анализу психологического портрета ребёнка; проявление опыта взаимодействия с разными специалистами, в том числе в дошкольном образовательном учреждении. В качестве проблемных моментов педагоги отмечали следующее: некорректные формулировки в высказываниях и суждениях студентов, категоричность по поводу выявленных несформированных умений и функций у ребёнка; излишнее эмоциональное напряжение, переживание за результат своей деятельности, страх перед ответственным социальным действием; недостаточное знание базового теоретического материала, что усложняло понимание студентом практической деятельности.

Проведенный опрос среди студентов, участвовавших в такой модели реализации профессионального обучения (49 студентов 2-го и 3-го курсов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» профили «Начальное образование и Дошкольное образование», «Дошкольное образование» (бакалавриат)), показал, что среди наиболее значимых эффектов студенты отмечали возможность совместно отразить собственный опыт, себя в практике, ставить задачи и совместно искать спосо-

бы их решения; понимать своё профессиональное будущее, осваивать инструменты его конструирования; строить своё будущее и себя в нём; работать в команде и выполнять совместно общее дело; выполнять совместный продукт, участвовать в совместном процессе, распределяя обязанности, ориентируясь на общий результат.

В ходе исследования было выявлено, что в качестве трудностей реализации технологии супервизии наряду с формально-организационными моментами (большая нагрузка преподавателей, формализованность курсов повышения квалификации для преподавателей, отсутствие времени для взаимопосещений и обсуждения преподавательских технологий; набор вариативных дисциплин «под преподавателя»; отсутствие у преподавателей вуза практики работы в образовательном учреждении (детском саду, школе, спецучреждении и пр.) и т. п.) существуют психологические. Среди выявленных трудностей психологического характера отметим такие, например, как несогласованность реализации учебных дисциплин с задачей развития целостного человека, осваивающего профессию; отсутствие внутренней мотивации у ряда преподавателей на персонализированное сопровождение студентов; низкая готовность и способность к командному типу взаимодействия, например, при подготовке квалификационных работ, показывающих комплексную готовность выпускника к постановке и решению профессиональных задач. У ряда студентов – доминирование установки на получение результата в виде оценки, сдачи зачёта по дисциплине, а не профессионального базового знания; чаще наличие внешней мотивации, а не внутренней; отсутствие целостного представления о профессии – «профессионального образа»; закрытость к культуре (отсутствие желания изучать специальную профессиональную литературу, анализировать статьи, самостоятельно искать источники профессионального просвещения); позиция «потребителя» знания, а не его «строителя».

Выводы. Рассматривая преподавателя и обучающегося в качестве совмещённой психологической системы, в заключение отметим специфические аспекты супервизии как такой технологии, которая реализует системный практико-ориентированный

и субъектно-ориентированный подходы в профессиональной подготовке:

- взаимообращённость участников совместной образовательной деятельности и настроенность на совместность, что повышает чувствительность к другому;

- создание совместного пространства возможностей для развития и саморазвития, что ресурсно обогащает образовательный процесс;

- участие в реальной практике работы с детьми, включение в реальные ситуации взаимодействия с наставником (педагогом-супервизором), что даёт возможность опытным путём получать необходимое профессиональное знание (знание рождается из действия);

- участие в совместной рефлексии, что способствует возникновению правильного понимания опыта, осознания собственных дефицитов и постановки задач развития;

- участие в групповом обсуждении рабочих ситуаций с разными коллегами, в том числе партнёрами по образовательной деятельности, что способствует осознанию профессиональных задач, способов и средств их решения;

- связность и согласованность материалов учебных дисциплин под решение профессиональных задач в результате совместного выполнения практических заданий, что позволяет преодолевать фрагментарность при освоении базовых знаний;

- соединение базового теоретического знания и практической деятельности по данному направлению, что влияет на появление более глубокого понимания сути явлений, феноменов в профессиональной деятельности и целостному восприятию будущей профессиональной сферы.

Связывая эти эффекты с моделями наставничества, описанными С. И. Поздеевой, отметим, что представленная нами совместная деятельность преподавателя и студента соответствует модели обращённого совместного действия наставника и ученика [11, с. 88–89]. В данной модели наставничества раскрыты такие позиции преподавателя, как наставник-лидер, наставник-тьютор, наставник-коучер, наставник-консультант, наставник-разработчик. Психолого-педагогический аспект сопровождения обучающегося на первоначальном этапе профес-

сионализации заключается, на наш взгляд, в сочетании педагогически целесообразных форм совместной деятельности

и психологически оправданных способов взаимодействия преподавателя и будущего педагога.

Библиографический список

1. *Агальцова И. В., Кроян Г. Ф.* Супервизия как метод профилактики профессионального выгорания консультантов телефона доверия [Электронный ресурс] // Вестник психологии и педагогики АлтГУ. – 2016. – № 1. – URL: <http://journal.asu.ru/index.php/vfp/article/view/1070> (дата обращения: 20.09.2017).
2. *Ваулина Т. А.* Супервизия: опыт американской психологии // Сибирский психологический журнал. – 2008. – № 30. – С. 44–46.
3. *Залевский Г. В.* Развивающие модели супервизии // Сибирский психологический журнал. – 2001. – № 14–15. – С. 117–121.
4. *Залевский Г. В.* Супервизия: практика в поисках теории // Сибирский психологический журнал. – 2008. – № 30. – С. 7–13.
5. *Ключко В. Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). – Томск: ТГУ, 2005. – 172 с.
6. *Ключко В. Е.* Системная антропологическая психология и образовательная практика // Психология обучения. – 2008. – № 8. – С. 10–23.
7. *Кравцова Н. А.* Технология супервизии в подготовке клинических психологов в медицинском вузе // Сибирский психологический журнал. – 2008. – № 30. – С. 30–32.
8. *Кузин А. Ю., Кузина Ю. И.* Обучение студентов выпускных курсов с помощью метода включенной супервизии // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. – № 3 (11). – С. 32–35.
9. *Кулаков С. А.* Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии. – СПб.: Речь, 2002. – 236 с.
10. *Подготовка прикладных бакалавров для работы в сфере дошкольного образования: кол-* лективная монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. – 228 с.
11. *Поздеева С. И.* Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – Вып. 2 (16). – С. 87–91.
12. *Социальные и психологические ресурсы службы тьюторов в системе в системе адаптации и сопровождения студентов: сборник статей научно-практической конференции (24 ноября 2014 г.).* – Барнаул: Алтай-Циклон, 2014. – 72 с.
13. *Файзуллаева Е. Д., Дудина Е. Н.* Практико-ориентированный подход к профессиональной подготовке бакалавров дошкольного образования: опыт участия в федеральном эксперименте // Научно-педагогическое обозрение. – 2016. – Вып. 2 (12). – С. 69–76.
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.
15. *Шарапановская Е. В.* Супервизия как средство повышения личностных ресурсов совладания психологов образования // Социальные и психологические ресурсы службы тьюторов в системе в системе адаптации и сопровождения студентов: сборник статей научно-практической конференции (24 ноября 2014 г.). – Барнаул: Алтай-Циклон, 2014. – С. 59–65.
16. *Robert J. Marzano, Tony Frontier, David Livingston.* Effective Supervision: Supporting the Art and Science of Teaching. – Alexandria, Virginia USA: ASCD, 2011.

Поступила в редакцию 10.10.2017

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. at the Department of Preschool Education of the Faculty of Preschool and Primary Education at the Institute of Psychology and Pedagogy, Tomsk State Pedagogical University, elenfaiz@mail.ru, Tomsk

TECHNOLOGY OF SUPERVISION IN THE TRAINING OF BACHELORS AT THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY AS A REALIZATION OF MENTORING*

Abstract. The article presents the technology of supervision as the implementation of mentoring in the preparation of future teachers of preschool education in the context of implementing a practice-oriented approach. Supervision is looked at as a means of complicating a person in the process of professionalization, which acts as an “element” of the combined psychological system “Teacher (teacher-supervisor, mentor) – Student (student)”. With the successful mastery of the stages of supervision (the preliminary stage, the stage of professional trials, the initial stage of quasi-professional activity, the main stage of quasi-professional activity, the following stages of professionalization) all the “elements” of this system—the student, the teacher, their relationships, the practice, and the professional activity are developed.

Keywords: supervisory, mentoring, professionalization, practice-oriented approach, preparation of bachelors, mentor.

References

1. Agaltsova, I. V., Kroyan, G. F., 2016. Supervision as a method of preventing professional burn-out of telephone helpline consultants. *Psychology and Pedagogy of Altai State University Newsletter*, 1. Available at: <http://journal.asu.ru/index.php/vfp/article/view/1070> (accessed 20.09.2017). (In Russ.)
2. Vaulina, T. A., 2008. Supervision: The experience of American psychology. *Siberian Psychological Journal*, 30, pp. 44–46. (In Russ.)
3. Zalewski, G. V., 2001. Developing models of supervision. *Siberian Psychological Journal*, 14–15, pp. 117–121. (In Russ.)
4. Zalewski, G. V., 2008. Supervision: Practice in Search of the Theory. *Siberian Psychological Journal*, 30, pp. 7–13. (In Russ.)
5. Klochko, V. E., 2005. Self-organization in psychological systems: problems of the formation of the mental space of the individual (introduction to transspectoral analysis). Tomsk: TSU Publ., 172 p. (In Russ.)
6. Klochko, V. E., 2008. Systemic Anthropological Psychology and Educational Practice. *Psychology of Learning*, 8, pp. 10–23. (In Russ.)
7. Kravtsova, N. A., 2008. Supervision technology during preparation of clinical psychologists in a medical college. *Siberian Psychological Journal*, 30, pp. 30–32. (In Russ.)
8. Kuzin, A. Y., Kuzina, Y. I., 2013. Educating graduate students with the method of included supervision. *Vocational education in Russia and abroad*, 3 (11), pp. 32–35. (In Russ.)
9. Kulakov, S. A., 2002. Workshop on Supervision in Counseling and Psychotherapy. St. Petersburg: Speech Publ., 236 p. (In Russ.)
10. Preparation of applied bachelors for work in the field of preschool education. Collective monograph. St. Petersburg: Herzen Russian State Pedagogical University Publ., 2015, 228 p. (In Russ.)
11. Pozdeeva, S. I., 2017. Mentoring as an activity support of a young specialist: models and types of mentoring. *Scientific Pedagogical Review*, Issue 2 (16), pp. 87–91. (In Russ.)
12. Social and psychological resources of tutors in the system of adaptation and support of students. Collection of articles of the scientific-practical conference (November 24, 2014). Barnaul: Altai-Cyclone LLC Publ., 2014, 72 p. (In Russ.)
13. Fayzullaeva, E. D., Dudina, E. N., 2016. Practice-oriented approach to the professional training of bachelors of preschool education: the experience of participation in the federal experiment. *Scientific Pedagogical Review*, 2 (12), pp. 69–76. (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, No. 3, pp. 94–99. (In Russ.)

* The work was done within the framework of the state task of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation № 27.7674.2017/BCH.

15. Sharapanovskaya, E. V., 2014. Supervision as a means of increasing the personal resources of coping psychologists in education. Social and psychological resources of tutors in the system of adaptation and supervision of students. Collection of articles of the scientific-practical conference (November 24, 2014). Barnaul: Altai-Cyclone LLC Publ., pp. 59–65. (In Russ.)
16. Robert, J. Marzano, Tony, Frontier; David, Livingston. Effective Supervision: Supporting the Art and Science of Teaching. Alexandria, Virginia USA: ASCD Publ., 2011.

Submitted 10.10.2017

Барабашёва Ирина Владимировна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета гуманитарного образования, Новосибирский государственный технический университет, airen@ngs.ru, Новосибирск

ТЕХНОЛОГИЯ «PEER COACHING» КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В рамках модернизации системы высшего образования в России основными задачами, стоящими перед преподавателями, являются повышение качества преподавания предмета и обеспечение собственного непрерывного профессионального развития. Статья посвящена исследованию проблем использования образовательных технологий, направленных на профессиональное развитие педагогов, в ней отражены трудности психологического и организационного характера, сопровождающие внедрение данного вида технологий в образовательный процесс. Автором представлена характеристика технологии «Peer Coaching» как эффективного способа развития профессиональной компетентности преподавателей, рассмотрены варианты ее использования как в системе дополнительного профессионального образования, так и в практической педагогической деятельности преподавателей вуза, особое внимание уделяется трудностям, с которыми педагогам приходится сталкиваться в процессе ее использования. В статье отражены результаты апробации технологии «Peer Coaching» на базе факультета повышения квалификации Новосибирского государственного технического университета, а также представлена программа повышения квалификации, разработанная на ее основе.

Ключевые слова: профессиональное развитие, профессионально-педагогическое содействие, дополнительное профессиональное образование, преподаватель ИЯ, образовательная технология, peer coaching.

Введение. В свете глобальных изменений в современной системе высшего образования в России: присоединение к Болонскому процессу, переход на ФГОС ВПО, постоянно возрастающие требования к содержанию обучения, качеству профессиональной подготовки профессорско-преподавательского состава и т. д., очевидна необходимость непрерывного личностного и профессионального развития педагога. Традиционно профессиональное развитие преподавателя [4] проходит в рамках системы дополнительного профессионального образования (ДПО), представленной профессиональными программами повышения квалификации и переподготовки, как внутри учебного заведения, так и на базе кого-либо ведущего вуза страны, а также индивидуальными и групповыми стажировками на российских и зарубежных образовательных площадках. В этих случаях, как правило, после прохождения определенных аттестационных мероприятий педагог получает документ, дающий официальное подтверждение результатам его обучения/стажировки. Однако довольно часто исследователями [8, с. 18–19; 10,

с. 8–9] отмечаются нарекания со стороны педагогов в отношении несоответствия содержания пройденного обучения/стажировки их насущным целям и потребностям, а также в отношении форм и методов обучения, используемых на занятиях. Авторами подчеркивается острая потребность преподавателей в способствующих их профессиональному развитию образовательных ресурсах, которые бы отвечали актуальным профессиональным целям, позволяли оперативно диагностировать проблемы в трудовой деятельности и вести эффективный поиск способов их решения.

По мнению целого ряда ученых (М. В. Булановой-Топорковой, Л. И. Гурье, Э. Ф. Зеера, А. Е. Марона, Е. С. Полат, В. Юйсе, Т. Farrell и др.), одним из инструментов, способствующих эффективному решению обозначенных проблем, является использование новых образовательных технологий, в том числе в системе ДПО. Однако процесс их внедрения в практическую педагогическую деятельность, согласно многим научным исследованиям (А. К. Марковой, Л. М. Митиной, J. Richards, A. Robbins, B. Gottesman

и др.), сопровождается целым рядом проблем психологического и организационного характера.

Целью настоящего исследования является теоретическое и экспериментальное обоснование целесообразности использования образовательной технологии «Peer Coaching» как средства профессионального развития преподавателя иностранного языка (ИЯ) в системе дополнительного профессионального образования.

Методологическую основу исследования составили работы, в которых изучаются технологии профессионального развития педагога в целом (М. В. Булановой-Топорковой, Э. Ф. Зеера, А. Е. Марона, Е. С. Полаг, В. Юйсе, Т. Фаррелл и др.), представлены особенности технологий, способствующих профессиональному развитию преподавателя ИЯ (И. А. Колесниковой, Е. Н. Сунцовой, J. Richards, A. Robbins, J. Robertson, S. Evans и др.), раскрыты отличительные черты технологии «Peer Coaching» (K. Anstrom, B. Gottesman, P. Robbins, B. Showers), обоснована эффективность использования образовательных технологий в контексте профессионального развития специалиста (Г. К. Селевко, Л. И. Гурье, В. И. Подобеда и др.).

Исследовательская часть. Большинство технологий, направленных на профессиональное развитие педагога, подразумевают работу, не изолированную от коллектива, а наоборот, деятельность в команде, с регулярным профессиональным общением и периодическим присутствием коллег на занятии [11, с. 5]. Сложности психологического взаимодействия в коллективе (неуверенность в собственных силах, боязнь критики со стороны других преподавателей, страх показаться смешным, проявить некомпетентность, нежелание быть негативно оцененным), в свою очередь, вызывают напряженность, тревожность, повышение эмоционального дискомфорта и часто ведут к отказу преподавателей от использования нововведений в учебном процессе [5, с. 85]. Кроме того, существуют проблемы, связанные с освоением педагогами новых видов деятельности: нежелание отказываться от сложившихся стереотипов и устоявшихся стилей общения, негативное отношение к возникающей необходимости дополни-

тельных временных, организационных и психофизиологических затрат при перестройке процесса обучения, скептическое отношение к инновациям и т. д. [7, с. 291–292].

Поскольку любая образовательная технология – это особый вид деятельности, требующий творческого подхода, тщательного планирования и постоянного контроля, который, во-первых, должен способствовать модернизации образовательного процесса, а во-вторых, направлен на профессиональное развитие самих преподавателей, встает проблема выработки ведущих принципов совместной деятельности и учёта таких факторов, как психологическая совместимость, взаимопонимание, координированность действий, равный статус преподавателей в распределении функций и ответственности за принимаемые решения [9].

Актуальность этих утверждений находит отражение в результатах опроса в виде анкетирования 158 респондентов (преподавателей и учителей иностранных языков вузов и средних общеобразовательных школ Новосибирска и Новосибирской области, Томска, Кемерово, Красноярска и Санкт-Петербурга), проводимого в 2012–2016 гг. с целью выявления проблем в профессиональной деятельности и поиска способов их решения (предметный аспект педагогической деятельности участников анкетирования - иностранные языки - обусловлен научным интересом автора настоящей работы). Реальную заинтересованность в собственном профессиональном развитии, основанном на использовании нововведений в профессиональной деятельности, проявили только 36 % опрошенных, скептически настроенные преподаватели объяснили свою позицию недостаточным уровнем знаний по предмету (46 %), низким уровнем программ повышения квалификации, обучения и переподготовки, расхождением собственных потребностей с их содержанием (52 %), отсутствием условий для самообразования (48 %), неудовлетворительным нравственно-психологическим климатом в коллективе (69 %), затруднениями в использовании современных образовательных технологий в учебном процессе, в том числе ИКТ (58 %) и т. д., при этом 63 % опрошенных признают, что освоение и использование образовательных технологий на практике способно ока-

зять эффективное содействие их профессиональному развитию.

Таким образом, обуславливается необходимость поиска новых подходов в решении проблем профессионального развития педагога в общем и преподавателя иностранных языков в частности. Одним из инструментов, способствующих решению обозначенных проблем, может стать технология «Peer Coaching» («Профессионально-педагогическое содействие» [1, с. 78]), разработанная американскими методистами в конце XX в. Основой данной технологии является оказание преподавателями взаимной помощи друг другу в улаживании профессиональных затруднений. Построенная на доверительных отношениях между коллегами и призванная совершенствовать навыки преподавания и повышения успеваемости учащихся, технология «Peer Coaching» позволяет разрабатывать и апробировать новые стратегии, определять, какие педагогические методы работают эффективно, а какие нет, критически оценивать свои собственные представления о преподавании и обучении и т. д. [12, с. 4–5].

Технология «Peer Coaching» дает возможность преподавателю решать какую-то определенную профессиональную проблему, отработать какой-либо навык или технику непосредственно на занятии, не боясь быть осужденным или раскритикованным коллегами. Суть технологии сводится к тому, что, посещая занятия друг друга, безоценочно комментируя увиденное и акцентируя внимание на моментах, вызывающих затруднения или вопросы, педагоги помогают друг другу в совместном поиске оптимального решения возникающих профессиональных проблем, а также для систематической переработки и обновления учебных планов и программ обучения. На начальном этапе технология «Peer Coaching» эффективна для преподавателей, преподающих один и тот же учебный предмет, однако возраст и уровень подготовки обучающихся, с которыми работает педагог, может существенно отличаться, позже ее могут использовать преподаватели разных дисциплин [2].

Среди этапов технологии «Peer Coaching» выделяют:

– коллегиальное наблюдение (Peer Watching);

– коллегиальная обратная связь (Peer Feedback);

– коллегиальная практическая помощь (Peer Coaching) [13, с. 145–148].

Несмотря на значительные преимущества данной технологии, ее широкое практическое применение в педагогической среде затруднено в силу следующих обстоятельств: образовательным учреждениям пока не удалось создать благоприятный климат в коллективе, который бы способствовал открытому обсуждению педагогами новых идей или сложившихся затруднений, совместному поиску выхода из сложных ситуаций в профессиональной деятельности. Как показывает практика, опасаясь критики и осуждения коллег, подавляющее большинство преподавателей работают изолированно, решая профессиональные проблемы самостоятельно, чаще полагаясь на инстинкт, нежели на результаты научных теоретических и прикладных исследований, либо совет со стороны [11, с. 2–3].

Теоретический анализ научно-методической литературы, а также результаты анкетирования, направленного на определение уровня мотивации профессионально-педагогической деятельности преподавателей ИЯ, изучение актуальных потребностей педагогов, их отношения к инновациям, выявление существующих затруднений и барьеров, позволил определить круг проблем, препятствующих эффективному профессиональному развитию преподавателя ИЯ, чем и обусловил наш выбор образовательной технологии «Peer Coaching» в качестве возможного способа их решения.

Результаты исследования. Апробация технологии проводилась на базе факультета повышения квалификации Новосибирского государственного технического университета (ФПК НГТУ) в 2013–2016 гг. в рамках дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и переподготовки «Актуальные вопросы научно-исследовательской работы по лингвистике и методике преподавания иностранных языков», разработанной для научно-педагогических работников кафедр иностранных языков с целью совершенствования их профессиональной компетентности, а также среди участников «Программы профессиональной переподготовки педагогических работников обще-

образовательных учреждений (английский язык)» (разработанной ФПК в рамках Комплекса мер по модернизации системы общего образования Новосибирской области в 2013 г. для педагогических работников общеобразовательных учреждений [6, с. 50]), в рамках дисциплины «Профессиональная компетентность учителя иностранного языка», модуль «Современные образовательные технологии» (теоретические аспекты) с возможностью ее практического использования на занятиях по дисциплинам «Английская устная и письменная речь: коммуникативно-речевой практикум» и «Методические аспекты обучения иностранным языкам». Технология «Peer Coaching» использовалась в качестве обязательного компонента методического инструментария на протяжении всего процесса обучения участников программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, включавшей в себя самонаблюдение, самоанализ, самооценку, взаимопосещение занятий, взаимонаблюдение, рефлексия, работу в режиме Microteaching и т. д. Эффективность влияния внедряемой технологии на процесс развития профессиональной компетентности преподавателей ИЯ проверялась путем сравнительного анализа динамики данного процесса на начало и конец обучения в рамках выше упомянутых программ ДПО. В процессе обобщения полученных результатов исследования была отмечена положительная динамика развития уровня всех компонентов профессиональной компетентности участников обучения. Достоверность результатов подтверждалась при помощи таких статистических методов, как Т-критерий Вилкоксона, где $T_{эмп} < T_{кр} (0,01)$, а также U-критерий Манна-Уитни, где $U_{кр} > U_{эмп} (0,05)$. Анализ результатов индивидуальных бесед с участниками программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки подтвердил непосредственное положительное влияние используемой технологии «Peer Coaching» на их профессиональное развитие.

Принимая во внимание актуальность перечисленных проблем в освоении и ис-

пользовании преподавателями современных образовательных технологий, а также ввиду успешной апробации технологии «Peer Coaching», на ФПК НГТУ была разработана дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Профессионально-педагогическое содействие в деятельности преподавателя иностранных языков» [3] с целью повышения квалификации преподавателей вуза через совершенствование профессиональных и личностных компетенций посредством мониторинга, взаимообучения и взаимопомощи. Содержание модулей программы (табл.) предоставляет участникам обучения возможность не только теоретически ознакомиться с технологией, но также отработать ее на практике сначала в защищенных условиях внутри учебной группы (на основе рефлексивного подхода), а затем на реальных занятиях с обучающимися.

В заключение необходимо отметить, что результаты опроса участников программы повышения квалификации «Профессионально-педагогическое содействие в деятельности преподавателя иностранных языков» подтвердили положительные результаты, полученные в процессе апробации технологии. Респонденты единогласно подтвердили практическую пользу представленной технологии и обозначили свое намерение использовать ее в собственной практической профессиональной деятельности в дальнейшем. Необходимо отметить, что некоторыми слушателями (27 %) были выражены и сомнения в возможности ее полноценной реализации ввиду причин, указанных ранее в настоящей работе (неготовность педагогического сообщества к открытому обсуждению проблем профессионального характера, отсутствие в российских учебных заведениях условий, способствующих распространению представленной технологии в педагогической практике и т. д.), что, однако, по их мнению, не должно служить препятствием к использованию технологии «Peer Coaching» в целях профессионального развития преподавателей ИЯ как в системе ДПО, так и в собственной профессиональной деятельности.

Модули программы	Содержание модулей программы
1. Профессионально-педагогическое содействие. Коллегиальное наблюдение	Анализ собственной педагогической деятельности как преподавателя вуза, оценка профессиональных затруднений, причины и пути выхода из сложившейся ситуации. Группа технологий профессионального развития. Развитие/формирование профессиональных компетенций с помощью представленных образовательных технологий. Технология «Профессионально-педагогическое содействие» (этапы, цели, задачи, формы деятельности и т. д.). Модель профессиональных и личностных качеств участников технологии. Рефлексия и саморефлексия как обязательная составляющая группы технологий профессионального развития
2. Профессионально-педагогическое содействие. Коллегиальная обратная связь	Цели, задачи, организационные и психолого-педагогические особенности этапов технологии «Профессионально-педагогическое содействие». Этап «Взаимопосещение». Педагогическое наблюдение и самонаблюдение (рефлексивный подход). Анализ и самоанализ как обязательное условие данного этапа технологии. Метод «Micro-teaching».
3. Профессионально-педагогическое содействие. Коллегиальная практическая помощь	Корректировка целей, задач, организационных и психолого-педагогических условий использования технологии «Профессионально-педагогическое содействие» в соответствии с актуальными потребностями педагогов. Практическое использование технологии в собственной профессиональной деятельности преподавателями вуза. Повторный рефлексивный анализ собственной педагогической деятельности как преподавателя вуза. Оценка произошедших изменений. Оценка влияния технологии «Профессионально-педагогическое содействие» на развитие/формирование профессиональных компетенций педагогов

Библиографический список

1. *Барабашёва И. В.* Роль «наставничества» и «профессионального содействия» в профессиональном развитии преподавателя иностранного языка // *Сибирский педагогический журнал*. – 2012. – № 7. – С. 76–80.
2. *Барабашёва И. В.* Технология «Peer Coaching» в профессиональной деятельности преподавателя вуза // *Наука. Технологии. Инновации: сб. науч. тр.: в 9 ч.* – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2015. – Ч. 8. – С. 89–90.
3. *Дополнительная* профессиональная программа повышения квалификации «Профессионально-педагогическое содействие в деятельности преподавателя иностранных языков» [Электронный ресурс]. – URL: http://fpk.nstu.ru/media/uploads/editor/File/News/ann-pp-in_yaz.pdf (дата обращения: 19.09.2017).
4. *Игнатович Е. В.* Формы профессионального развития научно-педагогических кадров вуза [Электронный ресурс] // *Современные проблемы науки и образования*. – 2012. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7541> (дата обращения: 21.09.2017).
5. *Маркова А. К.* Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
6. *Мелехина Е. А., Казачихина И. А., Барабашёва И. В.* Профессиональная переподготовка в решении проблем учителей английского языка = Professional re-training in solving the problems of English language teachers // *Инновации в образовании*. – 2015. – № 4. – С. 50–59.
7. *Митина Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
8. *Обучение* английскому языку специальности в вузах современной России. Результаты предпроектных исследований. – СПб.: Петрополис, 2002. – 156 с.
9. *Сунайлова Н. Ю., Малетина Л. В.* Инновационная технология: обучение в сотрудничестве // *Известия ТПУ*. – 2006. – № 5. – С. 250–254.
10. *ESP Teacher Development Course: Participant's book*. – St. Petersburg, 2005. – 192 p.
11. *Gottesman L. Barbara.* Peer coaching for educators. – 2nd ed. – Lanham; Maryland; London: The Scarecrow Press, Inc. Technomic Books, 2000. – 162 p.
12. *Joyce B., Showers B.* The Coaching of teaching // *Educational Leadership*. – October 1982. – Vol. 40. – P. 4–16.

13. Richards C. Jack, Farrell S. C. Thomas. strategies for teachers learning. – NY, USA: Professional development for language teachers: Cambridge University Press, 2005. – 202 p.

Поступила в редакцию 23.09.2017

Barabasheva Irina Vladimirovna

Senior lecturer, Foreign Languages Department, Faculty of Humanities, Novosibirsk State Technical University, airen@ngs.ru, Novosibirsk

«PEER COACHING» TECHNOLOGY AS A MEANS OF LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT WITHIN ADVANCED PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract. The paper presents the analytical review of the educational technology “Peer Coaching”, it offers variants of its effective implementation in the work of high school teachers and in the system of the Advanced Professional Education, it shows some difficulties that might be faced while working with the technology and offers some practical guidelines of the most appropriate and efficient ways how to implement it in the teaching process of Russian Federation higher education. The study, based on the results of the survey held in Novosibirsk State Technical University, proves that “Peer Coaching” is one of the most successful high school teaching staff development technology that has as its purpose to advance the professionalism of teachers by training them to promote frequent, informal, helpful observations by one professional educator to another, to give necessary rationale feedback and coach each other.

Keywords: professional development, advanced professional education, peer coaching, foreign language teacher, educational technology.

References

1. Barabasheva, I. V., 2012. The role of “mentoring” and “peer coaching” in foreign language teacher professional development. *Siberian Pedagogical Journal*, 7, pp. 76–80 (In Russ.)
2. Barabasheva, I. V., 2015. Technology “Peer Coaching” in the professional activity of the university teacher. *Science. Technologies. Innovations*, 8, pp. 89–90 (In Russ.)
3. Advanced professional development program “Peer Coaching in foreign language teacher’s activities”. Available at: http://fpk.nstu.ru/media/uploads/editor/Fi-le/News/ann-pp-in_yaz.pdf (accessed 19 October 2017). (In Russ.)
4. Ignatovich, Ye. V., 2012. Forms of professional development of scientific and pedagogical staff of the university. *Modern problems of science and education*, 6. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7541> (accessed 21 October 2017). (In Russ.)
5. Markova, A. K., 1993. *Psychology of the teacher’s work*. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 192 p. (in Russ.)
6. Melekhina, Ye. A., Kazachikhina, I. A., Barabashova, I. V., 2015. Professional re-training in solving the problems of English language teachers. *Innovations in Education*, 4, pp. 50–59 (In Russ.)
7. Mitina, L. M., 2004. *Psychology of Labor and Professional Development of Teachers*. Moscow: Academy Publ., 320 p. (In Russ.)
8. Teaching English language specialties in universities of modern Russia. Results of pre-project studies. St. Petersburg: Petropolis Publ., 2002, 156 p. (In Russ.)
9. Sipaylova, N. Yu., Maletina, L. V., 2006. Innovative technology: training in cooperation. *Bulletin of the Tomsk Polytechnic University*, 5, pp. 250–254 (In Russ.)
10. ESP Teacher Development Course: Participant’s book. St. Petersburg, 2005, 192 p.
11. Gottesman, L. Barbara, 2000. *Peer coaching for educators*. 2nd ed. Lanham, Maryland, London: The Scarecrow Press, Inc. Technomic Books, 162 p.
12. Joyce, B., Showers, B., 1982. The Coaching of teaching. *Educational Leadership*, October, 40, pp. 4–16.
13. Richards, C. Jack, Farrell, S. C. Thomas, 2005. *Professional development for language teachers: strategies for teachers learning*. NY, USA: Cambridge University Press, 202 p.

Submitted 23.09.2017

Галонский Владислав Геннадьевич

Доктор медицинских наук, доцент, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого, ведущий научный сотрудник НИИ медицинских проблем Севера, gvg73@bk.ru, Красноярск

Киприн Дмитрий Владимирович

Кандидат медицинских наук, доцент кафедры-клиники ортопедической стоматологии, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого, d_kiprin@mail.ru, Красноярск

Черниченко Андрей Александрович

Кандидат медицинских наук, доцент кафедры-клиники ортопедической стоматологии, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого, black80@inbox.ru, Красноярск

Сурдо Эльвира Сергеевна

Аспирант, врач-стоматолог, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого, elvira_surdo@mail.ru, Красноярск

Казанцев Максим Евгеньевич

Аспирант, врач-стоматолог, КрасГМУ им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава РФ, doktor_maks@inbox.ru, Красноярск

Майгуров Александр Алексеевич

Кандидат медицинских наук, доцент кафедры-клиники терапевтической стоматологии, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого, таугиров@mail.ru, Красноярск

Градобоев Анатолий Владимирович

Врач-стоматолог, Стоматологическая клиника ООО «Гелиос», solutiomortalis@gmail.com, Шарыпово, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ОРТОПЕДИЧЕСКОЙ СТОМАТОЛОГИИ

Аннотация. Для врача любой специальности основополагающим фактором успешной практической деятельности является клиническое мышление, что обуславливает важность формирования данной профессиональной компетенции в рамках образовательного процесса вуза. Учитывая специфику процесса обучения будущих врачей-стоматологов, имеющую больший вектор уклона на отработку практических мануальных навыков в рамках сжатых сроков (отсутствие в современных условиях постдипломного обучения в интернатуре и ограниченной доступности ординатуры для выпускников), на кафедре-клинике ортопедической стоматологии разработана «Учебная медицинская карта (история болезни) ортопедического стоматологического больного». Преимуществом данного средства обучения является возможность интегрировать полученные теоретические знания с клинической практикой непосредственно у кресла больного. Учебную медицинскую карту можно рассматривать как эффективный инструмент реализации обучающей технологии по формированию клинического мышления у будущих врачей-стоматологов, адаптируя их в педагогическом процессе в вузе к последующей самостоятельной практической деятельности после аккредитации специалиста.

Ключевые слова: клиническое мышление, врач-стоматолог, аккредитация специалиста.

Введение в проблему. Одной из актуальных проблем медицинского образования, с точки зрения педагогики высшей школы и практического здравоохранения, является недостаточное формирование клинического мышления у студентов, позволяющее им всеобъемлюще связать и комплексно оценить важные для конкретной нозологической формы заболевания субъективные и объективные клинические признаки, на

фоне общесоматического и психологического статуса пациентов [1; 6; 7; 11]. В данной связи наиболее важным педагогическим элементом обучения будущего врача является формирование клинического мышления в массе студенческой аудитории в целом и у отдельных индивидуумов, способных самостоятельно решать клинико-диагностические задачи, принимать лечебные решения, нести юридическую ответственность за их реализацию и результат в лечебно-профилактических учреждениях после окончания вуза [4; 9; 13]. Данная концепция относится и к выпускникам стоматологических факультетов медицинских вузов [8].

Клиническое мышление – это комплекс профессиональных и творческих решений вопросов диагностики, лечения и определения прогноза болезни у данного конкретного больного на основе имеющихся знаний, опыта и врачебной интуиции [2; 14; 15; 17]. В контексте сказанного клиническое мышление необходимо рассматривать как один из ключевых компонентов успешности лечебной деятельности будущего врача, которое представляет собой профессиональное, творческое решение вопросов диагностики, лечения и определения прогноза болезни у данного больного на основе имеющихся знаний, опыта и врачебной интуиции, приобретенных в процессе обучения в медицинском вузе [2; 14; 15]. Клиническое мышление по своей сути является мышлением продуктивным, одним из элементов обобщения которого являются данные объективного осмотра, результаты проведенных дополнительных методов исследования, требующие от врача соответствующих базовых теоретических знаний и прикладных мануальных навыков. Общий анализ и синтез знаний и навыков позволит клиницисту грамотно сформулировать диагноз и спрогнозировать адекватную дорожную карту посещения смежных специалистов, консультации которых необходимы для окончательной постановки диагноза, определения тактики лечения и его прогноза [1; 5; 12; 18]. Эти принципы не противоречат общеклинической практике ведения стоматологических больных в поликлинических условиях.

Формирование адекватного клинического мышления у обучающихся складывается из двух основных составляющих компонентов

педагогического процесса в медицинском университете:

1) теоретического лекционного курса, формирующего фундаментальный концептуальный подход к изучаемой проблеме, дающего основополагающие базовые знания дисциплины, возможные векторы расхождений и несогласованности научных достижений по проблеме и запросам практического здравоохранения, а также личностной интеллектуальной возможности лектора (заведующего кафедрой, профессора и доцента кафедры), с учетом его большого клинического практического опыта, в консультативной помощи решения сложных и спорных клинических задач и случаев [12];

2) практических занятий, позволяющих на практике закрепить полученные теоретические знания, отработать ряд диагностических и клинических практических манипуляций лично студентами, наблюдая или непосредственно самостоятельно участвуя в их реализации, под руководством и осуществлением направляющей мануальной практической наставнической помощи обучающимся преподавателями кафедры [3; 10]. В том числе с возможностью отработки практических навыков на фантомах в соответствии с алгоритмом конкретной манипуляции на основании чек-листов.

Теоретический анализ проблемы. Адекватный синтез теории и практики педагогического процесса, с практическим осуществлением эффективной реализации обучающимися технологий на аккредитационных испытаниях выпускников стоматологов, возможен только после качественной постановки клинического мышления у обучающихся, формирующего осознанную последовательность практических действий по постановке диагноза, назначения соответствующему диагнозу конкретного вида лечения и его последующей практической реализации (в решении ситуационных задач), а также осуществления практического алгоритма той или иной медицинской стоматологической манипуляции (при прохождении каждой из аккредитационных станций).

Первой проблемой формирования клинического мышления как профессиональной компетенции у обучающихся стоматологического профиля является то, что специфика педагогического процесса у будущих стома-

тологов имеет большой вектор направленности в сторону постановки и реализации практических мануальных навыков в связи с тем, что в целом стоматология как специальность – это результат конкретных рукотворных действий специалиста на основании теоретического обоснования в решении стоматологических проблем пациентов. При этом следует отметить ярко выраженную массовую потребность населения в медицинской помощи по достаточно простым для специалистов, часто встречающимся нозологическим формам, имеющим устоявшиеся подходы, принципы и стандарты в лечении. В данной связи проблема качественного освоения фундаментального лекционного курса, в котором лекторами приводятся сложные клинические ситуации, казуистические случаи, озвучиваются диагностические и тактические ошибки и осложнения лечения, обучающимся воспринимается как менее важная и второстепенная. Все это в совокупности формирует значительный педагогический пробел в формировании клинического мышления у студентов стоматологического профиля, в большей степени формируя мануальный техницизм по изучаемым базовым стоматологическим дисциплинам, который в практической работе способствует формированию жалоб и судебных исков со стороны пациентов.

Второй проблемой формирования клинического мышления как профессиональной компетенции у обучающихся стоматологического профиля является то, что в современных условиях институт интернатуры отсутствует как таковой, а ординатура является малодоступной основной массе выпускников. В предыдущие годы обучения интернатура и ординатура являлись качественным связующим звеном в процессе профессиональной адаптации выпускников к практической деятельности, когда начинающий специалист под руководством опытного наставника плавно входил в практическую деятельность специальности и на протяжении 1–2 лет осуществлял осознанное интегрирование полученных теоретических знаний в процессе обучения в вузе к реализации в практической деятельности. При этом следует отметить, что адаптация молодого специалиста, его введение в практику здравоохранения, происходили плавно

и психологически безболезненно для обучающегося, в связи с наличием постоянного контроля и помощи со стороны руководителя (куратора обучающегося по той или иной постдипломной программе подготовки специалиста) [6; 8; 13].

Современная реальность диктует более требовательные условия и кратчайшие сроки (без обязательного прохождения интернатуры или ординатуры) педагогической подготовки в вузах специалистов медицинского профиля, основанием к практической деятельности которых является аккредитация после окончания вуза. Эффективным элементом педагогической подготовки, на наш взгляд, выпускников стоматологического профиля, позволяющим на ранних, вузовских этапах обучения формировать клиническое мышление и осуществлять практическую взаимосвязь между полученными теоретическими знаниями и их практической реализацией, является разработанная на кафедре-клинике ортопедической стоматологии КрасГМУ «Учебная медицинская карта (история болезни) ортопедического стоматологического больного», имеющая следующие преимущества.

1. Наличие всех необходимых паспортно-anamnestических данных пациента в перечне, что исключает ошибки заполнения данного раздела амбулаторной истории болезни как администратором, так и врачом.

2. Наличие сведений по имеющимся льготам у пациента и их конкретная детализация, что дополнительно информирует специалиста о пациенте.

3. Минимальные временные затраты по ее заполнению в связи с тем, что необходимо подчеркнуть предложенные варианты клинико-диагностических критериев.

4. Наличие всех необходимых сопроводительных документов, которые требуется заполнить перед началом ортопедической стоматологической манипуляции (согласие на обработку персональных данных, анкета об общем состоянии здоровья, информированное согласие на проведение процедур, соответствующих нозологии выявленного заболевания, лист-вкладыш – «Визуальный скрининг онкопатологии челюстно-лицевой области» и т. д.).

5. Строгая логически-дидактическая структура заполнения медицинской доку-

ментации у конкретного больного.

6. Возможность авторского дополнения клинико-диагностических критериев в сложных клинических ситуациях в существующих пустых строках, в зависимости от места и/или характера проявлений нозологии или в случаях необходимости отражения в медицинской карте индивидуальных особенностей проведенного лечения.

7. Отражение в учебной медицинской карте больного клинически значимых ориентиров, нозологий и их классификаций не только в виде текстового материала, но и в виде наглядных иллюстраций, помогающих студенту изучить, освоить и закрепить на практике многообразие клинических проявлений, как в рамках одной нозологии, так и в огромном их многообразии, взаимосвязи и взаимообусловленности.

8. Перечень всех необходимых клинически значимых классификаций с позиции практической деятельности, признаков и сопутствующих проявлений, позволяющий на практике создавать логико-дидактические связи между теоретической и практической составляющей обучения путем их сопоставления и проецирования на реальный клинический опыт, что ведет к лучшему усвоению ранее прослушанного на лекционном курсе материала.

9. Наличие в карте упорядоченного алгоритма сбора как анамнестических данных, так и данных объективного осмотра, позволяющих студенту следовать созданной последовательности, формируя психологическую уверенность и снижая шанс «впасть в ступор» перед пациентом, а также формируя четкую и логичную основу для усвоения последовательности осмотра и последующей ее модификации в условиях динамичного развития современной медицины.

10. Наличие в карте упорядоченного алгоритма описания лечебных манипуляций по всем клинико-нозологическим формам, исключающим формирование ошибок в заполнении медицинской документации и отработывая у специалиста требуемый алгоритм клинико-лабораторных этапов изготовления того или иного вида ортопедической стоматологической конструкции.

Заключение. Все перечисленные преимущества позволяют рассматривать разработанную учебно-методическую технологию

по формированию клинического мышления у студентов стоматологического профиля, с использованием предложенной «Учебной медицинской карты (истории болезни) ортопедического стоматологического больного», как эффективное средство обучения. Это достигается за счет наличия в амбулаторной карте ортопедического стоматологического больного достаточного количества теоретической клинически прикладной информации, необходимой в практической деятельности специалиста, многократное повторение которой в результате работы с пациентами на практических занятиях способствует ее «механическому запоминанию» обучающимися – процессу запоминания, основанному на установлении внешних ассоциаций, связывающих стимулы только по смежности, и «осмысленному запоминанию» обучающимися – основанному на обобщенных и систематизированных ассоциациях, отражающих наиболее существенные стороны и отношения предметов. Также нельзя недооценивать роль данного метода и средства обучения в формировании деонтологического поведения будущего врача путем подробного сбора анамнеза болезни и жизни пациента, в том числе субъективных проявлений заболевания, при помощи метода расспроса, и необходимой адаптации поведения студента в соответствии с психотипом больного в результате длительных взаимоотношений типа «врач – пациент» для наиболее эффективного и результативного лечения. Будущий врач-стоматолог, как и врач любой другой специальности, должен обладать развитым клиническим мышлением для успешного ведения врачебной деятельности [3; 10]. Именно клиническое мышление позволяет решать сложные клинические задачи, минимизировать количество врачебных ошибок, а также формировать связи между субъективным ощущением болезни пациентом, данными объективных и дополнительных методов исследования, врачебной интуицией и клиническим опытом. Как справедливо замечает Ю. К. Абаев (2008), клиническому мышлению нельзя научиться по учебникам и руководствам, формирование клинического мышления происходит исключительно в процессе общения преподавателя и студента непосредственно с больным [1]. Аналогичную точку зрения имеют и ряд других

ученых-педагогов высшей медицинской школы [9; 16]. Однако нельзя упускать ключевой аспект, заключающийся в том, что работа врача-стоматолога с больным состоит преимущественно из мануальной деятельности. Данный факт позволяет нам судить о необходимости применения особых методов и средств обучения, обеспечивающих возможность объединения знаний, полученных обучающимся во время лекционного курса, и соответствующих практических умений, которые позволят проводить необходимые диагностические мероприятия

и лечебные процедуры, в процессе семинарских занятий путем проведения лечебной работы с пациентом с использованием дополнительных средств обучения и специальных методик обучения. Именно такой подход к педагогической деятельности в высшей медицинской школе для обучения врачей-стоматологов позволяет с уверенностью говорить о созданной основе для дальнейшего формирования клинического мышления в процессе уже профессиональной деятельности врача, а также для уверенного прохождения первичной аккредитации будущих специалистов.

Библиографический список

1. *Абаев Ю. К.* Особенности и противоречия клинического мышления врача // Медицинские новости. – 2008. – № 16. – С. 6–13.
2. *Андронов В. П.* Профессиональное мышление врача и возможности его формирования // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 2. – С. 33–45.
3. *Галиев Р. Г., Буляков Р. Т., Галиева Э. И., Салыхова Г. А., Хусаенова А. А.* Современные подходы в подготовке врачей-стоматологов // Современные тенденции развития педагогических технологий в медицинском образовании. Вузовская педагогика: сборник. – Красноярск, 2016. – С. 125–128.
4. *Головский Б. В., Хомаева Я. Б., Бурдина Е. Н., Хомаев С. Ю.* Формирование клинического мышления – существенная составляющая последипломной подготовки врачей первичного звена // Клиническая медицина. – 2015. – Т. 93, № 10. – С. 74–78.
5. *Кобринский Б. А.* Логика аргументации в принятии решений в медицине // НТИ. – 2001. – № 9. – С. 1–8.
6. *Корнилова Т. В.* Интеллект и творчество студентов в условиях инновационного обучения // Национальный психологический журнал. – 2006. – № 1. – С. 107–109.
7. *Кудашов В. И.* Философия современного медицинского образования // Сибирское медицинское обозрение. – 2011. – № 4. – С. 103–107.
8. *Марков Б. П., Ирошников Е. С., Кабанов В. Ю.* Клиническое мышление в ортопедической стоматологии. Тактические особенности в оценке клинической картины и постановки диагноза. Учебное пособие для системы послевузовского образования. – М.: МГМСУ, 2004. – 53 с.
9. *Мингаирова А. Г., Павлинова Е. Б., Власенко Н. Ю., Полянская Н. А., Савченко О. А., Куршина И. А., Демченко В. И.* Клиническое мышление: проблемы формирования и возможности развития // Медицинский альманах. – 2017. – № 2. – С. 27–30.
10. *Романцов М. Г., Храмова Е. Г., Мельникова И. Ю.* Формирование профессиональных компетенций и становление компетентностного подхода при обучении в медицинском вузе // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 7. – С. 2–10.
11. *Рябова Т. В., Сахарова А. Е.* Совершенствование клинического мышления и системного принятия решения в медицинском образовании // Образование и саморазвитие. – 2011. – Т. 3, № 25. – С. 139–144.
12. *Тетенев Ф. Ф., Бодрова Т. Н., Калинина О. В.* Значение теории диагностики для формирования научного клинического мышления // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 6 (часть 2). – С. 44–46.
13. *Филатова Ю. С., Яльцева Н. В.* Факторы, влияющие на формирование клинического мышления будущего врача на этапе обучения в интернатуре // От истоков к современности: сборник материалов конференции: в 5 т., Т. 3. – 2015. – С. 383–386.
14. *Хурса Р. В.* О клиническом мышлении и преподавании клинических дисциплин // Медицинский журнал. – 2004. – № 2. – С. 106–108.
15. *Царегородцев Г. И., Кротков Е. А., Афанасьев Ю. И.* О развитии клинического мышления у будущих врачей // Терапевтический архив. – 2005. – Т. 77, № 1. – С. 77–80.
16. *Шлычков А. В.* Клиническое мышление и врачевание // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 7. – С. 143–144.
17. *Cutrer W. B., Sullivan W. M., Fleming A. E.* Educational strategies for improving clinical

reasoning // Current problems in pediatric and adolescent health care. – 2013. – Vol. 43, № 9. – P. 248–257.

18. *Khatami S., Macentee M. I.* Evolution of clinical reasoning in dental education // Journal of Dental Education. – 2011. – Vol. 75, № 3. – P. 321–328.

Поступила в редакцию 01.09.2017

Galonsky Vladislav Gennadjevich

Dr. Sci. (Medic.), Assoc. Prof., Research Institute of Medical Problems of the North, Krasnoyarsk, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education, Prof. V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University, gvg73 @ bk.ru, Krasnoyarsk

Kiprin Dmitry Vladimirovich

Cand. Sci. (Medic.), Assoc. Prof. of the Department of Clinical Orthopedic Stomatology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Prof. V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, d_kiprin@mail.ru, Krasnoyarsk

Chernichenko Andrew Alexandrovich

Cand. Sci. (Medic.), Assoc. Prof. of the Department of Clinical Orthopedic Stomatology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education, Prof. V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University, black80@inbox.ru, Krasnoyarsk

Surdo Elvira Sergeevna

Postgraduate student, dentist, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Prof. V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University, elvira_surdo@mail.ru, Krasnoyarsk

Kazantcev Maxim Evgenjevich

Postgraduate student, dentist, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Prof. V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University, doktor_maks@inbox.ru, Krasnoyarsk

Majgurov Alexandr Alexeevich

Cand. Sci. (Medic.), Assoc. Prof. of the Department of Clinical Therapeutic stomatology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Prof. V.F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University, maygurov@mail.ru, Krasnoyarsk

Gradoboev Anatoly Vladimirovich

Dentist, Dental Clinic CO Ltd. "Gelios", solutiomortalis@gmail.com, Sharypovo

PEDAGOGICAL BASES OF FORMING CLINICAL THINKING OF STUDENTS AT THE STUDY OF THE COURSE OF ORTHOPEDIC DENTISTRY

Abstract. Medical judgment is the main factor of successful practical activity for a doctor of any specialty, that determines the importance of forming this professional competence under the university educational process. Taking into account that the specifics of future dentists process of education has a larger bias for training practical manual skills within short timeframes (absence of postgraduate internship training under current conditions and limited medical residency for graduates), the Department of Orthopedic Dentistry developed the "Medical Training Card (medical history) of an orthopedic dental patient".

The advantage of this training device is ability to integrate the obtained theoretical knowledge with clinical practice directly at the patient's chair.

It is possible to consider the Medical Training Card as an effective device for realization of the teaching technology, creating medical judgment for future dentists and adapting them in the pedagogical process at the university for their following independent practice after the accreditation of a specialist.

Keywords: Medical judgment, dentist, accreditation of a specialist.

References

1. Abaev, Yu. K., 2008. Features and contradictions of clinical thinking of the doctor. *Medical news*, 16, pp. 6–13. (In Russ.)
2. Andronov, V. P., 1999. Professional thinking of the doctor and the possibility of its formation. *Psychological Science and Education*, 2, pp. 33–45. (In Russ.)
3. Galev, R. G., Bulyacov, R. T., Galeeva, E. I., Salyahova, G. A., Husaenova, A. A., 2016. Modern approaches in to preparation of doctors-stomatologists. Modern trends of development of pedagogical technologies in medical education. Higher education pedagogy. Krasnoyarsk: KrasGMU Publ., pp. 125–128. (In Russ.)
4. Golovskoy, B. V., Khovaeva, Ya. B., Burdina, E. N., Khovaev, S. Yu., 2015. Formation of clinical mentality – an important component of post-graduate medical training. *Clinical Medicine*, 10, pp. 74–78 (In Russ., abstract in Eng.)
5. Kobrinsky, B. A., 2001. Logic of reasoning in decision-making in medicine. *STIs*, 9, pp. 1–8. (In Russ.)
6. Kornilova, T. V., 2006. Intelligence and Creativity of Students in Innovative Learning. *National Psychological Journal*, 1 (1), pp. 107–109. (In Russ.)
7. Kudashov, V. I., 2011. Philosophy of modern medical education. *Siberian Medical Review*, 4, pp. 103–107. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Markov, B. P., Iroshnikova, E. S., Kabanov, V. Ju., 2004. Clinical thinking in orthopedic dentistry. Tactical features in assessing the clinical picture and diagnosis. A manual for postgraduate education system. Moscow: MGMSU Publ., 53 p. (In Russ.)
9. Mingairova, A. G., Pavlinova, E. B., Vlasenko, N. Yu., Polyanskaya, N. A., Savchenko, O. A., Kirshina, I. A., Demchenko, V. I., 2017. Clinical thinking: issues of formation and possibilities of development. *Medical almanac*, 2, pp. 27–30. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Romantsov, M. G., Khramtsova, E. G., Mel'nikova, I. Yu., 2015. Formation of professional competencies and the development of a competence approach to training in a medical school. *Higher education today*, 7, pp. 2–10. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Ryabova, T. V., Sakharova, A. E., 2011. Improvement of clinical thinking and system decision making in medical education. *Education and self-development*, 25, pp. 139–144. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Tetenev, F. F., Bodrova, T. N., Kalinina, O. V., 2009. The importance of diagnostic theory for the formation of scientific clinical thinking. *Modern problems of science and education*, 6(2), pp. 44–46. (In Russ.)
13. Filatova, Yu. S., Yaltseva, N. V., 2015. Factors influencing the formation of clinical thinking of the future physician during training internship. From the origins to the present 130 years of organization of the psychological society at the Moscow University: proceedings of the jubilee conference: In 5 volumes. Moscow: Kogito-Centr Publ., pp. 383–386. (In Russ.)
14. Hursa, R. V., 2004. About clinical thinking and teaching of clinical disciplines. *Medical Journal*, 2, pp. 106–108. (In Russ.)
15. Tsaregorodtsev, G. I., Krotkov, E. A., Afanasyev, Yu. I., 2005. On the development of clinical thinking in future doctors. *Therapeutic archive*, 77 (1), pp. 77–80. (In Russ.)
16. Shlychkov, A. V., 2010. Clinical thinking and healing. *International Journal of Experimental Education*, 7, pp. 143–144. (In Russ.)
17. Cutrer, W. B., Sullivan, W. M., Fleming A. E., 2013. Educational strategies for improving clinical reasoning. *Current problems in pediatric and adolescent health care*, 43, 9, pp. 248–257.
18. Khatami, S., Macentee, M. I., 2011. Evolution of clinical reasoning in dental education. *Journal of Dental Education*, 75, 3, pp. 321–328.

Submitted 01.09.2017

Казачихина Ирина Анатольевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарного факультета, Новосибирский государственный технический университет, kazachixina@corp.nstu.ru, Новосибирск

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

Аннотация. В условиях быстрого устаревания знаний и необходимости постоянно адаптировать учебный процесс для того, чтобы готовить высококвалифицированные кадры, поиск современных средств обучения, их освоение и применение становится одной из приоритетных задач университетов. Одним из современных средств обучения является электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК), с помощью которого возможно создание благоприятных условий формирования исследовательской и профессиональных компетенций обучающихся. Анализ опыта отечественных исследователей показывает необходимость переосмысления подходов к разработке учебных заданий, входящих в ЭУМК и позволяющих преподавателю оперативно выстраивать всю систему обучения в соответствии с новым образовательным контекстом. В качестве решения, которое уже сегодня можно использовать преподавателям в своей образовательной практике для разработки учебных заданий для ЭУМК, предлагается обновленное содержание системного, личностно-ориентированного и деятельностного подходов. Виды учебных заданий, демонстрирующих применение предлагаемых подходов, рассматриваются на примере ЭУМК, адресованных магистрантам направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование».

Ключевые слова: электронный учебно-методический комплекс, информационно-коммуникационные технологии, электронная образовательная среда, учебные задания, подходы к разработке учебных заданий.

Введение. В современном обществе признанным фактом является понимание того, что образовательная среда особенно в высшей школе не может быть изолирована от научной, о чем свидетельствуют такие появившиеся в последнее десятилетие термины, как «научно-педагогические работники», «национальные исследовательские университеты», «воспроизводство высокопрофессиональных кадров научно-образовательной сферы», «научно-образовательные ресурсы», «научно-образовательная информационная среда». Местом преобразования академической среды и выращивания научно-педагогических кадров становится электронное и интернет-пространство [10], язык которого понятен digital natives/цифровому поколению с рождения. Преподаватель, «не говорящий со студентами на их родном языке», затрудняется в организации учебного процесса привычным для студентов образом, как и в использовании всех возможностей динамично меняющейся электронной среды обитания студентов, которая по международным прогнозам будет неуклонно расширяться. Так, на сектор ИКТ в России уже «приходится около 2,7 %

занятых в экономике и 3,1 % ВВП страны, что соответствует средневропейским показателям»; «к 2020 г. доля ИКТ в мировом ВВП достигнет 8,7 %»; ожидается «развитие научной и образовательной деятельности в сфере медиаграмотности»; все сферы экономики будут претерпевать значительные изменения в связи с увеличением в них доли ИКТ; уже сегодня, как отмечают аналитики исследования «Мониторинг глобальных технологических трендов», можно наблюдать «трансформацию подходов к воспитанию и образованию, направленную на интеграцию цифровой и классической составляющих культурного наследия» [4, с. 8–10].

Постановка проблемы. При существующем положении дел формирование современной научно-образовательной среды как неотъемлемой части инновационной инфраструктуры университета приобретает особую актуальность [14]. Однако несмотря на активное внедрение университетами дистанционно-образовательных технологий, существует потребность в преподавателях, готовых разрабатывать электронные образовательные ресурсы (ЭОР) и организовывать научно-образовательное пространство

в соответствии со стратегиями развития университетов [9]; при этом остаются нерешенными вопросы о подходах к разработке учебных заданий для ЭУМК, в том числе для учебных дисциплин с научной составляющей, в которых учебные задания направлены не только на достижение обучающих целей учебной дисциплины, но и на создание условий для развития исследовательской компетенции.

Методология исследования. Тем не менее для решения данной проблемы предпосылки есть: законодательно-правовая база, подкрепляющая использование ИКТ в образовательном процессе – ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации “Об образовании” в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий», Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг., ФГОС ВО, ГОСТ Р 53620-2009. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения: электронный учебно-методический комплекс, нормативные акты по защите объектов интеллектуальной собственности, университетские положения о работе информационных систем, электронных информационно-образовательных сред, электронных образовательных ресурсах, электронных учебных изданиях и др.; вопросы теории и практики дистанционного обучения (Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева); основы электронной дидактики (Л. П. Крившенко и М. Е. Вайндорф-Сысова); принципы проектирования электронного учебника в высшей школе (К. Р. Овчинникова); принципы проектирования и применения ЭУМК в системе подготовки будущих учителей (Т. И. Пономаренко); практический опыт применения ЭУМК при изучении различных дисциплин в российских вузах; модель подготовки российского ученого к интеграции в мировое научное пространство (Н. М. Эдвардс и С. И. Осипова). Однако разработка теоретических основ проектирования учебных заданий ЭУМК для осуществления учебной деятельности и стимулирования студентов к научно-исследовательской деятельности являются новыми аспектами в электронной дидактике.

Исследовательская часть. Целью исследова-

ния на данном этапе является выявление аспектов изучения ЭУМК как компонента электронной образовательной среды. О заинтересованности исследователей и преподавателей-практиков разработкой учебных заданий для ЭУМК свидетельствуют опубликованные российскими исследователями результаты исследований, посвященные разработке теории и практики применения ЭУМК в учебном процессе. Для выявления аспектов рассмотрения ЭУМК были изучены результаты исследований, опубликованных в научных журналах, входящих в перечень ВАК. Доступ к полнотекстовым публикациям осуществлялся через научную электронную библиотеку КиберЛенинка (Open Science). Данные для демонстрации существующего положения по интересующей нас проблематике получены из 41 публикации за 2015–2017 гг.

Результаты исследования. Результаты исследований, представленных в публикациях, можно достаточно четко отнести к одной из трех групп: 30 % публикаций посвящены вопросам информационно-технического обеспечения учебного процесса с использованием ЭУМК: средствам ИКТ, обоснованию их использования в современном образовательном контексте и их дидактическому потенциалу; 9 % публикаций посвящены научно-методическому обоснованию разработки учебных заданий для ЭУМК; 61 % публикаций посвящены структуре и формированию контента всего ЭУМК или его отдельных компонентов и их целевому назначению в контексте целей обучения, например, портфолио как «вид реализации персональной среды обучения»; «используется для отслеживания персональных достижений студентов с учетом компетентностного подхода, формирует мотивацию студентов к образовательным и профессиональным достижениям» [8, с. 116].

Обобщая проанализированные данные, можно прийти к следующим выводам.

Самая высокая доля исследований – две трети – свидетельствует, на наш взгляд, об актуальности переосмысления новой образовательной среды, о попытке выстроить процесс обучения с использованием новых для преподавателей средств обучения, которые за короткий срок претерпели эволюцию с середины XX в. от ТСО (технические

средства обучения) до ЭОС (электронная образовательная среда); а поскольку, судя по прогнозам, технологический прогресс будет только набирать темпы роста и всё глубже внедряться в сферу науки, образования и во все социальные сферы жизни [4], то актуальность этой темы будет только повышаться.

Только одна треть опубликованных исследований касается инструментального компонента ЭУМК, т. к. очевидно, что рассматривать подобные вопросы компетентны только специалисты в области программного обеспечения, информатики и ИКТ-технологий [2]. Тем не менее значимость данного компонента ЭУМК несколько не уменьшается, поскольку именно он является критически значимым в организации учебного процесса с использованием ЭУМК – собственно без него УМК не будет электронным.

Факт столь скромного (1/10) количества исследований по научно-методическому обоснованию разработки учебных заданий для ЭУМК указывает, на наш взгляд, на новизну научной проблематики; в противном случае хотя бы количество публикаций, обобщающих педагогический опыт в данном аспекте, было бы несомненно больше, поскольку во всех вузах отмечается «активизация работы по повышению оснащенности компьютерным оборудованием и средствами информационного обеспечения образовательного процесса» [5] и преподаватели активно создают ЭУМК на разных LMS. Тем не менее, как подтверждают результаты оценки внедрения перспективных технологий в образовательный процесс Северо-Восточного федерального университета, пока можно констатировать «преимущественно эпизодический характер использования ИКТ и электронных образовательных ресурсов (ЭОР)» [5]. Можно предположить, что преподавателям, которых обязывают разрабатывать ЭУМК и использовать их в учебном процессе, часто приходится переносить свою традиционную преподавательскую практику на новую электронную образовательную среду.

Методологически данный аспект предлагаем разрабатывать на основе системного, компетентного, личностно-ориентированного и деятельностного подходов. Несмотря на прозрачность указанных подходов, необходимо остановиться на роли каждого из

них в разработке учебных заданий ЭУМК с поправкой на современный образовательный контекст. Рассмотрим также серии заданий, иллюстрирующие подходы в действии, из ЭУМК по дисциплине «Инновационные процессы в образовании», адресованной студентам программы магистратуры «Педагогическое образование».

Перемещение процесса обучения из традиционной в электронную среду требует, во-первых, изменения всей системы обучения, а не отдельных её компонентов, а во-вторых, принципиально иного взаимодействия её компонентов. По результатам исследования Института перспективных технологий в образовании Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова, ожиданиям субъектов образовательного процесса сейчас отвечает интерактивная модель обучения (уже не просто активная (стимулирующая преподавателем познавательную деятельность и самостоятельность студентов) и, тем более, не пассивная (линейная, однонаправленная)), где самой значимой чертой правильно организованного учебного процесса является организационно-педагогическое влияние, способное обеспечить успешность учебной деятельности студентов [5]. Более того, открытость, как одна из особенностей системы обучения [1], во-первых, коренным образом поменяла границы классной комнаты, точнее размыла их; во-вторых, приблизила все компоненты обучения к обучающемуся. Данные эволюционные процессы должны найти своё проявление в учебной деятельности. Попыткой реализации открытости системы обучения может быть серия заданий (1).

(1) Задания по теме: «Постулаты современной образовательной политики в Европе»

1. Перечислите 8 ключевых компетенций образования 'через всю жизнь' / *lifelong learning*?
2. Даже если вы затрудняетесь в ответе, предположите, какие это могут быть компетенции. Запишите их.
3. Найдите и прочитайте документ '*Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*'.
4. Совпали ли ваши представления о ключевых компетенциях, необходимых человеку в современном обществе, с перечисленными в документе? В чём совпали / не совпали?
5. "*The key competences are all considered equally important, because each of them can contribute to*

a successful life in a knowledge society.» Тем не менее, какие 3 из 8 ключевых компетенций играют большую роль лично в вашем образовании? [11]

Необходимость реализации компетентностного подхода к проектированию ЭУМК, как и реализация компетентностно-ориентированного образования (А. В. Хуторской, В. А. Адольф, А. А. Вербицкий и др.) в целом, обусловлена сильным влиянием информационной среды на жизнь современного общества: условия и темпы развития общества, внедряющего ИКТ и инновационные технологии во все сферы экономики, требуют постоянного совершенствования и обновления компетенций. Стало очевидным, что фиксированная сумма знаний как результат освоения программы вуза, образовательный процесс на основе ЗУНов, не могут обеспечить успешную профессиональную деятельность на протяжении всей жизни [6]. Поскольку развитие компетенций неразрывно связано с личностным ростом, такие уже хорошо зарекомендовавшие себя инструменты в зарубежном и отечественном образовании, как портфолио и индивидуальная траектория развития, помогают студентам в освоении учебных дисциплин, результаты обучения которых давно выходят за рамки фиксированных знаний [13]. Такой подход сведёт к минимуму недостатки образования, которые не хотят видеть в своих работниках работодатели: «неспособность интегрировать и использовать знания в процесс принятия решений, неумение адаптироваться к изменениям, недостаток творческой активности» [7]. Результаты зарубежных исследований показали, что успешными специалистами становятся те студенты, у которых развиваются такие учебные компетенции, как гипертекстовое изучение нового материала в отличие от линейного; творческий подход и создание нового знания в отличие от действия по инструкции; деятельность в соответствии с самостоятельно поставленными целями в отличие от простого выполнения заданий преподавателя; ответственность за собственные результаты обучения в отличие от обучения, строго контролируемого преподавателем; потребность в обучении, а не отношение к нему как к пытке [4] (см. серию заданий (2)).

(2) Какая из компетенций у вас развита в большей/меньшей степени? Прочитайте об этой компетенции все разделы knowledge, skills and attitude. Попробуйте оценить степень присутствия у вас указанных знаний, степень владения указанными навыками, например, *Мне ещё предстоит овладеть ..., ... знаний у меня достаточно, ...возможно в будущем у меня изменится отношение к ...*[11]

Учебные задания ЭУМК необходимо разрабатывать с учетом личностно-ориентированного обучения (А. А. Вербицкий, Б. С. Гершунский, В. А. Сластёнин и др.). Задания, к какой бы учебной дисциплине они не относились, не могут быть не обращены к личности обучаемого. В условиях, когда предметные знания, на основе которых разрабатываются учебные материалы, устаревают с небывалой скоростью, студент сам становится ответственным за получение более актуальных знаний [6, с. 31]. Следовательно, задания должны ориентировать студента на личностно значимые для него аспекты изучаемой темы, должны оставлять за студентом возможность добывать знания приемлемым для него способом и представлять отчет о выполнении задания выбранным им способом. Таким образом, задание является ресурсом развития личности студента и позволяет студенту принять ответственность за достижение результата обучения. Ответственность преподавателя, разрабатывающего задание, состоит в создании условий для принятия ответственности студентом. Подобное распределение ответственности характеризует современную концепцию обучения [7, с. 6]. См. задание (3).

(3) Учитывая, что тема рассчитана на два занятия, решите, какие теоретические вопросы и практические задания по новому материалу вы подготовите к первому занятию, какие – ко второму [11].

Деятельностный подход (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Г. П. Щедровицкий и др.) в современном образовании также приобретает новые черты.

1. Черты обучения в деятельности или обучение через опыт (experiential learning) (Дж. Нейл, М. Рикетс и Дж. Уиллис, Д. А. Колб), когда знания студентов форми-

ругуются в процессе их действительно самостоятельной (по их инициативе / learning by yourself) учебной и научно-исследовательской деятельности или в результате выполнения специально разработанных заданий, ставящих студентов в ситуации обучения в деятельности. Отличие обновленного понимания деятельностного подхода от традиционного – в непрерывном процессе рефлексии каждого шага (Дж. Дьюи, Д. Шон, К. Роджерс), совершенного в процессе учебной или научно-исследовательской деятельности. Неотрефлексированная деятельность не позволяет студенту действовать адекватно новым, постоянно меняющимся условиям учебной, научной, а впоследствии и в профессиональной деятельности. Именно развитие рефлексивных способностей способствует формированию нестандартного мышления и повышения инновационной активности, и приводит не только к пониманию, что обучение, профессиональный рост студента находится «в его собственных руках» [3, с. 67], но и к желанию, и стойкой потребности постоянно развиваться в процессе осуществления деятельности. Как невозможно эффективно научиться чему-либо, просто читая теорию, выложенную в ЭУМК, так и малоэффективно неотрефлексированное знание, пусть и лично добытое студентом в ходе специально спроектированных заданий.

2. Активное взаимодействие с субъектами учебного процесса, исследовательской и профессиональной деятельности для достижения успешных результатов – обучение в сотрудничестве (Е. С. Полат) / cooperative learning (Дж. Дьюи, К. Левин, М. Дойтч). Одним из основных условий реализации обучения в сотрудничестве является организация выполнения совместного задания, с учетом разных возможностей и опыта, уровня подготовки студентов. Такая совместная деятельность приближает учебную к реальной, где каждый участник совместного задания развивает необходимые именно ему умения и вносит свой вклад в получение наилучшего совместного результата [12]. Попытка реализации новых черт деятельностного подхода представлена в серии заданий (4).

(4) 1. Ознакомьтесь с темами модуля. Какая из трех тем первого модуля вам кажется самой инте-

ресной/непонятной/сложной/актуальной и т. п.? В какой последовательности вам было бы интереснее изучать эти темы?

Тема 1. Управление системой образования <...>

Тема 2. Инновационная деятельность (научные основы). Понятие об инновациях. Роль инновационных процессов в современной экономике, политике, социальной жизни, образовании. Педагогическая инноватика – новая научная отрасль, её предмет, задачи, методология. Основные понятия педагогической инноватики: новшество, инновации, нововведение, инновационный процесс, инновационная деятельность. Типы, типология педагогических инноваций. Связь педагогических инноваций с педагогической теорией и педагогическим опытом. Методологические основы педагогической инноватики.

Тема 3. Инновационный процесс в образовании как научная категория <...>

2. Выберите одну из трех тем. 3. Подберите по этой теме материал для сообщения из источников, указанных в списке литературы и интернет-ресурсов. Будьте готовы кратко (на 5 минут максимум) представить тему в группе, выступая в роли ассистента преподавателя / Teacher's Assistant. 4. Разработайте 6 вопросов и/или заданий по содержанию вашего сообщения. Вопросы и задания должны быть направлены на развитие разных уровней мыслительной деятельности согласно таксономии Бенджамина Блума. Используйте в формулировках вопросов и заданий ключевые слова, представленные в табл. «Иерархия когнитивных уровней: некоторые ключевые слова» на стр. 3 файла «Рекомендации по подготовке сообщений по вопросам темы». 5. Будьте готовы проверить* при помощи составленных вами вопросов и заданий, как поняли тему ваши одноклассники (*Внимание: вы сами должны знать ответы на свои вопросы) [11].

Выводы. Обращение к фундаментальным подходам к учебной деятельности и разработке учебных заданий, а не к единичным приёмам и типам заданий, позволяет осознать степень глубоких перемен, происходящих в образовательной практике под влиянием таких процессов, как глобализация, информатизация, интеграция науки и образования. Моделирование образовательной среды для овладения исследовательской и профессиональной деятельностью возможно в процессе использования ЭУМК,

учебные задания в котором не являются искусственными и чуждыми для студентов, а напротив, позволяют им осуществлять

свою учебную деятельность привычным или необходимым для них образом в «родной» электронной и интернет-среде.

Библиографический список

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. *Андрюшкова О. В.* Learning management system как необходимый элемент blended Learning // Открытое образование. – 2017. – № 3. – С. 80–88.
3. *Гаргай В. Б.* Современные модели повышения квалификации учителей на Западе (по материалам США и Великобритании): учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2002. – 172 с.
4. *Гизлавый А. В.* Долгосрочные тренды развития сектора информационно-коммуникационных технологий // Форсайт. – 2013. – Т. 7, № 3. – С. 006–024.
5. *Иванов П. П.* Внедрение в университете современных образовательных технологий // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 8. – С. 76–82.
6. *Исаева Т. Е.* Компетенции студентов и преподавателей высшей школы: способы формирования и оценивания: монография. – Ростов н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2010. – 152 с.
7. *Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий: методические рекомендации / Б. В. Авво, А. А. Ахаян, Е. С. Заир-Бек, В. А. Комаров, Н. В. Гороховатская, Т. Г. Феофилова, Н. М. Федорова, Н. Ю. Сосунова.* – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 108 с.
8. *Овчаренко О. И.* Проектирование и развитие информационно-образовательной среды вуза // Вестник ТИУиЭ. – 2016. – № 1 (23). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-i-razvitie-informatsionno-obrazovatelnoy-sredy-vuza> (дата обращения: 30.08.2017).
9. *Носкова Т. Н., Павлова Т. Б., Яковлева О. В.* Анализ отечественных и зарубежных подходов к построению передовых образовательных практик в электронной сетевой среде // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20, № 4. – С. 456–467. DOI: 10.15507/1991-9468.085.020.201604.456-467
10. *Ракитов А. И.* Интеграция образования и науки как глобальная проблема // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20, № 3. – С. 331–341. DOI 10.15507/1991-9468.084.020.201603.331-341
11. *Казачихина И. А.* Основы инновационной деятельности в образовательных учреждениях [Электронный ресурс]. – Новосибирск, 2017. – № ОФЭРНиО 22820. – URL: <http://dispace.edu.nstu.ru/didesk/course/show/4469> (дата обращения: 30.08.2017).
12. *Kirschner P. A., Bruyckerec P. D.* The myths of the digital native and the multitasker // Teaching and Teacher Education. – Volume 67, October 2017. – P. 135–142.
13. *Kim C., Kim M. K., Lee C., Spector J. M., DeMeester K.* Teacher beliefs and technology integration // Teaching and Teacher Education. – January 2013. – Vol. 29, Iss. 1. – P. 76–85.
14. *Whelan R. & Bhartu D.* Factors in the implementation of a learning management system at a large university // ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007. – URL: <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/whelan.pdf> (дата обращения: 30.08.2017)

Поступила в редакцию 07.09.2017

Kazachikhina Irina Anatolievna

Cand. Sci. (Psychol.), Assist. Prof. of the Department of Foreign Languages, Faculty of Humanity, Novosibirsk State Technical University, kazachixina@corp.nstu.com, Novosibirsk

MODERN APPROACHES TO LEARNING TASK DEVELOPMENT FOR ELECTRONIC EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEX

Abstract. With the rapid obsolescence of knowledge and the need to constantly adapt teaching practice to prepare highly qualified professionals, one of the priorities of the modern universities becomes the search for modern teaching/learning tools, their development and application. One of the modern teaching aids is an electronic educational and methodological complex (EEMC), which is supposed to create favourable conditions for developing students' research and professional skills.

The analysis of the Russian practices shows the need to rethink approaches to the design of learning activities used in EEMC, and allow the teacher to quickly build the entire teaching process in accordance with the new educational context. As a solution which teachers are able to use even today in their work for the development of learning activities for EEMC we propose updated versions of systemic, student-centered and activity-based approaches. The types of learning tasks that demonstrate application of the proposed approaches are analyzed on the tasks of the EEMC designed for master students of the programme 44.04.01 Education.

Keywords: electronic educational and methodological complex, information and communication technology, electronic educational environment, learning tasks, approaches to task development

References

1. Azimov, E. G., Shchukin, A. N., 2009. New dictionary of educational terms and notions (theory and practice of language teaching). Moscow: IKAR Publ., 448 p. (in Russ.)
2. Andryushkova, O. V., Gorbunov, M. A., Kozlova, A. V., 2017. Learning management system as an essential element of blended Learning. *Open Education*, 3, pp. 80–88 (in Russ., abstract in Eng.)
3. Gargay, V. B., 2002. Modern models of teacher in-service training in the West (on the materials of the USA and Great Britain): study guide. Novosibirsk: NIPKiPRO Publ., 172 p. (in Russ.)
4. Giglavy, A. V., Sokolov, A. V., Abdrakhmanova, G. I., Chulok, A. A., Burov, V. V., 2013. Long-term trends in the ICT sector. *FORESIGHT-RUSSIA*. Vol. 7, No 3, pp. 006–024 (In Russ., abstract in Eng.)
5. Ivanov, P. P., Davydov, L. A., 2012. Modern educational technology introduction in universities. *Pedagogical Education and Science*, 8, pp. 76–82. (In Russ.)
6. Isaeva, T. E., 2010. Competences of students and teachers in higher education: formation and evaluation: monograph. Rostov on Don: RSUC Publ., 152 p. (In Russ.)
7. Instructional strategies and learning technologies in the implementation of the competence-based approach in the light humanitarian technology in pedagogical education: guidelines. St. Petersburg: Gertsen RSPU Publ., 2008, 108 p. (In Russ.)
8. Ovcharenko, O. I., 2016. Design and development of information and educational environment of the university. *Vestnik TIUiE*, 1 (23), pp. 113–118. (In Russ.)
9. Noskova, T. N., Pavlova, T. B., Yakovleva, O. V., 2016. Analysis of domestic and foreign approaches to the construction of the advanced educational practices in a digital network environment. *Integration of Education*, 20, No 4, pp. 456–467. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Rakitov, A. I., 2016. Integration of education and science as a global problem. *Integration of Education*, 20, No 3, pp. 331–341. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Kazachikhina, I. A., 2017. Basics of Innovation Activity in Educational Institutions. No OFER-NiO 22820. Available at: <http://dispace.edu.nstu.ru/didesk/course/show/4469>. (accessed: 30.08.2017) (In Russ.)
12. Kirschnerab, P. A., Bruyckerec, P. D., 2017. The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, pp. 135–142.
13. Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M., De Meester, K., 2013. Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, 1, pp. 76–85.
14. Whelan, R. & Bhartu, D., 2007. Factors in the implementation of a learning management system at a large university. *ICT: Providing choices for learners and learning*. Proceedings ascilite Singapore. Available at: <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/whel.pdf> (accessed: 30.08.2017)

Submitted 07.09.2017

Кергилова Наталья Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы, Горно-Алтайский государственный университет, kergilova@mail.ru, Горно-Алтайск

Сазонова Ольга Константиновна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы, Горно-Алтайский государственный университет, sazonova_03@mail.ru, Горно-Алтайск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ГРУППЫ «ВКОНТАКТЕ» «ПЕДАГОГИКА И НЕ ТОЛЬКО»)*

Аннотация. В статье рассмотрены ведущие информационные системы образования, обеспечивающие формирование качественно новых результатов образования. Рассматривается образовательный потенциал популярных российских социальных сетей, проведен теоретический анализ проблемы. Приведены результаты психолого-педагогического исследования, подтверждающие эффективность использования социальных сетей в образовании. Представлены преимущества использования социальных сетей в учебном процессе вуза. Даются рекомендации по эффективной организации использования социальных сетей для дистанционных консультаций студентов. Рассмотрена возможность использования социальных сетей для организации самостоятельной работы студентов, коллективной работы распределенной учебной группы, для международного обмена, научно-образовательного, мобильного непрерывного образования и самообразования студентов.

Ключевые слова: социальные сети, образовательные технологии, непрерывное обучение, личностно-ориентированное обучение.

Введение в проблему. На современном этапе наблюдается прорыв в использовании информационных технологий в образовании, где целью системы образования является превращение современных информационно-коммуникационных технологий в ресурс образовательного процесса, а также создание условий в формировании ИКТ-компетенции всего педагогического сообщества. Интерес к социальным сетям среди молодежи в современном обществе становится одной из главных примет XXI века. Анализируя литературу по данной проблеме в педагогической науке, необходимо отметить, что данный феномен широко обсуждается и изучается, а также осуществляется активный поиск путей применения социальных сетей в воспитательно-образовательном пространстве, с учетом потребности современной студенческой молодежи.

Теоретический анализ проблемы. По представленным данным холдинга Ромир [7], самыми актуальными социальными сетями в России являются «Одноклассники», «ВКонтакте», «Мой мир». Необходимо отме-

тить, что «ВКонтакте» является самым востребованным социальным ресурсом среди студентов. Например, доля самых молодых участников (от 14 до 17 лет), зарегистрированных в этой сети, составляет 93 %, а из 18–24-летних пользователей – 85 %. Также «ВКонтакте» является лидером по активности посещения студенческой молодежи.

Исходя из представленных данных, мы понимаем, что «ВКонтакте» является самым востребованным социальным ресурсом для студенческого сообщества и его можно рассматривать как образовательный ресурс в организации внеучебной деятельности студентов.

Результаты исследования. На психолого-педагогическом факультете ГАГУ накоплен опыт по применению социальной сети «ВКонтакте» с целью организации самостоятельной работы студентов. Виртуальная группа «Педагогика и не только» (<https://vk.com/club49214717>), созданная в 2013 г. для преподавателя и студентов, используется в качестве дополнения к аудиторным занятиям при изучении следующих дисциплин:

* Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда и Министерства образования и науки Республики Алтай. Проект №16-16-04007.

«Психология и педагогика развития детей», «Основы социальной защиты детства», «Этнопедагогика и этнопсихология», «Социальная педагогика», «История социальной педагогики». Данная группа представляет собой социально-образовательную среду, позволяющую общаться группе людей, в нашем случае студентов и преподавателей, объединенных общим интересом.

Опыт использования учебной группы «Педагогика и не только» с воспитательно-образовательной целью дает возможность выделить следующие преимущества перед преподавателем и студентами:

1) студенческая молодежь больше времени проводит в социальных сетях, что позволяет в неформальной обстановке успешно общаться, а также получать новые знания, приводящие к более эффективному освоению дисциплины;

2) студент и преподаватель, взаимодействуя в социальной сети, ведут себя более свободно, что позволяет студенту задавать вопросы по дисциплине, не боясь критической оценки со стороны однокурсников;

3) студент имеет возможность общаться в режиме онлайн не только с преподавателем, но и со своими однокурсниками, что дает возможность организовывать конференции и диалоги, особенно перед сессией;

4) преподаватель для студента становится участником социальной сети, т. е. взаимодействие на вертикальном уровне сменяется на

взаимодействие на горизонтальном уровне и это вызывает доверие со стороны студента и улучшает процесс усвоения материала;

5) у преподавателя появляется возможность быстро информировать студентов о предстоящих планах [8].

Виртуальная учебная группа «Педагогика и не только» для студентов ППФ ГАГУ позволяет централизованно размещать информацию в новостной ленте, загружать документы, видео-, аудио-, фотоматериалы.

В целях эффективной организации воспитательно-образовательного процесса материалы расположены следующим образом:

1) в разделе «Документы» студенты получают доступ к рабочим программам, к методическим указаниям по организации самостоятельной работы, а также к темам рефератов, докладов, требованиям по их выполнению;

2) в основном разделе представлена нагрузка и учебное расписание преподавателя, а также объявления о консультациях и сроках пересдач и т. д.;

3) видеоматериалы, где студенты могут посмотреть видеолекции или тематические фильмы, а также отчетные видеоматериалы;

4) аудиофайлы – лекции ведущих педагогов и психологов, а также музыка, которую можно использовать в образовательных целях.

В группе «Педагогика и не только» материалы размещены следующим образом (рис. 1, 2):

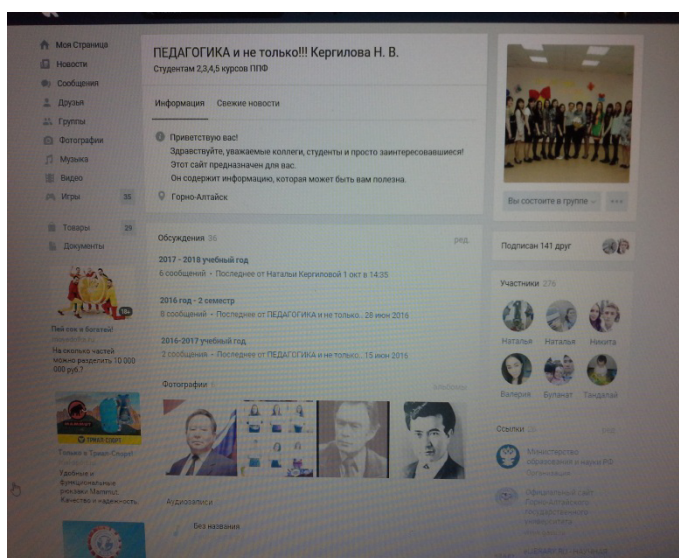


Рис. 1. Внешний вид страницы группы «Педагогика и не только»

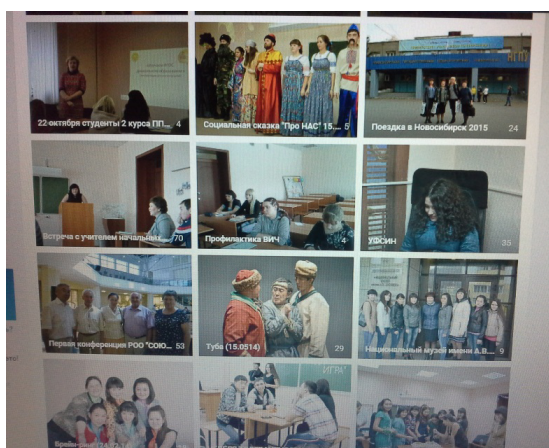
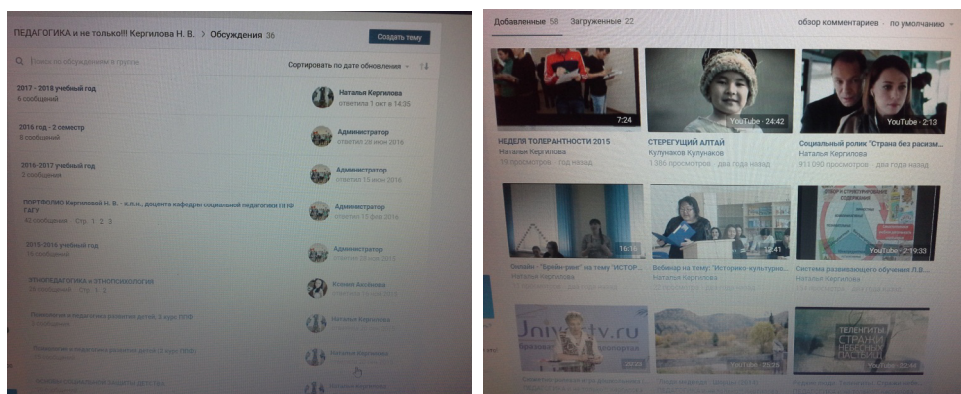


Рис. 2. Материалы, размещенные в группе

Одной из мобильных и приоритетных возможностей в организации самостоятельной работы студентов является возможность отправлять преподавателю личным сообщением свои работы, что позволяет работать с присланными документами в режиме онлайн-рецензирования.

Отдельно хотелось бы акцентировать внимание на воспитательное значение использования виртуальной группы «Педагогика и не только».

1. Созданная группа дает возможность для решения воспитательных задач куратора. Данный формат позволяет получать необходимую для воспитательно-образовательного процесса информацию (объявления о предстоящих мероприятиях, праздничных днях, репетициях и пр.).

2. Новостную ленту можно использовать в воспитательных целях. Для мотивации учения можно выкладывать небольшие интересные статьи о великих людях и их достижениях, яркие слайды с глубокими ин-

ресными философскими высказываниями, качественную информацию по психолого-педагогическим дисциплинам.

3. Использование страницы преподавателя в воспитательных целях. Студенческую аудиторию всегда интересуют факты из жизни преподавателя и данный интерес можно использовать в воспитательных целях. Когда преподаватель принимает заявку студента в «друзья», он тем самым получает возможность заинтересовать его хорошей качественной информацией социального, культурного, психологического, педагогического характера.

Таким образом, социальная сеть «ВКонтакте» позволяет использовать ее ресурсы в образовательных и воспитательных целях, что позволяет педагогу идти в ногу со временем [4].

С целью дальнейшего использования группы «Педагогика и не только» для достижения воспитательно-образовательных целей нами был проведен опрос среди сту-

дентов, где они отмечали необходимость и полезность созданной группы: *«Группа “ВКонтакте” удобна для учебы, там можно найти все. Можно написать преподавателю с целью уточнения заданий»* (Асель, 3-й курс); *«Я использую группу для обсуждения практических занятий в режиме онлайн, что позволяет качественно подготовиться к семинарским занятиям»* (Николай, 2-й курс); *«Данная группа позволяет оперативно находить ту или иную информацию по дисциплинам, а также общаться с преподавателем»* (Анастасия, 2-й курс); *«Мне нравится группа тем, что там преподаватель выкладывает электронные учебники. Что касается дальнейшего использования, хотелось бы видеть, в том числе, аудиокниги»* (Артем, 3-й курс).

Данный опрос позволяет отметить, что преобладает позитивное отношение к внедрению социальных сетей в образовательный процесс, однако некоторые студенты высказывали опасения, что социальные сети будут мешать процессу обучения.

Поэтому ценность социальных сетей для организации воспитательно-образовательного процесса еще недостаточно оценена, так как многие преподаватели и студенты скептически относятся к возможности использования виртуального пространства для достижения образовательных целей, так как социальные сети воспринимаются как форма проведения досуга. Однако как мы уже заметили, социальные сети в педагогической деятельности дают возможность решать различные задачи: эффективно организовать коллективную работу учебной группы, разрабатывать в режиме онлайн образовательные проекты, а также осуществлять международные обмены и планировать самообразование студентов.

Выводы. Таким образом, имея достаточный опыт использования виртуальной учебной группы в сети «ВКонтакте», можно согласиться с А. В. Фещенко и выделить следующие положительные моменты в использовании социальных сетей в воспитательно-образовательном процессе: во-первых, они позволяют преподавателю значительно экономить время; во-вторых, виртуальное пространство социальной сети позволяет выстроить неформальное взаимодействие между преподавателем и студентами;

в-третьих, применение представленного материала в группе позволяет всем участникам самостоятельно или совместно создавать сетевой учебный контент: глоссарии, статьи, обсуждения, мультимедийные библиотеки и др., что стимулирует самостоятельную познавательную деятельность, способствует совершенствованию навыков всесторонней оценки и сопоставления получаемой информации; в-четвертых, взаимодействие преподавателя и студента обеспечивает непрерывность образовательного процесса; в-пятых, виртуальное пространство облегчает загрузку в учебную группу видео- и аудиоматериалов и т. д.; в-шестых, дает возможность студентам выстраивать индивидуальную образовательную траекторию [2].

В качестве отрицательных моментов использовании социальных сетей в воспитательно-образовательном процессе следует отметить: нежелание профессорско-преподавательского состава использовать возможности социальных сетей в своей профессиональной деятельности; большой объем работы по организации и поддержке учебной группы в условиях непрерывного обучения; отсутствие открытого доступа к социальным сетям из учебных аудиторий вуза.

Решение обозначенных проблем по использованию социальных сетей в образовательном процессе представляется возможным за счет повышения квалификации преподавателей по формированию ИКТ-компетенций; изучения педагогических возможностей социальных сетей; выработки и апробации эффективных методик их применения в образовательном пространстве; материального и морального поощрения преподавателей через проведение всевозможных конкурсов по использованию социальных сетей в образовании [1]. Что же касается необходимости применения дополнительных усилий к организации воспитательно-образовательного процесса в современном информационно-коммуникативном пространстве, то в самом ближайшем будущем это станет объективной данностью для большинства работников высшей школы в связи с переходом на новые федеральные государственные образовательные стандарты. В новых условиях преподавателям предстоит научиться более мобильно и интерактивно работать со студентами.

1. Базаржапова Т. Ж., Ваганова В. И. Модель совершенствования информационной компетентности педагога в условиях сетевого взаимодействия // Вестник БГУ. Спецвыпуск А. – Улан-Удэ: Издательство БГУ, 2012. – С. 7–12.
2. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. – 2008. – № 3. – С. 65–69.
3. Важенникова И. В. Использование электронного дневника как одна из составляющих информационной компетентности педагога. – Шадринск, 2011. – 124 с.
4. Клименко О. А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. – СПб.: Реноме, 2012. – С. 405–407.
5. Коростелев А. А. Методологические подходы к использованию информационных технологий в аналитической деятельности руководителей школы // Информатика и образование. – 2008. – № 9. – С. 108–112.
6. Ланкин В., Григорьева О. Электронный учебник: возможности, проблемы, перспективы // Высшее образование в России. – 2008. – № 2. – С. 130–134.
7. Пока тридцатилетние ищут одноклассников, молодежь уже «В Контакте» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.itrn.ru/news/detail.php?id=98904> (дата обращения: 03.05.2017).
8. Феценко А. В. Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития // Открытое и дистанционное образование. – 2011. – № 3 (43). – С. 44–50.
9. Школа успешного учителя. Методика использования электронного учебника. 2014 г. – URL: <http://edu-lider.ru/metodika-ispolzovaniya-elektronnogo-uchebnika-na-urokax/> (дата обращения: 03.05.2017).

Поступила в редакцию 26.10.2017

Kergilova Natalia Viktorovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of Department of Pedagogy, Psychology and Social Work at the Gorno-Altaysk State University, kergilova@mail.ru, Gorno-Altaysk

Sazonova Olga Konstantinovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of Department of Pedagogy, Psychology and Social Work at the Gorno-Altaysk State University, sazonova_03@mail.ru, Gorno-Altaysk

THE USE OF SOCIAL NETWORKS IN EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY (FOR EXAMPLE, GROUPS “VKONTAKTE” “TEACHING AND NOT ONLY”)*

Abstract. The article considers the leading education information system, ensuring the formation of qualitatively new results education. Discusses the educational potential of popular Russian social networks, we carried out a theoretical analysis of the problem. The results of psycho-pedagogical research supporting the effectiveness of using social networking in education. The benefits of using social networks in educational process of the University. Recommendations for effective organizations use social networking for remote consultation of students. The possibility of using social networking for the organization of students ‘ independent work, collaborative work of distributed learning groups for international exchange, scientific and educational content of continuing education and self-education students.

Keywords: social networks, education technology, continuing education, personal-oriented teaching.

References

1. Bazarzhapov, T. J., Vaganova, V. I., 2012. A model for the improvement of information competence of the teacher in the conditions of network interaction. Vestnik BSU. Special A. Ulan-Ude: BSU Publ., pp. 7–12. (In Russ.)
2. Barber, M., Murshed, M., 2008. How to

* This article was prepared with the financial support of Russian humanitarian scientific Fund and the Ministry of education and science of the Republic of Altai. Project No. 16-16-04007.

achieve consistently high quality teaching in schools. Lessons of analysis of the best school systems in the world. *Issues of education*, 3, pp. 65–69. (In Russ.)

3. Vazhenina, I. V., 2011. The Use of electronic journal as one of the components of information competence of the teacher. *Shadrinsk*, 124 p. (In Russ.)

4. Klimenko, O. A., 2012. Social networks as a means of learning and interaction of participants of educational process. *Theory and practice of education in modern world*. St. Petersburg: Renome Publ., pp. 405–407. (In Russ.)

5. Korostelev, A. A., 2008. Methodological approaches to the use of information technologies in analytical activity of the heads of school. *Informatics and education*, 9, pp. 108–112. (In Russ.)

6. Lankin, V., Grigor'eva, O., 2008. E-textbook: possibilities, problems, prospects. *Higher education in Russia*, 2, pp. 130–134. (In Russ.)

7. Until thirty years looking for classmates, young people are already “In Contact”. Available at: <https://www.itrn.ru/news/detail.php?id=98904> (accessed 03.05.2017). (In Russ.)

8. Feschenko, A. V., 2011. Social networking in education: an analysis of experience and prospects of development. *Open and distance education*, 3 (43), pp. 44–50. (In Russ.)

9. School successful teacher. The method of using the electronic textbook. 2014. Available at: <http://edu-lider.ru/metodika-ispolzovaniya-elektron-nogo-uchebnika-na-urokax/> (accessed 03.05.2017). (In Russ.)

Submitted 26.10.2017

Остапович Ольга Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент, Горно-Алтайский государственный университет, ostapovich-olga@mail.ru, Горно-Алтайск

Миллер Владимир Викторович

Начальник отдела автоматизации библиотечных процессов, Горно-Алтайский государственный университет, millerv@yandex.ru, Горно-Алтайск

Костюнина Алена Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы психолого-педагогического факультета, Горно-Алтайский государственный университет, kosanatolevna@mail.ru, Горно-Алтайск

ОЦЕНИВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГИИ*

Аннотация. В статье обоснована необходимость реализации компетентностного и деятельностного подходов в высшем образовании при подготовке педагогов-психологов к профессиональной деятельности на основе современной информационной технологии «веб-квест». Аргументирован поиск современных способов оценивания сформированности общепрофессиональных компетенций бакалавров в соответствии с требованиями образовательного стандарта, а также представлен апробированный вариант критериального оценивания учебных достижений будущих педагогов-психологов на основе разработанных уровней сформированности общепрофессиональных компетенций.

Ключевые слова: компетентностный подход, высшее психолого-педагогическое образование, веб-квест технология, общепрофессиональные компетенции, оценивание, критерии, уровни сформированности.

Научная экспозиция. В современном высшем образовании происходит интенсивное развитие нового этапа педагогической науки, который требует активизации поиска путей совершенствования профессиональной подготовки специалистов, основанного на требованиях профессионального стандарта педагога, усиления практико-ориентированного подхода в процессе вузовского образования, а также развития у студентов потребности самообразования и самосовершенствования профессиональной деятельности, способствующей достижению ими достаточного уровня профессиональной компетентности. Социологические опросы работодателей и опыт работы вузов России последних лет показывает, что уровень профессиональной подготовки выпускников еще не в полной мере соответствует требованиям современного общества [11]. В то же время современная образовательная практика направлена на формирование у выпуск-

ников компетенций согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (далее ФГОС ВО) для осуществления профессиональной деятельности.

В соответствии с ФГОС ВО для реализации основной образовательной программы бакалавриата в вузе должны быть созданы определенные условия для формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Одним из условий данного процесса является организация продуктивного взаимодействия преподавателя и студентов посредством информационно-телекоммуникационной сети Интернет на основе широкого использования в учебном процессе интерактивных форм проведения учебных занятий.

Анализ педагогических исследований последних десятилетий показывает, что многие авторы уделяют вопросам реализации компетентностного подхода пристальное

* Статья подготовлена при поддержке РГНФ (Проект №16-16-04007).

внимание – В. И. Байденко [1], И. А. Зимняя [5], А. В. Хуторской [12]. В последние годы учеными, как теоретиками, так и практиками, активно разрабатывалась также идея применения информационно-коммуникационных технологий для формирования и оценивания профессиональных компетенций будущих специалистов различных направлений подготовки. В работах, посвященных использованию ИКТ (Ю. В. Гавронская, С. И. Гильманшина, С. С. Космодемьянская, О. В. Романова, А. Г. Тихобаев) в процессе подготовки студентов в вузе, указан их значительный потенциал: широкое применение информационно-образовательной среды вуза, включающий дистанционные курсы, электронно-библиотечные системы, средства автоматизации контроля знаний существенно повышают качество образовательного процесса.

В данной статье представлены результаты **авторского исследования** по формированию общепрофессиональных компетенций, призванных стать основой профессиональной компетентности будущего педагога-психолога, способного выполнять профессиональные задачи различного рода сложности. В основу эксперимента было заложено применение одной из современных информационных технологий, получающей все большее распространение в образовательном процессе – веб-квест технологии.

К настоящему времени в педагогической науке выполнен ряд исследований, связанных с теоретико-методологическими и прикладными проблемами применения веб-квест технологии в учебном процессе: Е. И. Багузина [2], Г. А. Воробьев [3], Е. В. Толмачева [10], Е. М. Шульгина [13]. Учеными доказано, что внедрение веб-квест технологии в образовательный процесс позволяет использовать данную технологию и в качестве формы контроля результатов обучения. Проведение занятий с использованием веб-квест технологии во время текущего, промежуточного и итогового контроля результатов обучения позволяет более точно оценить уровень сформированности компетенций, поскольку традиционные формы контроля, такие как тесты, устный экзамен проверяют в основном уровень знаний, а не уровень сформированности компетенций.

Одной из актуальных проблем внедрения

компетентного подхода в образовательный процесс вуза является поиск оптимальных способов оценивания уровня сформированности компетенций, определение уровня профессиональной компетентности выпускников вузов, в частности, для сферы образования. В этой связи **основной целью** авторов является представление одного из разработанных вариантов решения указанной проблемы и его описание в данной статье.

В качестве эксперимента **исследование проводилось** с бакалаврами направления «Психолого-педагогическое образование» по формированию и оцениванию уровня сформированности двух общепрофессиональных компетенций (ОПК):

– готовность использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для обучающихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов (ОПК-4);

– способность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды (ОПК-6).

Овладение в полной мере выделенными компетенциями позволяет будущему педагогу-психологу осуществлять психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса на всех уровнях системы образования, использовать разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения и воспитания, применять современные средства диагностики обучающихся, обеспечивая качество образовательного процесса.

Авторское описание процесса формирования выделенных компетенций посредством веб-квеста уже представлено в виде нескольких научных публикаций [6–9]. В методологический аппарат исследования авторами введено определение веб-квест технологии, сформулированное Bernie Dodge, профессором университета Сан-Диего (США), специалистом в области образовательных технологий, (от англ. Web Quest). Веб-квест – это поисковая деятельность обучающегося, при которой вся информация или ее часть, которой он оперирует, поступает из интернет-источников, факультативно дополняясь видеоконференцией [9].

Апробация данной технологии позволила авторам сделать вывод о том, что про-

цесс формирования общепрофессиональных компетенций бакалавров на основе использования веб-квест технологии в современном образовательном процессе позволяет использовать Интернет как источник учебной информации, содержащий указания (гиперссылки) на основную и дополнительную литературу, образовательные сайты, порталы и т. п. Веб-квест технология позволяет осуществлять управление познавательной деятельностью обучающихся, оказывая при этом индивидуальную консультационную помощь, развивать познавательный интерес и творческие способности, положительные мотивы образовательного процесса.

В контексте авторского исследования **научная аргументация** представлена подходом И. Н. Елисеева к рассмотрению компетенции как определенной структуры, сложившейся из трех составляющих.

1. *Содержательный* (когнитивный) компонент определяет уровень полученных знаний и умений. Он предусматривает знание теоретических и методологических основ предметной области, определяет степень сформированности научно-теоретической и практической готовности к профессиональной деятельности.

2. *Деятельностный* компонент предполагает способность использовать полученный арсенал знаний не только по областям их непосредственного применения, но и в межпредметных зонах, а также в ситуациях неопределенности и неоднозначности. Этот компонент определяет наличие возможности применения накопленных знаний и способов действия на практике.

3. *Мотивационный* компонент представляет мотивы и ценностные установки личности, проявляющиеся в процессе реализации компетенции. Данный компонент является определяющим и системообразующим компонентом любой компетенции, выражается, прежде всего, в отношении к осуществляемой деятельности. Именно он оказывает существенное влияние на динамику развития компетенций [4].

В этой логике авторами строится **система доказательств** на предположении о том, что оценивание общепрофессиональной компетенции бакалавра можно строить с учетом трех основных составляющих компонентов при ее формировании: содержательного, де-

ятельностного и мотивационного.

С 2013 по 2016 гг. авторами был проведен соответствующий **педагогический эксперимент** на базе Горно-Алтайского государственного университета. Общее количество непосредственных участников эксперимента составило 104 студента. Формирующий этап эксперимента проводился на занятиях с использованием веб-квест технологии в рамках изучения дисциплин «Теории обучения и воспитания», «Педагогическая этика».

Каждое занятие с использованием веб-квест технологии организовалось в определенной последовательности в соответствии с ее алгоритмом: 1) «Погружение»; 2) «Выполнение»; 3) «Презентация»; 4) «Рефлексия».

На этапе *«Погружения»* педагог предлагает обучающимся проблемное задание профессиональной направленности, содержание которого обозначает последним существующее противоречие между знаниями и умениями, которыми они уже владеют, и новыми фактами, которые им необходимо изучить или применить в решении профессиональной задачи. Содержание проблемного задания находится непосредственно в сети Интернет на специально разработанном авторами статьи сайте «Веб-квест по педагогике». В результате на данном этапе происходит моделирование реальной ситуации, связанной с будущей профессиональной деятельностью педагога-психолога, за счет создания проблемной ситуации и управления поиском решения проблемы.

На втором этапе – *«Выполнение»* – обучающиеся работают над решением проблемного задания. При этом вся академическая группа делится на микрогруппы по 3–4 участника, которая, в свою очередь, должна самоорганизоваться в общей деятельности. В процессе совместной деятельности каждый студент работает самостоятельно в сети Интернет, просматривает материал, который представлен на сайте веб-квеста, но при этом он должен самостоятельно отделять главное от второстепенного, систематизировать информацию, анализировать и делать соответствующие выводы. После индивидуальной работы студенты вновь работают в микрогруппах, с применением интерактивных методов (дискуссия, мозговой штурм, беседа и т. п.). Таким образом осуществляется интерактивное взаимодействие обучающихся для

достижения поставленных целей и решения проблемного задания, в результате которого происходит обмен новой информацией, полученной из ссылок Интернета, обсуждение фактов, корректируется информация для решения задания и оформляется результат в виде итогового продукта деятельности (к примеру, презентация, электронная книга, буклет, плакат и т. п.). На данном этапе педагог выполняет функцию модератора, который координирует работу всех микрогрупп, консультирует всех участников веб-квеста.

Третий этап – «Презентация» – является одним из ключевых в процессе работы над проблемным заданием. Он требует от студентов больших усилий в командной работе, включения критического, творческого мышления для преобразования полученной информации в более глубокие новые знания и демонстрацию их применения в профессиональной деятельности для решения соответствующих задач. В процессе презентаций конечных продуктов совместной деятельности студенты каждой микрогруппы представляют собственное решение поставленной перед ними профессиональной задачи. В то же время каждая микрогруппа оценивает работу друг друга, опираясь на критерии, которые были специально разработаны преподавателем, на основе содержания формируемых у студентов компетенций, и представлены в содержании задания на сайте.

На завершающем этапе работы – «Рефлексия» – происходит оценивание всеми субъектами образовательного процесса сформированности общепрофессиональных компетенций на основе специально разработанных авторами диагностических средств: рефлексивной и деятельностной карт.

Оценивание уровня сформированности выбранных общепрофессиональных компетенций происходит соответственно на основе проверки сформированности каждого компонента формируемой компетенции – содержательного, деятельностного и мотивационного.

Для проверки содержательного компонента общепрофессиональной компетенции бакалавра используются специально составленные контрольные задания, предусматривающие контроль знаний на I, II и III (высоком, среднем, низком) уровнях усвоения. В качестве заданий первого уровня разрабо-

таны задания на определение правильности применения усвоенных знаний. Задания на проверку умений студентов самостоятельно воспроизводить информацию и решать конструктивные задачи служили для определения второго (среднего) уровня. Нестандартные задания на умение преобразовывать и применять полученную ранее информацию использовались нами в качестве заданий третьего уровня. Все задания включают в себя алгоритм правильного выполнения действий, необходимых для определения существенных операций по решению задания. Для вычисления коэффициента усвоения была взята методика В. П. Беспалько, согласно которой коэффициент вычисляется делением числа правильно выполненных обучающимися операций на эталон, т. е. образец правильного выполнения действий.

Для оценки сформированности деятельностного компонента общепрофессиональных компетенций использовалась деятельностная карта, представляющая собой специально разработанную таблицу, включающую 19 вопросов с тремя возможными вариантами ответов – 1, 2 и 3 балла соответственно. Оценивание каждого студента по данной карте проводится двустороннее – самим студентом и преподавателем. Деятельностная карта позволяет оценить сформированные навыки и способы деятельности, которые были приобретены обучающимися посредством совместной работы над продуктом веб-квест технологии. Шкала оценивания деятельностного компонента включает следующие границы трех уровней: низкий (34–41 балла), средний (42–49 баллов), высокий (50–57 баллов).

Для оценивания уровня сформированности третьего – мотивационного – компонента общепрофессиональной компетенции используется рефлексивная карта, включающая в себя 6 вопросов по 3 балла (максимум 24 балла). Рефлексивная карта также представляет собой специально разработанную таблицу, с помощью которой оценивается потребность и готовность студентов использовать полученные знания, умения, навыки и способы деятельности в своей практической деятельности. Результаты оценивания мотивационного компонента сведены в уровневую шкалу: низкий (13–16 баллов), средний (17–20 баллов), высокий (21–24

балла). В результате суммирования баллов, полученных при оценивании трех компонентов общепрофессиональной компетенции, получаем уровневую шкалу ее сформированности в целом.

Качественным результатом авторского исследования является разработанная шкала оценивания сформированности компетенции, представленная тремя уровнями: пороговым, средним и высоким.

Пороговый уровень (108–128 баллов) характеризуется проявлением у студента только внешних мотивов к овладению профессиональными знаниями, умениями и способами деятельности, отсутствием потребности осознанного освоения ОПК как ее качественного показателя мотивационного компонента, что отражается в рефлексивных картах, используемых как средство оценивания. Качественные показатели сформированности содержательного компонента ОПК данного уровня характеризуются наличием у студента базовых профессиональных знаний, оцениваемых с помощью тестов с выбором одного правильного ответа. Качественные показатели сформированности деятельностного компонента ОПК характеризуются наличием у студента базовых умений излагать и критически анализировать информацию, полученные результаты и формулировать заключения, что отражается в содержании деятельностных карт, заполняемых студентом. Это проявляется при решении типовых профессиональных задач, на основе применения определенного алгоритма действий, с использованием при необходимости консультации педагога.

Средний уровень (129–159 баллов) характеризуется проявлением у студента внешнего мотива к овладению профессиональными знаниями, умениями и способами деятельности, а также осознанием значения приобретенных знаний, умений для профессионального самоопределения. Анализ рефлексивных карт показывает, что на данном уровне у студента по-прежнему не сформирована потребность осознанного освоения общепрофессиональных компетенций, но уже формируется положительное отношение к учебной деятельности как мотив достижения успеха. Качественный по-

казатель содержательного компонента ОПК данного уровня характеризуются сформированностью системы знаний, владением материала на уровне применения знаний в знакомой ситуации, что проявляется при решении заданий на проверку умений студентов самостоятельно решать профессиональные задачи. Качественный показатель сформированности деятельностного компонента проявляется как степень сотрудничества с другими участниками образовательного процесса при выполнении определённых видов деятельности (исследовательская, проектная) в процессе групповой работы, что отслеживается с помощью деятельностных карт.

Высокий уровень (160–181 баллов) характеризуется наличием у студента познавательных, профессионально-ценностных и личностных мотивов, удовлетворенности результатами обучения, стремления к целеполаганию, рефлексии, самообразованию, что отражается в рефлексивных картах. Качественный показатель содержательного компонента ОПК данного уровня характеризуется сформированностью глубоких системных профессиональных знаний, которые позволяют творчески решать профессиональные задачи, находить нестандартные решения, осуществлять поиск новых способов решений. Качественный показатель сформированности деятельностного компонента отражается в проявлении у студента способности самостоятельно выполнять определенные виды деятельности: находить разные формы взаимодействия в группе, как внутри коллектива, так и с отдельными участниками учебного процесса; перестраиваться в проектировочной деятельности с учетом меняющихся условий; оценивать результаты деятельности; находить оптимальные решения в условиях неопределенности. Средством оценивания данного показателя служат деятельностные карты.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать **вывод** о возможности и целесообразности использования предложенного в данной статье варианта оценивания сформированности общепрофессиональных компетенций бакалавров, но, в то же время, еще требует определенной доработки и научного обоснования.

Библиографический список

1. *Байденко В. И.* Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования стандартов нового поколения: методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки бакалавров, 2014. – 72 с.
2. *Багузина Е. И.* Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности: на примере студентов неязыкового вуза: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2012. – 315 с.
3. *Воробьев Г. А.* Веб-квест технологии в обучении социокультурной компетенции: дис. ... канд. пед. наук. – Пятигорск, 2004. – 214 с.
4. *Елисеев И. Н.* Методология оценки уровня компетенций студентов [Электронный ресурс] // Информатика и образование: электронный научный журнал. – 2012. – URL: http://www.labrate.ru/20121120/eliseev_i_n_stud_competencies.pdf (дата обращения: 08.08.2017).
5. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: учебник для высших учебных заведений. – 3-е изд., испр. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 477 с.
6. *Миллер В. В.* Использование веб-квест технологии в подготовке бакалавров по направлению «Психолого-педагогическое образование // Международный исследовательский журнал. – 2012. – № 7 (7). – С. 57–59.
7. *Остапович О. В., Миллер В. В.* Теоретические аспекты формирования общепрофессиональных компетенций бакалавров с использованием современных информационных технологий // Общество, современная наука и образование: сборник. – Часть 2. – Тамбов: Консалтинговая компания «Юком», 2012. – С. 98–101.
8. *Остапович О. В., Миллер В. В.* Дидактические возможности веб-квест технологии в формировании ИКТ-компетентности современного педагога // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2016. – С. 209–211.
9. *Остапович О. В., Миллер В. В.* Дидактический потенциал веб-квест технологии в формировании общепрофессиональных компетенций бакалавров // Социальные сети в образовательном процессе как ресурс формирования ИКТ-компетентности: монография. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2016. – С. 60–78.
10. *Толмачева Е. В.* Инновационное обучение РКИ (сфера «Строительный менеджмент») на основе информационно-коммуникативной веб-квест технологии: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2015. – 272 с.
11. *Федеральный образовательный стандарт высшего образования по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (квалификация (степень) бакалавр) [Электронный ресурс].* – URL: http://www.gasu.ru/univer/edu/stand/3_pokolenie/utv/vo/440302.pdf (дата обращения: 08.08.2017).
12. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 12 декабря. – URL: www.eidos.ru/journal/2002/0423.html (дата обращения: 08.08.2017).
13. *Шульгина Е. М.* Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест: дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2014. – 248 с.

Поступила в редакцию 11.09.2017

Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Psychological and Pedagogical Faculty, Gorno-Altai State University, ostapovich-olga@mail.ru, Gorno-Altai

Head of Library Processes Automation Department, Gorno-Altai State University, millerv@yandex.ru, Gorno-Altai

Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Department of Pedagogy, Psychology and Social Work of Psychological and Pedagogical Faculty, Gorno-Altai State University, kosanatolevna@mail.ru, Gorno-Altai

ESTIMATION OF THE LEVEL OF FORMATION OF GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS ON THE BASIS OF USE WEB QUEST TECHNOLOGY*

Abstract. The article substantiates the necessity of implementing the competence and activity approaches in higher education in the training of pedagogical psychologists for professional activities based on modern information technology Web Quest. The search for modern ways of assessing the formation of general professional competencies of bachelors in accordance with the requirements of the educational standard is argued, and an approved version of the criterial evaluation of the educational achievements of future pedagogical psychologists on the basis of the developed levels of the formation of general professional competencies is presented.

Keywords: competence approach, higher psychological-pedagogical education, web-quest technology, general professional competence, evaluation, criteria, levels of formation.

References

1. Baydenko, V. I., 2014. Identification of the composition of graduates competences as a necessary stage of designing standards for a new generation: a methodological guide. Moscow: Research center of problems of quality of preparation of bachelors Publ., 72 p. (In Russ.)
2. Baguzina, Ye. I., 2012. Web Quest technology as a didactic means of forming a foreign communicative competence: on the example of students of a non-linguistic high school. Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 315 p. (In Russ.)
3. Vorob'yov, G. A., 2004. Web-Quest of technology in teaching social and cultural competence. Cand. Sci. (Pedag.). Pyatigorsk, 214 p. (In Russ.)
4. Yeliseyev, I. N., 2012. Methodology for assessing the level of student competencies. Informatics and education: electronic scientific journal. Available at: http://www.labrate.ru/20121120/eliseev_i_n_stud_competencies.pdf (accessed 08.08.2017) (In Russ.)
5. Zimnyaya, I. A., 2007. Pedagogical psychology: textbook for higher educational institutions. Rostov on Don: Feniks Publ., 477 p. (In Russ.)
6. Miller, V. V., 2012. Using the web-quest for technology in the preparation of bachelors in the direction of "Psychological and pedagogical education. International research journal, 7, pp. 57–59. (In Russ.)
7. Ostapovich, O. V., Miller, V. V., 2012. Theoretical aspects of formation of general professional competencies of bachelors with use of modern information technologies. Society, modern science and education, part 2. Tambov: Consulting company Ucom Publ., pp. 98–101. (In Russ.)
8. Ostapovich, O. V., Miller, V. V., 2016. Didactic Opportunities of Web-Quest Technology in the Formation of ICT Competence of the Modern Teacher. The world of science, culture, education. Gorno-Altaysk, pp. 209–211. (In Russ.)
9. Ostapovich, O. V., Miller, V. V., 2016. Social networks in the educational process as a resource for the formation of ICT competence. Gorno-Altaysk: RIO GAGU Publ., pp. 60–78. (In Russ.)
10. Tolmacheva, Ye. V., 2015. Innovative training of RCTs (the field of "Construction Management" on the basis of information and communicative web technology quest. Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 272 p. (In Russ.)
11. Federal educational standard of higher education in the direction of "Psychological and peda-

* The article was prepared with the support of the Russian State Scientific and Technical Information Foundation (Project No. 16-16-04007).

gogical education” (qualification (degree) bachelor). Available at: http://www.gasu.ru/univer/edu/stand/3_pokolenie/utv/vo/440302.pdf (accessed 08.08.2017) (In Russ).

12. Khutorskoy, A. V., 2002. Core competencies and educational standards. Internet-zhurnal “Eydos”.

Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.html> (accessed 08.08.2017) (In Russ).

13. Shul’gina, Ye. M., 2014. Methodology for the formation of students’ foreign-language communicative competence through Web-Quest technology. Cand. Sci. (Pedag.). Tambov, 248 p. (In Russ.)

Submitted 11.09.2017

Воскресенский Иван Сергеевич

Учитель английского языка лицея № 159, london@rambler.ru, Новосибирск

Суханова Кристина Станиславовна

Старший преподаватель кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, suhanova.kristin@mail.ru, Новосибирск

Кретова Лариса Николаевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, kretlarisa@mail.ru, Новосибирск

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЕКТА «ТОПОНИМЫ НОВОСИБИРСКА И ЛОНДОНА»

Аннотация. В статье представлена технология организации и проведения проекта «Топонимы Новосибирска и Лондона». Авторы статьи обосновывают актуальность проекта, обозначают этапы проектной деятельности и рассматривают результативность проектной работы, реализованной в ходе внедрения элективного курса. Учащиеся не только знакомятся с топонимами Новосибирска и Лондона, но и обращаются к этимологии топонимов, моделируют собственные фрагменты городского пространства, используя опыт формального и этимологического толкования языковой единицы.

В процессе работы предполагается проведение ассоциативного эксперимента, в ходе которого выявляется обыденное представление о том или ином топониме, осуществляется сопоставление с его формальным толкованием, на основе чего можно сделать выводы о том, насколько хорошо у учащихся развито критическое и творческое мышление и способность мотивировать топонимы. В ходе эксперимента осуществляется дихотомическая экспектация от топонима к его этимологически подкрепленному толкованию, чтобы у участников проекта не осталось сомнений в собственной интерпретационной компетенции.

Ключевые слова: проект, технология, топонимы, топонимы, элективный курс.

Актуальность. В настоящее время, когда диалог культур неизбежен и его участником может стать любой человек независимо от его уровня владения иностранным языком и степени вовлеченности непосредственно в диалог, возникает необходимость самовыражения, что может начинаться с представления себя, своей семьи, своих увлечений, своих страны и города. Во время диалога культур также происходит не всегда сознательный процесс сравнения «своего» с «чужим». В центре внимания могут быть все элементы жизнедеятельности: быт, работа, технологии, культура так таковая, особенности менталитета. Считается, что в результате такого сравнения человек не только познает чужую культуру, но и лучше знакомится со своей собственной. Об оценивании культуры при этом речь идти не может, так как это противоречит толерантному подходу, но не исключается возможность того, что человек подсознательно ставит какую-то из взаимодействующих культур выше или ниже дру-

гой, стирая их равноправие. Имеют место такие ситуации, когда сравнение невозможно ввиду того, что тот или иной феномен в культуре отсутствует, что приводит к поиску эквивалентов или к объяснению явления с вариацией в абстракции и интерпретации. Данные сложности налагают на проводников между культурами, в частности на учителей иностранного языка, определенную ответственность в выборе правильных подходов и того материала, который может заинтересовать учащихся.

Материал, на основе которого строится данная работа, т. е. топонимы, помогает не только решить обозначенную проблему, но и является интересным благодаря своей специфике. Представляется, что молодое население города редко задумывается о смысле тех названий, с которыми оно ежедневно встречается. Мы будем исходить из положения, что у обучающихся могут возникнуть проблемы с интерпретацией топонимов родного города и, соответственно, Лондона,

где действуют свои законы именования.

Цель и задачи исследования. Целью исследования является развитие лингвокультурологической компетенции учащихся за счет формирования у них адекватного представления об урбанонимии родного города и критического подхода к интерпретации урбанонимов страны изучаемого языка с осознанием их сходств и различий.

К задачам исследования следует отнести: анализ теоретической базы топонимии, уточнение терминологии и рассмотрение классификации топонимов; выявление специфики урбанонимов для Новосибирска и Лондона, в частности, способов их возможной группировки и морфологических особенностей; выбор методики работы с учащимися и оформление теоретических данных в доступную для обучения форму; составление и проведение входного анкетирования с целью выявления уровня компетенций учащихся в пределах темы исследования, совершенствование программы в связи с полученными результатами; знакомство учащихся с теоретическими положениями топонимии и урбанонимии, проверка успешности их усвоения; реализация творческого проекта «Экспансия Лондона и Новосибирска».

Методологическая основа работы. Для получения входных данных с целью планирования работы с учащимися был использован метод анкетирования. Этот же метод, но со значительной долей тестирования был использован для текущего контроля. Во время своей самостоятельной деятельности на практическом этапе учащиеся использовали метод анализа и следующие его разновидности: морфологический анализ (разбор), этимологический анализ. В случае этимологического анализа можно говорить об элементах исторического метода ономастического исследования. На основе сообщений учащихся был проведен сбор ассоциаций (ассоциативных рядов), которые были подвергнуты сравнению с результатами этимологического анализа. В качестве итогового контроля был применен проектный метод.

Содержание и этапы исследования. Прежде чем перейти к рассмотрению понятия урбанонима и его специфике, необходимо рассмотреть явление, подсистемой которого являются все урбанонимы. Это

собственно топонимы, определяемые ономастическим словарем Н. В. Подольской как собственное имя любого географического объекта [5]. А. В. Суперанская в своем труде «Что такое топонимика?» придерживается данной дефиниции [9], что действительно и в отношении трудов других авторов [1; 3]. В своём же труде А. В. Суперанская разграничивает такие термины, как топоним, топонимия и топонимика и определяет топонимию как совокупность топонимов, что в словаре Н. В. Подольской также было зафиксировано, в то время как у более ранних исследователей, в частности у одного из видных исследователей в данной сфере – Э. М. Мурзаева, термин «топонимика» принимает на себя объем двух значений, в одном случае, а в другом – термины дифференцируются [3; 4]. А. В. Барандеев приходит к выводу, что дублетность терминов «топонимия» и «топонимика» продолжает оставаться одной из неразрешённых проблем в сфере [1]. Данным положением обуславливается необходимость вывести для терминов «топонимика» и «топонимия» дефиниции, чтобы в дальнейшем на них можно было опираться, в том числе и во время планирования работы с учащимися.

Е. С. Полат, отмечая эффективность проектного метода, подчеркивает наличие либо субъективно значимой, либо социально значимой проблемы, прагматическую ориентацию проекта, предполагающую не просто рассмотрение, исследование обозначенной проблемы, не просто поиск путей её решения, но и практическую реализацию полученных результатов в том или ином продукте деятельности [6, с. 196].

Ф. Г. Варшавская рассматривает значимость проекта как способа создания учащимися творческого продукта, а также способа формирования навыков познавательной и учебной деятельности [2]. В работе М. Н. Петуховой метод проектов рассматривается как ведущая форма организации учебной деятельности по иностранному языку [7]; Р. И. Романова и М. С. Гарастюк определяют метод проектов как инновационную деятельность в образовательном учреждении [8].

С точки зрения оценивания продуктивности метода проекта, стоит отметить, что в работе Rajendra V. Patel отмечена эффек-

тивность проектной методики, которая направлена на разработку и использование для обучения различным аспектам английского языка, может быть использована как готовый продукт и основываться на мнении студента, а также становится способом самореализации преподавателя английского языка [10]. Таким образом, проектная методика является достаточно востребованной в системе современного образования.

Практическая реализация данного исследования прошла на базе МБОУ «Гимназия № 3» в 10-м классе инженерного направления, в котором преподавание английского осуществляется на углубленном уровне. В связи с недостаточной представленностью рассматриваемой темы в УМК «Звездный английский» нами был разработан надпрофильный элективный курс. Он строился не только на основе предмета «Английский язык», но и значительно опирался на знания учащихся по таким предметам, как «Всемирная история», «История России», «История Сибири» и «География» и ставил одной из своих целей их расширение. Курс учитывал требования программы и те компетенции, которыми учащиеся уже овладели и должны будут овладеть.

Первый этап работы со школьниками, как следует из названия, носил теоретический характер (лекции) и имел практическую составляющую (индивидуальные сообщения учащихся, близкие по форме и структуре к индивидуальным информационным проектам). На данной ступени основной целью было ознакомление учащихся с основными понятиями топонимики и создание у них мотивации для дальнейшей самостоятельной работы с урбанонимами.

Содержание данного этапа не было определено изначально, так как общий уровень владения языком и компетенции в проблемном вопросе у учащихся были неизвестны. С целью их выявления была составлена анкета, объединяющая элементы собственно анкетирования и тестирования. Анкета выполняет не только контролирующую функцию; она призвана обучить учащегося с опорой на известную ему лексику и термины на русском языке (*urban* – городской, *urbanonym* – что-то, связанное с городом; топографическая карта и *toponym*; -ним в синоним, антоним, омоним и -пун

в *топоним* / *urbanonym*).

Следующим этапом был этап введения информационных проектов. Данный этап работы с учащимися имел место спустя 3 месяца после вступительного этапа. Задачи, решаемые на данном этапе, носят в большей степени прикладной характер и требуют от учащихся серьезного подхода к исследовательской деятельности. По окончании данного этапа планировалась реализация творческого проекта «Экспансия Лондона и Новосибирска».

Учащиеся делились на две группы, каждой из которых доставался один из городов. Во время исследования улиц у обеих групп была возможность провести анализ улиц и Лондона, и Новосибирска. На проведение исследования и подготовку сообщения согласно плану учащимся давалась неделя. Источники, содержащие информацию об урбанонимах Лондона, находились в свободном доступе в сети Интернет, в то время как от источников, посвященных урбанонимии Новосибирска, были сделаны ксерокопии, с которыми учащиеся могли работать. Сайт british-history.ac.uk, с которым предстояло работать учащимся, также содержит дополнительные валидные источники, которыми не возбраняется воспользоваться при недостаточном освещении того или иного объекта в рекомендуемых источниках.

Учащимся были даны рекомендации, определяющие последовательность работы с урбанонимами: необходимо было определить местонахождение объекта, что связано с омонимичностью отдельных урбанонимов и возможностью неправильного истолкования. Семантический класс урбанонима следует определять только после проведения этимологического анализа, так как внешняя форма слова, будучи вторичным образованием, может явиться причиной отнесения урбанонима к неправильному семантическому классу.

Морфологический разбор состоит из нескольких этапов. Во-первых, это определение состава урбанонима, который может быть как простым, без географического термина, так и сложным, с географическим термином. Учащиеся должны выделить географическое имя, собственно урбаноним, и провести его комплексный анализ, который предполагал следующее: определение часте-

речной принадлежности, анализ морфемной структуры слова и словоформы. Затем учащиеся должны сравнить словоформу, через которую выражен урбаноним, с аппелятивом, эпонимом или другим урбанонимом.

Проведение ассоциативного эксперимента необходимо для проведения сравнительного анализа, во время которого обыденное представление о том или ином урбанониме будет сопоставляться с его формальным толкованием, на основе чего можно сделать выводы о том, как хорошо у учащихся развито критическое и творческое мышление, а также о степени мотивированности урбанонимов. Это необходимо самим учащимся, которые будут разрабатывать проект с учетом выявленных особенностей урбанонимов и тех ошибок, которые возникли у них во время анализа.

Дихотомия экспектаций ученика от урбанонима и его этимологически подкрепленное толкование должны быть продемонстрированы в выводе сообщения, в результате чего как у группы, делающей сообщение, так и у группы, которая слушает сообщение, не должно остаться сомнений в интерпретации урбанонима.

Для успешной реализации проекта учащимся предстояло рассмотреть следующие группы урбанонимов: станции метрополитена, парки, площади и улицы. Порядок классов был определен в зависимости от степени мотивации, то есть станции метрополитена – высокая степени мотивации, прозрачность урбанонима и возможность определения слова-источника без особых затруднений: улицы – низкая степени мотивации, омонимия урбанонима и слов (аппелятивов или эпонимов), не имеющих никакого отношения к слову-источнику.

Так как объем урбанонимов Лондона во всех группах значительно превышает урбанонимию Новосибирска, было принято решение о том, что из всей совокупности урбанонимов Лондонского метрополитена будет исследована только Victoria Line, насчитывающая 16 станции и по своему объему равносильная двумя веткам Новосибирского метро с 13 станциями.

Что касается парков Лондона и Новосибирска, то количество крупных зеленых объектов примерно одинаковое. В качестве объектов для анализа в Лондоне были подо-

браны 8 так называемых королевских парков, ранее используемых членами королевской семьи для охоты, и два других крупных парка: Hampstead Heath и Clapham Common. Подбор парков Новосибирска был затруднен в связи с разнообразием географических терминов и неоднозначностью причисления новосибирских озелененных территорий к категории парков, так как скверы по своей площади и роли в инфраструктуре города тяготеют к square gardens Лондона. Несмотря на неполное соответствие реалий, представляется целесообразным включить отобранные озелененные территории в эту группу, чтобы дать учащимся возможность в дальнейшем подробно рассмотреть площади Новосибирска.

Количество площадей в Лондоне и Новосибирске резко различается, поэтому представилось рациональным рассмотреть все площади Новосибирска, указанные на карте, кроме площади Ленина и Гарина-Михайловского, которые представляют интерес с точки зрения исследования, что в общем составило 12 объектов. Из площадей Лондона изначально были отобраны только те, которые находятся в центре города, в районе Винчестер, но в связи с тем, что в отношении некоторых из них нельзя найти достаточную информацию для исследования, к центральным площадям были добавлены известные площади из других районов города, например, Bedford Square и Russell Square в Блумсбери.

Количество улиц для Лондона и Новосибирска было подобрано одинаковое – по 70 объектов. Во время составления списков улиц для исследования учащимися были приняты во внимание такие факторы, как разнообразие семантических групп и географических терминов, ценность в лингвокультурологическом плане и наличие источников.

Реализация творческого проекта «Экспансия Лондона и Новосибирска» является заключительным этапом работы с учащимися над урбанонимами. Данный проект призван одновременно закрепить навыки и умения учащихся, полученные во время элективного курса, и проверить развитие компетенций учащихся. Также проект демонстрирует, насколько творчески учащиеся подходят к решению задач. Проект включает элемен-

ты ролево-игрового проекта, так как учащиеся берут на себя роль архитекторов города, и практико-ориентировочного проекта, так как установка предполагает, что данные эскизы будут использоваться в будущем, поэтому учащиеся должны были подойти к выполнению проекта серьезно. По количеству участников проект был групповым, координация была открытой, но учащимся предоставлялась полная свобода в плане творчества. Данный проект как отдельный метод являлся краткосрочным, так как занял только два часа, но в совокупности с подготовительной работой, включавшей информационные проекты, он был средней продолжительности.

Суть проекта состоит в создании чертежа новой территории в пределах города. Эта территория должна включать такие внутригородские объекты, как улицы, площади, озелененные территории и 2–3 станции метро. Урбанонимы этих объектов должны быть оригинальными и не должны быть омонимичны уже существующим в черте города (область допустима). Процесс номинации должен соответствовать исследованным учениками закономерностям, характерным для каждого из городов.

Группа учащихся, которая выбрала Новосибирск, решила сосредоточиться на одном фрагменте новой территории. Их проект включал 14 улиц, 3 станции метро, одну площадь и четыре озелененных объекта. Также проект включал другие виды внутригородских объектов: организации, мост через реку Обь.

Группа учащихся, которая выбрала Лондон, сделала схему территории, которая бы окружала город. Их проект включал 20 улиц, 3 станции метро, две площади, 2 загородных объекта лесного типа и такие факультативные географические объекты, как озеро, зоопарк, а также объекты, созданные человеком.

Мотивированность урбанонимов Новосибирска была довольно высока. Станции метро названы по близлежащим объектам («Торговый Центр», что расположена рядом с будущим крупнейшим торговым центром в городе) или в честь исторических событий, например, Крымская станция; улицы в семантическом плане разнообразны: есть улицы, названные в честь выдающихся людей (улица Кюри, улица Солженицына, улица Астафьева), есть улицы, названные по своей

форме или функции (Кривой переулок, Перебежный переулок), есть улица, названная в честь российского города (Феодосийский тупик), улица, названная в честь района Новосибирской области (Чистоозерная улица), и улица, названная по озеру Новосибирской области (Сарлтанский переулок). Водяная улица названа по своей приближенности к реке Обь, также она ведет напрямую к мосту. Название в честь спортивного термина получила Физическая улица, а от общественно-политических терминов были образованы названия таких улиц, как проспект Единства и Трехцветный переулок.

Единственная площадь эскиза названа в честь П. А. Столыпина, а мост через Обь назван «Новым». Названия парков отражают то, что на их территории произрастает (Липовый парк, ПКиО Тополиный), скверы названы по тем зданиям и организациям, близ которых они расположены (сквер Электромагнитной Индукции, Автопарковый сквер).

Урбанонимы новой территории Лондона можно разделить на две группы. Это урбанонимы с высокой мотивированностью, которые образованы преимущественно от фамилий исторических деятелей XX века: Thatcher End, Churchill Row, Chamberlain Road. Sapphire и Diamond Square отсылают к юбилеям королевы Елизаветы II. Учащиеся пришли к логичному выводу касательно того, что современные урбанонимы не будут подвергаться всем тем процессам, которые влияли на названия старых улиц Лондона. Но с целью демонстрации того, что учащиеся в процессе подготовки информационных проектов усвоили закономерности развития урбанонимов Лондона, учащиеся внесли в проект вторую группу урбанонимов – старомодные, немотивированные названия. К ним отнеслись такие, как Copper Street (не от названия металла, а от имени землевладельца), Sword Lane (от вывески таверны) и Bore Row (не от глагола to bore, а от фамилии домовладельца). Загородные лесные объекты также отражают флору и фауны своей местности (Ferny Heath, Molewood).

Во время работы у лондонской группы возникали проблемы, связанные с тем, что они не знали, существует ли уже такое название, но для решения этой проблемы специально использовался современный справочник урбанонимов, по которому это

можно было проверить. Более того, даже если индивидуальное название уже было занято, предоставлялась возможность повторить его с другим географическим термином (Lane / Road вместо Street), но при этом требовалось видоизменить форму улицы, чтобы она соответствовала названию. С подбором старомодных названий у учащихся трудностей не возникло, по словам учащихся, это оказалось легче, чем придумать современные названия.

У группы, работающей над эскизом фрагмента Новосибирска, особых трудностей не наблюдалось.

После окончания работы над проектами учащимся предстояло их защищать. Защита проекта состояла в том, что учащиеся должны были кратко рассказать о предыстории своего эскиза, назвать типы и количество внутригородских объектов, обосновать номинацию внутригородских объектов, объяснить выбор географических терминов. В конце презентации учащиеся должны были дать оценку собственному проекту и попытаться критически на него посмотреть глазами властей города в отношении того, наблюдается ли контраст с основной частью города. Другая группа могла задавать вопросы и вносить собственную конструктивную критику. В частности, критике подверглась улица Аномальная эскиза Новосибирска, для обоснования номинации которой группа придумала особое место с аномалиями. Учащиеся из другой группы посчитали данный ход избыточным и не соответствующим реальности. Критика в от-

ношении эскиза Лондона касалась внешнего вида (окружение города вместо его фрагмента, что только затрудняло работу учащихся) и доминирования политико-ориентированных урбанонимов, что другая группа нашла противоречащим английскому менталитету. Однако защищающие проект учащиеся объяснили это тем, что за процесс номинации ответственность несут власти и лишь при выраженном недовольстве населения могут быть проведены изменения.

Как и в случае с информационными проектами, презентации учащихся не были лишены ошибок разного типа, но их стоит считать незначительными, так как сообщения выдерживали структуру, обладали логичностью, цельностью и завершенностью, были доступны слушающим. Ответы учащихся на вопросы аудитории также были по существу, попыток уйти от них не наблюдалось.

Выводы. Стоит отметить успешность и ценность проектного метода для работы над страноведческим и богатым лингвокультурогическим материалом, также следует заявить о значимости внедрения проектов разных типов, тщательного прорабатывания материала на этапе планирования и о значимости личного интереса и мотивации учащихся, которые должны проявляться на всех этапах работы, а не только на начальных стадиях. Именно продуманная структура работы с учащимися, преемственность этапов работы и глубина их проработки способствовали, по нашему мнению, успешной реализации задач и цели данного исследования.

Библиографический список

1. Барандеев А. В. История географических названий: Русская топонимика в терминах. – М.: ЛИБРОКОМ, 2012. – 320 с.
2. Варшавская Ф. Г. Проект как мотивационный стимул в изучении английского языка // Молодой ученый. – 2015. – № 20. – С. 433–435.
3. Мурзаев Э. М. Слово на карте. – М.: Армада-пресс, 2001. – 448 с.
4. Мурзаев Э. М. Топонимика и география. – М.: Наука, 1995. – 304 с.
5. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. – М.: Наука, 1988. – 198 с.
6. Полат Е. С. Метод проектов: теория и история вопроса // Современные педагогические

и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2010. – С. 193–200.

7. Петухова М. Н. Метод проекта как форма организации учебной деятельности при обучении английскому языку // Молодой ученый. – 2016. – № 3. – С. 892–895.

8. Романова Р. И., Гарастюк М. С. Метод проектов в образовательной деятельности школы как инновационная педагогическая технология // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). – Самара: АСГАРД, 2016. – С. 11–13.

9. Супранская А. В. Что такое топонимика? –

M.: Hayka, 1984. – 182 c.

Method In Teaching English Subject // International

10. Rajendra B. Patel Effectiveness of Project Multidisciplinary. – 2012. – Vol. I, Issue V. – P. 8–12.

Получена в редакцию 24.08.2017

Voskresensky Ivan Sergeevich

Teacher of the “Lyceum № 159”, london@rambler.ru, Novosibirsk

Sukhanova Kristina Stanislavovna

Senior Lecturer of the Department of English, Novosibirsk State Pedagogical University, suhanova.kristin@mail.ru, Novosibirsk

Kretova Larisa Nikolaevna

Cand. Sci. (Philolog.), Assoc. Prof. of the Department of English, Novosibirsk State Pedagogical University, kretlarisa@mail.ru, Novosibirsk

PECULIARITIES OF PROJECT ACTIVITY AT ENGLISH LANGUAGE LESSONS IN SENIOR CLASSES ON THE MATERIAL OF THE PROJECT “TOPONIMS OF NOVOSIBIRSK AND LONDON”

Abstract. The article presents the technology of organizing and conducting the project “Toponyms of Novosibirsk and London”. The authors of the article justify the relevance of the project, indicate the stages of the project activity and consider the effectiveness of the design work implemented during the implementation of the elective course. Students not only get acquainted with the urbanonyms of Novosibirsk and London, but also turn to the etymology of urbanonyms, model their own fragments of urban space, using the experience of a formal and etymological interpretation of the language unit.

Keywords: project, technology, toponyms, urbanonyms, elective course.

References

1. Barandeyev, A. V., 2012. History of geographical names: Russian toponymy in terms. Moscow: LIBROKOM Publ., 320 p. (In Russ.)
2. Varshavskaya, F. G., 2015. Project as a motivational stimulus in the study of English. Young Scientist, 20, pp. 433–435. (In Russ.)
3. Murzaev, E. M., 2001. Word on the map. Moscow: Armada-press Publ., 448 p. (In Russ.)
4. Murzaev, E. M., 1995. Toponymy and geography. Moscow: Nauka Publ., 304 p. (In Russ.)
5. Podolskaya, N. V., 1988. Dictionary of Russian onomastic terminology. Moscow: Nauka Publ., 198 p. (In Russ.)
6. Polat, E. S., 2010. The method of projects: theory and history of the issue. Modern pedagogical and information technology in the education system. Moscow: Academy Publ., pp. 193–200. (In Russ.)
7. Petukhova, M. N., 2016. Project Method as a Form of Organization of Educational Activity in Teaching English Language. Young Scientist, 3, pp. 892–895. (In Russ.)
8. Romanova, R. I., Garastyuk, M. S., 2016. The method of projects in the educational activity of the school as an innovative pedagogical technology. Actual problems of modern pedagogy: materials VIII Intern. sci. conf. (Samara, March 2016). Samara: ASGARD Publ., pp. 11–13. (In Russ.)
9. Superanskaya, A. V., 1984. What is toponymy? Moscow: Nauka Publ., 182 p. (In Russ.)
10. Rajendra, B., 2012. Patel Effectiveness of Project Method In Teaching English Subject. International Multidisciplinary, Vol. I, Iss. V, pp. 8–12.

Submitted 24.08.2017

УДК 376+37.0+316.6

Банч Гэри Оуэн

Доктор наук, Почетный профессор и старший научный сотрудник педагогического факультета и факультета здравоохранения Йоркского университета, GVBunch@edu.yorku.ca, Торонто, Канада

Ряписов Николай Александрович

Доктор экономических наук, кандидат педагогических наук, проректор по учебной работе, Новосибирский государственный педагогический университет, ryapisov@ngs.ru, Новосибирск

РОЛЬ ЛИДЕРСТВА В РАЗВИТИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены истоки зарождения идей инклюзии в школьном обучении в Канаде, описана история появления ключевого термина «инклюзивное образование», выполнен сравнительный анализ моделей специального и инклюзивного образования. Теоретическую основу статьи составили научные взгляды основоположников и методологов инклюзивного образования в Канаде и Соединенных Штатах Америки – Дж. Хэнсона (Jim Hanson), Г. Лейдена (Gerv Leyden), Г. Банча (Gary Bunch), Дж. О’Брайена (John O’Brien), М. Форест (Marsha Forest), Дж. Пиарпойнта (Jack Pearpoint). Используя методы исторического, эволюционного и сравнительного анализа представлен взгляд на развитие инклюзивного образования в хронологической последовательности; особо отмечается роль лидерства в инновационном процессе и продвижении идей инклюзии в реальную практику. Рассмотрено влияние лидеров разного уровня: ежедневного практического, управленческого, методологического. В результате изложены впечатления профессора из Канады об особенностях развития инклюзивного образования в России, которые сложились в результате нескольких визитов в нашу страну, посещения инклюзивных школ в разных городах, знакомства с деятельностью общественных организаций, поддерживающих лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, участия в составе рабочей группы международного комитета по образованию, организации и проведения международных научных школ по проблемам инклюзивного образования, сотрудничества с преподавателями университетов.

Ключевые слова: начало инклюзивного образования, история становления инклюзии в образовании, лидерство в развитии идей инклюзии, лидеры инклюзивного образовательного процесса, ценности инклюзии, инклюзивная политика, инклюзивная практика.

Введение. Сотрудничество преподавателей и студентов ФГБОУ ВО «НГПУ» с учеными-исследователями Йоркского университета г. Торонто, длящееся уже более шести лет, по мнению авторов статьи, является персонально и профессионально вознаграждающим и ценным. Так, профессор Гэри Банч, один из методологов инклюзивного образования, считает престижным и приятным быть ведущим лектором на международных научных школах по проблемам инклюзивного образования в Новосибирском государственном педагогическом университете. Это способствует лучшему пониманию особенностей развития инклюзивного образования в России и Канаде и дополняет личные впечатления от визитов и дискуссий в России и с российскими коллегами, посещающими Канаду.

Начало инклюзивного образования.

Рассматривая историю инклюзивного образования, необходимо обратиться к его истокам и зарождению ключевых идей обеспечения равенства в образовании для всех обучающихся.

В начале 1960-х гг. канадский педагог Джим Хэнсон (Hanson Jim), который отвечал за программу обучения студентов с ограниченными возможностями в управлении образованием в отделе народного образования городов Гамильтон и Вентворт в провинции Онтарио в Канаде, стал первым педагогом, который начал вводить обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в обычные классы к своим нормативно развивающимся сверстникам. Сегрегацию в образовании он считал формой проявления социальной несправедливости, построенной

на установках и стереотипах восприятия людей другой категории и самих себя, что ведет к дискриминации и, безусловно, негативно влияет на развитие глубинных структур личности.

В тот период еще не существовало термина «инклюзивное образование». Джим Хэнсон использовал понятие «каждый принадлежит» («each belongs») [15], которое в основном характеризовало внешнюю организационную сторону данного явления – собрать всех обучающихся в одном классе.

Свои убеждения Джим Хэнсон изложил в «Кредо» – своем путеводителе по социальному справедливому образованию для всех. Вот эти положения «Кредо принадлежности каждого»:

- каждый человек наделен достоинством человека;
- каждый человек имеет равную ценность, несмотря на разницу в способностях;
- каждый человек имеет право на рост, и каждый человек может расти;
- пределы индивидуального роста неизвестны и не должны ограничиваться;
- ни один человек не статичен, каждый находится в процессе становления;
- каждый человек уникален и неповторим;
- убеждения, которых мы придерживаемся в отношении людей, могут служить тюремными стенами, ограничивающими нас на каждом шагу;
- они также могут освободить нас от наших кандалов, чтобы противостоять значительным новым возможностям, о которых мы никогда не мечтали;
- жизнь – это высший дар, а обучение – его завершение.

Лидерство научно-теоретического уровня. Вскоре у Джима Хэнсона появились единомышленники и последователи, среди которых – Г. Лейден (Gerv Leyden), Г. Банч (Gary Bunch), Дж. О’Брайен (John O’Brien), М. Форест (Marsha Forest), Дж. Пиарпоинт (Jack Pearpoint) [9–14; 16–17] и др.

Термин «инклюзивное образование» для обучающихся с ограниченными возможностями впервые прозвучал в городе Торонто в июле 1988 г. Инициативная группа из 14 человек из Канады и Соединенных Штатов Америки, в которую вошли преподаватели, писатели, родители и взрослые люди с огра-

ниченными возможностями, – все, кто имел непосредственный опыт в области специального (раздельного) образования, считали, что «принадлежность каждого» и «интеграция» детей и студентов с инвалидностью не описывает сущности изменений, которых они хотят для обучающихся с ограниченными возможностями. Интеграция была частью модели специального образования, основанной на отделении школьников с особыми образовательными потребностями от других учащихся. Модель специального образования слишком медленно удовлетворяет потребности людей с ограниченными возможностями здоровья. Участники встречи хотели, чтобы все ученики обучались вместе, они обосновывали идею объединить всех обучающихся. И тогда кто-то из участников встречи предложил термин «инклюзия» (от англ. inclusion – включение), который признали более приемлемым и точным, чем понятия, которые использовались до этого в сегрегационно-ориентированной модели специального образования. Инклюзия – это термин, который относится ко всем людям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью и подчеркивает равноправие всех перед всеми, несмотря на их различия. Это событие явилось началом инклюзивного образования и стало радикальным отходом от идеологии специального образования.

И сам термин, и новая концепция быстро стали популярными сначала в Канаде и Соединенных Штатах, а затем в других странах. Теперь термин «инклюзивное образование», основанный на идее объединения всех обучающихся и обеспечения равных прав на образование, используется во всем мире.

Глобальное признание инклюзивного образования. Шесть лет спустя, в 1994 г. Организация объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) созвала Всемирную конференцию в городе Саламанка, в Испании, чтобы обсудить вопрос об обеспечении доступности и качества обучения лиц с особыми потребностями. Более трехсот участников, представляющих 92 правительства и 25 международных организаций, в ходе дискуссий обсуждали принципиальную стратегию организации образования людей с ограниченными возможностями здоровья: продолжать обучение в рамках практики специального

образования в условиях сегрегации детей, или определить путь перехода к инклюзивному образованию, которое считается более социально справедливым. После интенсивного обсуждения участники конференции приняли Саламанкскую Декларацию о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями [7] и провозгласили ценности инклюзии.

Эта политика была усилена Организацией объединенных наций (ООН) в 2006 г. принятием Конвенции о правах инвалидов [2], в которой четко фиксируется, что все обучающиеся с инвалидностью и без нее должны обучаться в одних и тех же школах и классах, независимо от различий между учащимися, и что все они должны обучаться обычными преподавателями.

В настоящее время политика инклюзивного образования реализуется во всех странах, но вполне естественно, что этот процесс идет в разном темпе и с учетом национальных особенностей.

Пример лидерства в деятельности общественной организации. Известны яркие примеры инициативной деятельности ряда общественных организаций в разных странах по развитию инклюзивного образования. Например, в России первой организацией, которая реализовала инклюзивное образование, стала Региональная общественная организация людей с инвалидностью «Перспектива» [3], которая была создана в 1997 г. Директор организации, Денис Роза – американка, переехавшая в Россию и проживающая здесь на протяжении многих лет. Вместе со своими сотрудниками она определила миссию – добиться полного включения людей с инвалидностью во все сферы жизни общества и улучшить качество их жизни. И на сегодняшний день РООИ «Перспектива» под руководством Денис Роза является одной из ведущих организаций, отстаивающих права людей с инвалидностью в России. Одним из первых шагов, предпринятых Денис, было посещение Летнего института Центра Марша Форест в городе Торонто и установление контактов с коллегами в Канаде, продвигающих инклюзивное образование. Это сотрудничество продолжается и сегодня.

В начале нового века Денис пригласила

Г. Банча посетить Россию и познакомиться с опытом реализации инклюзивного образования. Он не только посетил офис РООИ «Перспектива», но и Московские школы. Один из основоположников инклюзивного образования впоследствии делился впечатлениями и отметил, что за две поездки он имел честь увидеть, как развивается инклюзивное образование в разных регионах России.

Примеры лидерства в инклюзивной практике. Во время визита в первый класс московской школы № 200 Г. Банч заметил, что класс состоял из школьников восьмилетнего возраста и был очень похож на те, какие существуют в Канаде. В это время проходил очередной урок. Он заметил мальчика с синдромом Дауна. Наблюдая за классом и этим ребенком, Г. Банч увидел, что женщина, сидящая рядом с мальчиком, оказывала ему некоторую поддержку. В Канаде такой специалист называется тьютором. Он был впечатлен пониманием того, как сотрудники московской школы эффективно внедряют инклюзивное образование.

В дальнейшем Г. Банч констатировал реализацию инклюзивного образования в разных местах, в том числе – вдали от столицы, например, в городе Улан-Удэ. Он был приглашен в разные классы и увидел, что обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья включены в учебную деятельность наравне с другими, рядом с некоторыми были тьюторы, с другими – нет. После урока он познакомился с учеником и с интересом беседовал с ним. Мальчик с нарушением развития опорно-двигательного аппарата рассказал ученому об учебном процессе и его взаимоотношениях с одноклассниками и другими ребятами. Администрации школы не пришлось переводить ему слова школьника, так как знание английского языка у этого молодого человека оказалось вполне достойного качества. Наблюдая уроки и внеклассные занятия, беседуя с учениками, учителями и директором школы, он с удовлетворением отметил, что все они ясно понимают сущность инклюзивного образования, принимают его ценности и владеют технологиями его реализации. В двух разных школах профессор Г. Банч увидел, что дети с ограниченными возможностями здоровья и их здоровые сверстники чувствуют себя комфортно, у них есть друзья, они

успешны и счастливы в школе. Сотрудники школы тоже комфортно осуществляют профессиональную педагогическую деятельность в инклюзивных классах, поскольку ориентированы на обучение всех учащихся вместе. Эффективным показалось ему и управление школой.

Вместе с тем Г. Банч вспоминает, что во время этой же поездки он встречался с профессорами из одного российского университета для обсуждения вопросов образования студентов с инвалидностью. И все они выразили сомнение по поводу целесообразности введения инклюзивного образования в сравнении с традиционными методами специального образования. Преподаватели университетов, с которыми встречался Г. Банч, открыто не принимали идеи инклюзивного образования и не были к нему готовы. Принятие инклюзивного образования неравномерно во всем мире, включая Канаду.

Пример лидерства на государственном уровне. Следующий приезд Гэри Банча в Россию был связан со статусным мероприятием – Встречей Большой Восьмерки (G8) в Санкт-Петербурге в 2006 г. под председательством президента В. В. Путина. Одной из четырех основных тем дискуссий саммита международного клуба, объединяющего правительства восьми ведущих стран, была проблема «Образование и ценности молодого поколения». Подготовительная рабочая группа международного комитета по образованию собралась в Москве, чтобы обсудить различные аспекты социальной политики, в том числе – вопросы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Гэри Банч и Денис Роза из общественной организации «Перспектива» в числе других заседали в этом комитете. После двух совещаний, продолжавшихся восемь дней в горячих спорах, в итоге дискуссии большинство членов комитета признало целесообразным введение инклюзивного образования. Позднее, на встрече с различными комитетами гражданского общества, президент В. В. Путин, получив предложенные рекомендации об инклюзии, незамедлительно их поддержал. Представитель комитета, специалист из Канады, спросила его, поддерживает ли он значок, символизирующий инклюзивное образование, разработанный организацией «Перспектива». Президент Путин сразу же

ответил, что будет с честью носить такой значок и прикрепил его себе на лацкан пиджака, чтобы видели все. Это была реакция прогрессивного лидера в отношении инклюзивного образования.

В дальнейшем Г. Банч узнал об инновациях, касающихся инклюзивного образования, введенных в российских университетах. Он полагает, что поддержка инклюзивного образования президентом В. В. Путиным и возросшая активность университетов по этому вопросу взаимосвязаны.

Так, в 2009 г. в Московском городском психолого-педагогическом университете был создан Институт проблем инклюзивного образования. Цель его деятельности – продвижение и реализация инклюзивного подхода в российском образовании, научно-методическое обеспечение процесса становления и развития инклюзивного образования на всех ступенях системы общего образования в России.

В последние годы в России выстроена система инклюзивного образования, которая представлена на всех уровнях – от организации службы ранней помощи до подготовки профессиональных кадров [6]. Во многих педагогических вузах реализуются программы бакалавриата и магистратуры, создается учебно-методическое обеспечение, выполняются качественные и количественные научные исследования, их результаты публикуются в специальных журналах, уже защищен целый ряд диссертаций по проблемам инклюзивного образования, успешно реализуется государственная программа «Доступная среда».

Инклюзивное образование не может появиться внезапно. Требуется время, чтобы подготовить образование к фундаментальным изменениям. Чтобы добиться успеха, лидеры образования должны разработать план реальных изменений и обозначить срок для их внедрения, необходимо зафиксировать начало и завершение плана.

Лидерство на региональном уровне. В целом, у профессора из Канады сложилось положительное впечатление о развитии инклюзивного образования в России. Он горячо приветствовал информацию о разработке инклюзивной политики на региональном уровне и разнообразном опыте инклюзивной практики. Например, о том, как был

приятно удивлен успехам реализации инновационного регионального проекта «Обучение и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве Новосибирской области» [1; 4; 8], обрадован вестью об утверждении Концепции развития инклюзивного образования в Новосибирской области на 2016–2020 гг. В регионе созданы общественные организации, родительские сообщества и различные фонды, поддерживающие лиц с ограниченными возможностями здоровья и их семьи, выстраивается межведомственное взаимодействие организаций образования, здравоохранения и социальной защиты в условиях инклюзивной практики. И в этом процессе также есть лидеры. В 2017 г. за значительный вклад в модернизацию системы образования Новосибирской области, создание и развитие системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве Новосибирской области, внедрение региональной модели инклюзивного образования, создание инновационной практики сетевого взаимодействия инклюзивных школ руководители государственного бюджетного учреждения Новосибирской области – Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям «Областной центр диагностики и консультирования» – С. В. Самуйленко, Т. П. Абакирова, Т. Л. Чепель – удостоены Государственной премии Новосибирской области.

Лидеры каждого дня. Лидеры каждого дня – это те, кто воплощают инклюзию на университетском и школьном уровне. Это люди, без которых невозможен прогресс

в инклюзивном образовании.

Это – профессора, которые обучают будущих педагогов и психологов, проводят научные исследования, чтобы расширить знания в этой области и заложить основу для будущего.

Это – специалисты органов управления общим образованием, регулирующие и продвигающие развитие инклюзии в образовательных организациях.

Это – директора школ, чей ежедневный труд направлен на создание условий для инклюзивного образования.

Это – настоящие и будущие школьные учителя и педагоги-психологи, которые способствуют взаимодействию между всеми обучающимися. Они – будущее инклюзивного образования.

Это – и другие специалисты, различным образом поддерживающие развитие инклюзивного образования.

Настоящий пример готовности к инклюзивному образованию Гэри Банч увидел на научных школах в НГПУ [5]. Он был восхищен лидерством ректората университета, эрудицией и компетентностью ведущих лекторов и заинтересованностью всех участников научных школ в развитии инклюзивного образования.

В результате профессионального взаимодействия зарубежных ученых из Марша Форест Центра и Йоркского университета и преподавателей университетов Москвы, Новосибирска и Красноярска в области инклюзивного образования возникают системные позитивные изменения в развитии этой образовательной сферы. И мы ощущаем свою сопричастность к этим динамическим преобразованиям. Вместе мы движемся вперед в развитии инклюзивного образования.

Библиографический список

1. Банч Г. О., Чепель Т. Л., Ряписова А. Г. Инклюзивное образование в Канаде и России: общность стратегических подходов и специфика тактических решений // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3. – С. 7–17. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1603.01>
2. Конвенция о правах инвалидов (от 13 декабря 2006 г.). – URL: <http://base.garant.ru/2565085/> (дата обращения: 24.07.2017).
3. Региональная общественная организация людей с инвалидностью «Перспектива». – URL: <https://perspektiva-inva.ru/> (дата обращения: 24.07.2017).
4. Ряписов Н. А., Ряписова А. Г., Чепель Т. Л. Здоровье разное, права – равные: развитие системы инклюзивного образования на региональном уровне // Аккредитация в образовании. – 2012. – № 55. – С. 24–26.
5. Ряписов Н. А., Ряписова А. Г., Чепель Т. Л. Научная школа – инновационная форма осмысления проблем инклюзивного образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – № 6 (16). – С. 5–18.

6. *Ряписова А. Г.* Инклюзивное образование как системная инновация // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 1. – С. 7–20. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1701.01>
7. *Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями.* – URL: http://logopedkolosok.ucoz.net/N/Salamanskaya_deklaraziya.pdf (дата обращения: 24.07.2017).
8. *Чепель Т. Л., Абакирова Т. П., Самуиленко С. В.* Эффективность образовательного процесса в условиях инклюзивной практики: итоги мониторинговых исследований // Психологическая наука и образование. – 2014. – Том 19, № 1. – С. 33–41.
9. *Bunch Gary Owen.* Inclusion: How To: Essential Classroom Strategies. – Toronto: Inclusion Press, 1999. – 146 p.
10. *Bunch Gary Owen.* The Basics: supporting learners with intellectual challenge in regular classrooms: a resource for teachers. – Toronto: Inclusion Press, 2006. – 60 p.
11. *Bunch G.* Emerging research: students with disabilities, families, teachers. – Toronto: Inclusion Press, 2015. – 170 p.
12. *Bunch G., Valeo A.* Inclusive Education: Emergent Solutions. – Toronto: Inclusion Press, 2009. – 276 p.
13. *Bunch Gary, Al-Salah Rima, Pearpoint Jack.* Equity, social justice, disability and secondary schools: what regular subject teachers can do. – Toronto: Inclusion Press, 2011. – 276 p.
14. *Forest M.* Learning and teaching with common sense. – Toronto: Inclusion Press, 2011. – 20 p.
15. *Hansen Jim.* Each Belongs, the story of the first inclusive school board. – Toronto: Inclusion Press, 2006. – 112 p.
16. *O'Brien, J., Lyle O'Brien, C.* Inclusion as a force for school renewal // S. Stainback & W. Stainback, Inclusion: A Guide for Educators. – Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 1996.
17. *O'Brien John, Forest Marsha* Action for Inclusion. – Toronto: Inclusion Press, 2000.

Поступила в редакцию 23.09.2017

Bunch Gary Owen

Dr. Sci. (Psychol.), Senior Scholar and Professor of Faculty of Education and Faculty of Health York University, GBunch@edu.yorku.ca, Toronto, Canada

Ryapisov Nikolay Nikolaevich

Dr. Sci. (Economic.), Cand. Sci. (Pedag.), Vice-rector on Educational Work, Novosibirsk State Pedagogical University, ryapisov@ngs.ru, Novosibirsk

THE ROLE OF LEADERSHIP IN THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. The article considers the origins of ideas of inclusion in the school education in Canada, describes the history of appearance of the key term “inclusive education”, a comparative analysis of models of special and inclusive education. The theoretical basis of the article made up the scientific views of the founders and methodologists of inclusive education in Canada and the United States of America – Jim Hanson, Gerv Leyden, Gary Bunch, John O’Brien, Marsha Forest, Jack Pearpoint. Using methods of historical, evolutionary and comparative analysis of the presented view on the development of inclusive education in chronological order; it highlights the role of leadership in the innovation process and the promotion of ideas of inclusion in practice. The influence of leaders at different levels: daily, practical, managerial and methodological. The result outlines the experience of Professor from Canada about the features of inclusive education development in Russia, which was the result of several visits to our country, visit inclusive schools in different cities, exploring the activities of public organizations supporting persons with disabilities and disability, participation in the working group of the international Committee on education, organization and holding of the international scientific schools on problems of inclusive education, cooperation with University teachers.

Keywords: early inclusive education, the history of the formation of inclusion in education, leadership in the development of the ideas of inclusion, the leaders of the inclusive educational process, values of inclusion, inclusive policies, inclusive practice.

References

1. Bunch, G. O., Chepel, T. L., Ryapisova, A. G., 2016. Inclusive education in Canada and Russia: joint strategic approaches and specific tactical solutions. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 3, pp. 7–17. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1603.01> (In Russ., abstract in Eng.)
2. The Convention on the rights of persons with disabilities (13 December 2006) [online]. Available at: <http://base.garant.ru/2565085/> (accessed 24.07.2017). (In Russ.)
3. Regional public organization of people with disabilities “Perspektiva” [online]. Available at: <https://perspektiva-inva.ru/> (accessed 24.07.2017). (In Russ.)
4. Ryapisov, N. A., Ryapisova, A. G., Chepel, T. L., 2012. Health – the different, rights – equal: the development of an inclusive education system at the regional level. *Accreditation in education*, 55, pp. 24–26. (In Russ.)
5. Ryapisov, N. A., Ryapisova, A. G., Chepel, T. L., 2013. Scientific school – an innovative form of understanding of the problems of inclusive education. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 6 (16), pp. 5–18. (In Russ., abstract Eng.)
6. Ryapisova, A. G., 2017. Inclusive education as a systemic innovation. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 1, pp. 7–20. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1701.01> (In Russ., abstract in Eng.)
7. Salamanca statement on principles, policy and practice in education of persons with special needs [online]. Available at: http://logopedkolosok.ucoz.net/N/Salamanskaya_deklaraziya.pdf (accessed 24.07.2017) (In Russ.)
8. Chepel, T. L., Abakirova, T. P., Samuylenko, S. V., 2014. The efficiency of the educational process in the conditions of inclusive practice: results of monitoring studies. *Psychological science and education*, 1, T. 19, pp. 33–41. (In Russ.)
9. Bunch, G., 1999. *Inclusion: How To: Essential Classroom Strategies*. Toronto: Inclusion Press Publ.
10. Bunch, G., 2006. *The Basics: supporting learners with intellectual challenge in regular classrooms: a resource for teachers*. Toronto: Inclusion Press Publ.
11. Bunch, G., 2015. *Emerging research: students with disabilities, families, teachers*. Toronto: Inclusion Press Publ.
12. Bunch, G., Valeo, A., 2009. *Inclusiv Education: Emergent Solutions*. Toronto: Inclusion Press Publ.
13. Bunch Gary, Al-Salah Rima, Pearpoint Jack., 2011. *Equity, social justice, disability and secondary schools: what regular subject teachers can do*. Toronto: Inclusion Press Publ.
14. Forest, M., 2011. *Learning and teaching with common sense*. Toronto: Inclusion Press Publ.
15. Hansen, J., 2006. *Each Belongs, the story of the first inclusive school board*. Toronto: Inclusion Press Publ.
16. O’Brien, J., Lyle O’Brien, C., 1996. *Inclusion as a force for school renewal*. S. Stainback & W. Stainback, *Inclusion: A Guide for Educators*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publ.
17. O’Brien, J., Forest, M., 2000. *Action for Inclusion*. Toronto: Inclusion Press Publ.

Submitted 23.09.2017

УДК 159.922.7+316.6

Большунова Наталья Яковлевна

Доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, nat_bolshunova@mail.ru, Новосибирск

Устинова Ольга Анатольевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, руководитель центра социокультурного развития человека, Кемеровский государственный университет, ustinova_oly@mail.ru, Новокузнецк

ДЕТСКИЙ КОНФЛИКТ: ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ РАЗРЕШЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ДЕТСКОЙ СУБКУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема детских конфликтов в современных социокультурных условиях. Конфликт рассматривается как сложное духовно-нравственное явление, связанное с системой ценностей, на которые ребенок ориентируется в своей жизни. Показано, что воспитание и развитие в контексте детской субкультуры, направленные на актуализацию системы ценностей, самопонимание и понимание «другого», развитие диалога, создает условия для конструктивного поведения детей в ситуации конфликта. Показано, что в основе социокультурного диалога лежит диалектика «вопросчивости» и «ответчивости». Диалог, совершаемый в контексте детской субкультуры, актуализируемый средствами сказки, инициирующий игру как ведущую деятельность дошкольников, творческо-продуктивную деятельность младших школьников и т. д., обуславливает развитие способности к открытию ценности себя и Другого, способности к прощению. В статье представлен опыт реализации ряда проектов, направленных на социокультурное развитие детей и подростков и конструктивное их поведение в ситуации конфликта.

Ключевые слова: конфликт, диалог, «вопросчивость», «ответчивость», ценность себя и Другого, детская субкультура, проект.

Проблема и задачи исследования. Проблема конфликта и возможностей его конструктивного разрешения в настоящее время становится все более актуальной. И хотя многие авторы [2; 11] говорят о позитивной роли конфликта в развитии личности и группы (обнаружение проблемы, разрешение противоречий, консолидация группы, снятие психологического напряжения, поиск нового более конструктивного пути и пр.), это возможно лишь при использовании адекватных типу и содержанию конфликта способов его разрешения и в благоприятной социокультурной ситуации. Значительно чаще конфликт становится деструктивным фактором, ведущим к разрушению и маргинализации межличностных отношений, углублению противоречий, нарастанию агрессии, формированию установок на конфликтный способ решения проблемы. Особенно опасно конфликтное состояние группы (семьи, школьного класса, группы детского сада

и пр.) для детского развития, поскольку формирует у детей установки на соответствующий тип поведения и отношения к Другому.

Социокультурное состояние современного общества, для которого свойственны конфликтные способы решения проблем, ведет к ожесточению, обуславливает нарастание таких феноменов, как anomia, ресентимент, буллинг и моббинг, криминализация детской среды и т. д. Факторами, усиливающими конфликтогенность социума, являются утрата интимности и усиление формальности, отчужденности в отношениях между людьми [5], что в немалой степени обусловлено подменой реального общения виртуальным; выраженная социально-экономическая стратификация общества; подмена доверительности и чувства собственного достоинства демонстративностью и брендовым сознанием (количество «кликов» в интернете как мера престижа, ценности личности); доминирование прагматической мотивации

над духовно-нравственной (успешность и амбициозность как самооценочность вне зависимости от того, как они реализуются); доминирование инструментальных ценностей над терминальными и превращение личности и ее качеств в «товар» на рынке услуг [4; 5]; утрата культуры общения, огрубление отношений между людьми (использование инвективной лексики как норма, низкий уровень участности, доминирование конкурентности и соперничества над сотрудничеством и согласием и пр.).

Как показывают наши наблюдения и исследования, среди детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста участились случаи жестокого обращения детей друг к другу, конфликты стали принимать более жесткую форму уже у дошкольников. С такими ситуациями встречаются уже воспитатели дошкольных учреждений: например, трехлетний ребенок может применять физическое насилие к группе сверстников, другие дети такого ребенка боятся, причем родители поддерживают агрессию своего ребенка на других детей, говорят: «Бей первым, чтобы боялись» и т. д. Внутри подросткового и юношеского возраста возрастает риск экстремального поведения [10].

В современной России растет детская преступность, ее «темпы в 15 раз опережают темпы увеличения общей преступности», в школах «продаются наркотики», «публичная речь, в том числе на телевидении и радио изобилует блатным жаргоном», это состояние можно охарактеризовать, как «моральная деградация современного российского общества» [14, с. 72]. Как отмечает Д. И. Фельдштейн, за всеми внешними проявлениями детского сообщества «кроются внутренние глубинные переживания ребенка – неуверенности, одиночества, страха, и в то же время – инфантилизм, эгоизм, духовная опустошенность, т. е. те современные приобретения детства, которые являются тяжелой потерей для него» [15, с. 22].

Острога социокультурного состояния общества обусловлена в настоящее время длящейся дисквалификацией традиционных ценностей, утратой ориентиров развития, основанием которых являются социокультурные образцы (композиция ценностей, свойственная определенному типу культуры), выступающие в качестве той меры, с ко-

торой человек соизмеряет свои выборы и решения, поступки; профанированием смысла и тайны человеческой жизни, прагматизацией отношений между людьми [4].

Что же происходит в современной России, в которой учили детей уважать старших, заботиться друг о друге, помогать друг другу и т. д. Как пишет Е. В. Конькина: «Что случилось и как это случилось, что нынче в России не русским духом пахнет» [7, с. 27].

Состояние исследований по проблеме. Рассмотрим некоторые причины конфликтности и экстремальности отношений между детьми.

В. В. Абраменкова обращает внимание на то, что возросшая статистика детской и подростковой жестокости в России указывает «прямо или косвенно на экранные аналогии» [1, с. 309], поскольку в основе отношения ребенка к миру, людям и к себе лежит механизм идентификации [1, с. 52]. В игре или в жизненных ситуациях дети отождествляют себя с теми образами, которые транслируют телевидение, мультфильмы, средства массовой информации и т. д. Наблюдая действия и отношения героев мультфильмов ребенок может принять насилие как оптимальную модель поведения и приемлемый способ решения своих проблем. В. В. Абраменкова отмечает также, что в детской картине мира произошло смещение в сторону меркантилизации детского сознания, выражающееся «в преувеличенном отношении к деньгам»; в «вестернизации», за которой стоит культ силы; тенденции к «танатизации» – усилению мотивов смерти; «демонизации» детского сознания (через все органы чувств) – его раздвоение и расстройство, приучение и приручение к бесовским образам» [1, с. 112].

В магистерской диссертации Ю. А. Востриковой¹ было показано (на первом этапе исследования до проведения формирующего эксперимента, 118 детей 2–4-х классов), что в качестве наиболее значимой ценности половина детей выбирают «деньги», около 40 % – ценность семьи и примерно треть обозначают такую ценность, как друзья; причем, «волшебное желание» подавляюще-

¹ Ценность по Н. И. Непомнящей – это «те отраженные субъектом области его существования, через которые происходит выделение им самого себя, своей личности, собственного “Я”» [8, с. 35].

го количества детей касается каких-либо глубоко материальных вещей «для себя»: модная одежда, электронные устройства и пр.

В наших исследованиях, в которых детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста просили нарисовать свою любимую игрушку или сказочного героя, на которого они хотели бы быть похожими, и объяснить, чем бы они хотели бы быть на него похожими, среди самых распространенных ответов были: «Хочу быть похожей на Диану-психичку, она сумасшедшая, убивает детей», «Хочу быть похожим на кожаное лицо: он сильный, злобный и бешеный», «Губка Боб – он веселый и сильный», «Бэтмен – он бог, у него есть много денег», «Аватар – он сильный, умный и он маг», «Симпсон – он веселый, жизнерадостный и смелый» и т. д. Эти высказывания свидетельствуют, что дети «примеряют» на себя агрессивные, прагматичные образцы, именно с ними они себя соизмеряют.

Рассматривая поведение человека в ситуации конфликта Н. В. Гордийчук считает, что его зарождение происходит в ситуации, когда у человека оказываются неудовлетворенными базовые потребности: невозможность принять конструктивное решение и действовать в соответствии с ним, и неспособность выстраивать отношения с другими людьми [6]. По этой причине и возникает ощущение бессилия и опустошенности, замыкание в себе, характерное для человека, находящегося в состоянии конфликта.

Важно отметить, что такой опыт, лежащий в основе предупреждения формирования конфликтных установок: принимать решения, действовать самому и общаться с другими, – ребенок приобретает в контексте детской субкультуры.

В то же время наши исследования детей дошкольного и младшего школьного возраста свидетельствуют, что у многих из них не сформированы установки на доверительное общение, коммуникативные навыки, дети не умеют выстраивать общение с Другим. Так, согласно результатам методики Н. И. Непомнящей «Я и Другой» [8] многие современные дети не выделяют ценность²

себя и Другого.

У детей 6 лет, по нашим данным, преобладает самый нижний уровень развития ценностно-смысловой сферы личности – ценность реально-привычного функционирования (75 % детей), а также «восприятия и осознанности Другого в контексте определенной значимой для них ситуации» (5,8 % детей). Иначе говоря, эти дети способны относиться к себе и Другому лишь в контексте оценки внешнего нормативного поведения (хороший/плохой, поскольку следует/не следует правилам поведения и его соответствующим образом оценивает взрослый). Только у отдельных детей наблюдаются более развитые типы отношений «Я – Другой»: третий тип (3,8 %), при котором Другой уже существует для ребенка, но пока только в реальной ситуации общения; четвертый тип (3,8 %), когда значимым становится отношение к ребенку других людей; пятый тип (3,8 %) – отношение его к другим выступает как более важное, нежели отношение других к себе; шестой тип (3,8 %) – появляется потребность «быть собой», которая пока переживается как быть похожим на другого (хорошего, которого хвалят) в контексте требований взрослых; седьмой тип (1,9%) – для этих детей в равной мере значимо «быть собой» и «быть другим» (похожим на другого); восьмой тип (1,9 %) – отличается высокой степенью значимости «быть собой» и «быть другим» [13].

Восприятие Другого детьми младшего школьного возраста (9 лет) также в большей мере опосредовано ценностью реально-привычного функционирования (76,6 % детей). Второй тип отношений «Я – Другой» представлен у 6,6 % детей, отношение к Другому здесь остается нормативным: «Если я увижу, что кто-нибудь плачет, я обязательно расскажу учительнице. Она скажет, что нужно делать». У 5 % детей представлен третий тип отношений, связанный с ценностью общения. Другой ребёнок существует только в реальной ситуации общения и оценивается из нормативных оснований: «Самый злой у нас Лёня, он плохо учится и с ним никто не общается». В 3,3 % случаев у младших школьников представлен четвертый тип отношений «Я – Другой», связанный со значимым отношением к ребенку других людей: «Я хочу быть таким же, как и Никита – хоро-

²Ценность по Н. И. Непомнящей – это «те отраженные субъектом области его существования, через которые происходит выделение им самого себя, своей личности, собственного “Я”» [8, с. 35].

шим». Лишь у некоторых младших школьников представлен пятый (1,6 %), шестой (3,3 %), седьмой (1,6 %) и восьмой (1,6 %) типы отношений «Я – Другой» [13].

Иначе говоря, в большинстве случаев дети еще не способны выделить себя и тем более Другого из конкретной ситуации, вне которой Я и Другой как нечто особое, уникальное пока не существуют, что ограничивает возможность самостоятельных действий в ситуации конфликта. В ситуации, когда внешне заданные ориентиры поведения (социальные и социокультурные образцы, нравственные нормы) расплывчаты и неопределенны, когда не сформированы социальные эмоции (участность, сочувствие, эмпатия и др.), это ведет к эскалации конфликта.

Возрастание конфликтов в детской среде связано также с утратой автономности детской субкультуры, культивированием в ней ценностей взрослой жизни. Например, в проведенном нами исследовании ценностей детей 9–10 лет (методика В. В. Абраменковой «Робинзон», 50 исп.) выявлено, что значимыми ценностями для многих из них выступают такие, как: «деньги», «секс», «сила» и т. д.

В целом можно сказать, что расположенность к конфликтному поведению у детей возникает тогда, когда не удовлетворяются основные потребности, среди которых важнейшими являются потребность в любви (в отношениях «коммунитас», «близости», интимности) и потребность в безопасности [4; 6 и др.], которые насыщаются и развиваются в общении со взрослыми, друг с другом, в совместных играх, осуществляемых в контексте детской субкультуры.

Исторически детская субкультура выстраивалась как особый мир, существующий вместе и во взаимодействии со взрослыми. Детское и взрослое сообщества имеют свои особые формы организации жизни [3, с. 15]. Детская субкультура относительно автономна, отличается своей самобытностью и самооценностью, для нее характерны особые ценности, формы и средства общения, картина мира и средства мышления, язык [1; 3]. В интимном «своем» пространстве детской субкультуры ребенок по-своему организует свой мир, ориентируясь на свой опыт и выбирая свой путь решения проблем, что создает условия для обнаружения себя и

другого. При этом ребенок часто оказывается непонятым взрослыми, о чем свидетельствуют участвовавшие трагические способы выхода детей из трудной ситуации. Зачастую лучше принять и понять ребенка могут сверстники со свойственной их возрасту системой ценностей, картиной мира, переживаниями и т. д. Правда и особенная жестокость в отношении к Другому, отличающемуся от всех, также наблюдается именно в детском сообществе, если оно лишено ценностных оснований.

Однако ребенок нуждается в детском сообществе, поскольку здесь он приобретает опыт общения с равными себе, обретая уверенность, способность к принятию решений, выбору своей позиции, осуществляя социокультурное самоопределение, если, конечно, этот детский мир организован осмысленно и здраво. Внутри отношений детского сообщества, в опыте переживания дружбы, любви, близости обнаруживается ценность внутреннего мира человека. Благополучное социокультурное развитие ребенка возможно, если смысловое пространство детской субкультуры наполнено позитивными смыслами, а переживание отношений своего внутреннего мира и Другого одухотворено и очеловечено.

Причем важно, чтобы эти переживания стали «событием» для ребенка, актуализируя состояния «вопросчивости» и «ответчивости» к миру и самому себе, диалоговые отношения с миром, другими, собой.

«*Вопросчивость*» рассматривается нами как «состояние, в котором явлено такое отношение к ситуации, к миру, к другому человеку, в котором представлено что-либо неясное, требующее ответа или решения, могущее быть выражено вербально, либо посредством интонации, взгляда, позы, движения и пр.». Важно отметить, что «вопросчивость» должна быть представлена как социокультурное отношение, адресованное к социокультурной сфере жизни, что актуализирует социокультурное самоопределение, поскольку обнаружить себя как человека (индивидуальность, субъекта своей жизни) можно лишь через обнаружение в себе и других духовного начала, свойственного исключительно человеку [5, с. 344].

«*Ответчивость*» понимается нами как активный, самостоятельный, избирательный

отклик человека на обращение, призыв к социокультурному самоопределению и развитию. Однако выбор пути социокультурного развития ребенок может сделать, находясь в состоянии «вопросчивости» к тому, что ему явлено в социокультурной ситуации [5, с. 344].

Именно в пространстве детской субкультуры, в которой ребенку открыт горизонт социокультурных образов (текстами сказок, притч, детской художественной литературы, поступками значимых людей и пр.) и которая открыта «вопросчивости» и «ответчивости», возможно позитивное разрешение детских конфликтов и их развивающее значение. Детская субкультура, позволяющая детям выйти за границы обыденных отношений (например, благодаря воображаемой ситуации в сюжетно-ролевой игре, или обязательности следования правилу игры, или требованиям игровой роли, если говорить о дошкольниках), актуализирует возможность разрешения конфликта исходя из нравственных оснований. Сам конфликт в таком случае приобретает характер ценностного самоопределения: хорошо или плохо брать чужую игрушку, обижать других, красиво или нет быть грязнулей и т. д.

Для регулирования отношений между собой детьми используются различные жанры детского фольклора: жеребьевки и считалки, сечки, голосянки, молчанки, скороговорки, небылицы-перевёртыши (Л. В. Соколова [12]); дразнилки (В. В. Абраменкова [1]), образцы поведения героев сказок [4]). Как отмечает М. В. Осорина, детская субкультура содержит в себе различные коммуникативные ситуации, для которых разрабатываются различные стратегии устойчивых, стереотипных стратегий «правильного» поведения [9]. В конфликтных ситуациях дети используют свои «прощалки», «мирилки», например: «Слева друг и справа друг, очень дружный, общий круг. Все мы за руки возьмемся и друг другу улыбнемся»; «Миришь, мирись, мирись и больше не дерись! А если будешь драться, то я буду кусаться. А кусаться нам нельзя, потому что мы – друзья!».

В детской субкультуре существует множество механизмов, с помощью которых дети учатся прощать друг друга, мириться, договариваться, тем самым выделяя ценность своего Я и Другого, конструктив-

но разрешая конфликтные ситуации.

Однако конструктивное разрешение конфликтных ситуаций между детьми возможно в условиях организации соответствующей деятельности, в которой может происходить актуализация переживаний отношений своего внутреннего мира и другого, отношений Я – Ты, через их сопричастность «третьему» (культуре, духу), в котором представлены социокультурные образцы. Этим требованиям в дошкольном возрасте удовлетворяет игровая деятельность как ведущая, в младшем школьном – творчески-продуктивная, в подростковом – «участное», «интимно-личностное» общение со сверстниками, общее значимое дело.

Таким образом, работа с детскими конфликтами предполагает, во-первых, их предупреждение, осуществляемое в формах детской субкультуры; во-вторых, снижение их агрессивной направленности посредством развития у детей адекватных для детской субкультуры соответствующего возраста средств обозначения сути конфликта и его разрешения; в третьих – конструктивное разрешение конфликта на основе сотрудничества, солидарности, взаимопонимания и соизмерения своего поведения с социокультурными образцами как системой базовых ценностей.

Описание опыта работы. Для работы с детскими конфликтами нами разработан проект «Путь к согласию: человек и конфликт», в котором реализованы описанные выше положения. Особенностью проекта является то, что он направлен на социокультурное ценностное самоопределение ребенка, развитие диалога (слышать и слушать другого), способности к прощению на всех возрастных этапах: дошкольном, младшем школьном, подростковом возрастах. Вся работа с детьми основана на организации их общения и деятельности в формах соответствующей возрасту субкультуры. Целью проекта является предупреждение конфликтных ситуаций посредством актуализации способности к социокультурному диалогу в пространстве детской субкультуры. В проект включены программы: «Я и Другой», «Диалоги о Главном», «Прощение – путь к согласию: человек и конфликт»¹. Програм-

¹ Являются победителями конкурсов практической психологии разного уровня: областного, всероссийского, международного.

ма «Я и Другой» (50 занятий для каждого возраста) разработана для детей и подростков, находящихся в состоянии перехода от одного возраста к другому, в том числе для юношей и девушек в период профессионального самоопределения и начала обучения в вузе. Именно в эти кризисные моменты человек становится особенно чувствителен к отношениям со сверстниками, взрослыми, он вновь в новой для себя социальной ситуации осуществляет личностное и социокультурное самоопределение: «Кто Я?», «Что ценно для меня в мире?», «Чем я ценен другим?»

Обращенность к внутреннему миру, актуализация внутреннего диалога, с Другим, с миром положительно сказывается на всех сторонах жизни ребенка, в том числе дети и подростки начинают более ответственно относиться к учебе, изменяется их позиция в отношении сверстников: они учатся принимать и понимать Другого, готовы вступать в конструктивный диалог.

Программа «Я и Другой» реализуется также в контексте интеграции здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. Из акций: «Вместе весело живем», «Мы вместе», ориентированных на взаимодействие и взаимопонимание детей, в Новокузнецке вырос и реализован проект интегрированной детской площадки «Корабль детства», разработан также проект площадки, предназначенный для расположения ее на территории православного храма «Святая Троица».

Программа «Диалоги о Главном» направлена на актуализацию посредством включения детей в духовно-ориентированный диалог ответственности социокультурному содержанию жизни. Дети начинают откликаться на обсуждение вопросов о прощении, человечности, правде, любви, поступке и т. д.

В процессе реализации проекта используются психолого-педагогические технологии актуализации у ребенка индивидуально-личностных ресурсов, позволяющих справляться с коммуникативными проблемами. Используемые техники диалога учитывают особенности межкультурной коммуникации, специфику ценностных ориентаций, половозрастные характеристики и т. д. Эта работа проявляется в развитии самостоятельности детей, появлении уверенности в себе, в успешности преодоления трудностей,

в способности лучше понимать себя и других людей, осуществлять выбор и принимать решения.

Разработана и апробируется в дошкольных учреждениях программа развития способности к прощению у дошкольников, учитывающая особенности детской субкультуры (включает работу со сказкой, детским фольклором, сюжетно-ролевою игрой и драматизацию сказок и пр.). Результаты работы по этой программе свидетельствуют об «ответчивости» детей нравственным смыслам прощения, что проявляется в их рассуждениях, рисунках, поступках в ситуации конфликта.

Апробация уже упоминавшейся выше программы «Копилка памяти России: история и современность», предполагающая знакомство детей с поступками и образом жизни людей, составляющих гордость российской культуры, реализуемая Ю. А. Востриковой с детьми младшего школьного возраста, показала, что существенно меняется выбор предпочитаемых ценностей: особую значимость приобретают ценность семьи, человеческой жизни, нравственные ценности, появляется ценность родины, а также значительно возрастает количество «волшебных желаний», направленных на других (сделать что-либо для близких, для школы и класса, всех людей).

Заключение. Описанные программы и проекты успешно решают задачи порождения в ходе духовно-ориентированного диалога, реализуемого в пространстве соответствующей возрасту детской субкультуры, «ответчивости» детей и школьников ценностным основаниям жизни человека, инициируют размышления о человеке, его духовном мире, «о главном». Обнаружение ценностно-смысловой вертикали жизни человека, внимание к внутреннему миру актуализирует бережное отношение к Другому, стремление к позитивному разрешению конфликтов, основанному на понимании и уважении позиции другого человека, сверстника.

Реализация описанных программ и проектов, направленных на предупреждение конфликтных ситуаций и развитие способности к диалогу, показала, что дети, участвующие в эксперименте, стали лучше слышать и понимать себя и другого, быть терпимее друг

к другу, проявляют способность к прощению, поиску согласия, принимают ценность себя и Другого, склонны ориентироваться на социокультурные образцы, свойственные российской культуре.

Эти данные подтверждают, что в основе деструктивного конфликта лежит, прежде всего, несформированность ценностных оснований, с которой человек соизмеряет свои

переживания, решения, поступки; низкий уровень самопонимания и понимания других, неразвитость диалоговых отношений с собой и с миром; неспособность к близким, доверительным отношениям с другими. Именно в этих направлениях и необходимо осуществлять работу с детьми, направленную на предупреждение конфликтов и их конструктивное разрешение.

Библиографический список

1. *Абраменкова В. В.* Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 416 с.
2. *Анцупов А. Я., Шитлов А. И.* Конфликтология: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2015. – 528 с.
3. *Большунова Н. Я.* Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки: учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2000. – 372 с.
4. *Большунова Н. Я.* Субъектность как социокультурное явление. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. – 324 с.
5. *Большунова Н. Я., Устинова О. А.* «Вопросчивость» и «ответчивость» как внутренняя работа развития образа Я // Челпановские чтения – 2016: Диалог научных школ Психологического института: Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, Г. И. Челпанов. Сборник научных материалов Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 15 ноября 2016. Альманах Научного архива Психологического института. – Выпуск 8. – М.; СПб.: Нестор-История, 2016. – С. 341–354.
6. *Гордийчук Н. В.* Трансформативная медиация: основные понятия и установки // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 2. – С. 41–48.
7. *Конькина Е. В.* Воспитание культуры здоровья в традициях народной педагогики. – М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2013. – 153 с.
8. *Непомнящая Н. И.* Психодиагностика личности: Теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 192 с.
9. *Осорина М. В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Питер, 2008. – 304 с.
10. *Реан А. А.* Подростковая субкультура – зона потенциальных рисков // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 4. – С. 5–10.
11. *Светлов В. А.* Аналитика конфликта: учебное пособие для педагогических вузов. – СПб.: Росток, 2001. – 512 с.
12. *Соколова Л. В.* Воспитание ребёнка в русских традициях. – М.: Айрис-пресс, 2003. – 208 с.
13. *Устинова О. А.* «Образ – я» и его развитие средствами диалога: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2012.
14. *Юревич А. В., Ушаков Д. В.* Нравственность в современной России [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. – № 1 (3). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 07.09.2017).
15. *Фельдштейн Д. И.* Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии. – 2011. – № 4. – С. 3–12.

Поступила в редакцию 10.10.2017

Dr. Sci. (Psychol.), Prof. of the Department of Psychology, Head of the Laboratory of Psychological Anthropology and Differential Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, nat_bolshunova@mail.ru, Novosibirsk

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of the Department of Psychology, Head of the Center for Socio-Cultural Development of Man, Kemerovo State University, ustinova_oly@mail.ru, Novokuznetsk

CHILD'S CONFLICT: CAUSES, CONSEQUENCES AND POSSIBILITIES OF PERMISSION IN THE CONTEXT OF CHILD SUBCULTURE

Abstract. The article deals with the problem of children's conflicts in modern sociocultural conditions. The conflict is viewed as a complex spiritual and moral phenomenon associated with the value system to which the child is guided in his life in his choices and actions. It is shown that education and development in the context of the children's subculture, aimed at the actualization of the value system, self-understanding and understanding of the Other, the development of dialogue, creates conditions for constructive behavior of children in the conflict situation. It is shown that the basis of socio-cultural dialogue is the dialectic of "questionability" and "responsiveness." Dialogue, performed in the context of the children's subculture, actualized by means of a fairy tale, initiating the game, as the leading activity of preschool children, the creative and productive activity of junior schoolchildren, etc., determines the development of the ability to discover the value of "yourself" and "the Other," the ability to forgive. The article presents the experience of implementing a number of projects aimed at the socio-cultural development of children and adolescents and their constructive behavior in a conflict situation.

Keywords: conflict, dialogue, "questionability", "responsiveness", value of "yourself" and "another", children's subculture, project.

References

1. Abramenkova, V. V., 2000. Social psychology of childhood: the development of the child's relations in the children's subculture. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEC Publ., 416 p. (In Russ.)
2. Antsupov, A. Ya., Shipilov, A. I., 2015. Conflictology. Textbook for high schools. St. Petersburg: Peter Publ., 528 p. (In Russ.)
3. Bolshunova, N. Ya., 2000. The organization of the education of preschool children in the forms of play using the means of a fairy tale: a tutorial. Novosibirsk: NSPU Publ., 372 p. (In Russ.)
4. Bolshunova, N. Ya., 2005. Subjectivity as a socio-cultural phenomenon. Novosibirsk: NSPU Publ., 324 p. (In Russ.)
5. Bolshunova, N. Ya., Ustinova, O. A., 2016. "Questionability" and "responsiveness" as an inner work of the development of the image. Chelpanov Readings 2016: Dialogue of the Scientific Schools of the Psychological Institute: L. S. Vygotsky, B. M. Teplov, G. I. Chelpanov. Collection of scientific materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference Moscow, November 15, 2016. Almanac of the Scientific Archive of the Psychological Institute. Issue 8. Moscow, Saint Petersburg: Nestor-History Publ., pp. 341–354. (In Russ.)
6. Gordiyuchuk, N. V., 2014. Transformative Mediation: Basic Concepts and Settings. Psychological Science and Education, 2, pp. 41–48. (In Russ.)
7. Konkina, E. V., 2013. Education of the culture of health in the traditions of popular pedagogy. Moscow: MPSU Publ., 153 p. (In Russ.)
8. Nepomnyashchaya, N. I., 2001. Psychodiagnostics of personality: theory and practice: Textbook. Moscow: VLADOS Publ., 192 p. (In Russ.)
9. Osorina, M. V., 2008. Secret world of children in the world of adults. St. Petersburg: Piter Publ., 304 p. (In Russ.)
10. Rean, A. A., 2012. Teenage subculture – a zone of potential risks. Psychological science and education, 4, pp. 5–10. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Svetlov, V. A., 2001. Analytic Conflict: A Textbook for Pedagogical Institutions. St. Petersburg: Rostock Publ., 512 p. (In Russ.)
12. Sokolova, L. V., 2003. Raising a child in Russian traditions. Moscow: Iris Press Publ., 208 p. (In Russ.)
13. Ustinova, O. A., 2012. Image – I and its development by means of dialogue. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 230 p. (In Russ.)
14. Ushakov, D. V., 2009. Morality in modern Russia. Psychological research: electron. sci. journal, 1 (3) [online]. Available at: <http://psystudy.ru>

(accessed 07.09.2017). (In Russ., abstract in Eng.)

15. Feldshtein, D. I., 2011. Deep changes of modern childhood and the actualization of psychological

and pedagogical problems of the development of education caused by them. Bulletin of Practical Psychology, 4, pp. 3–12. (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 10.10.2017

Первозкина Юлия Михайловна

Кандидат психологических наук, заведующая кафедрой практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, per@brk.ru, Новосибирск

Первозкин Сергей Борисович

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и правоведения, Новосибирский государственный университет экономики и управления, per@bk.ru, Новосибирск

Паньшина Людмила Васильевна

Аспирант факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, lvpansh@gmail.com, Новосибирск

СТРУКТУРА ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «МЕНЕДЖМЕНТ»

Аннотация. В статье отражены основные вопросы о составе и структуре индивидуальной интегральности управленческих способностей студентов, обучающихся по направлению «Менеджмент». Описывается проблема индивидуальности в зарубежной и отечественной психологии, рассматриваемой как интегральное качество человека, соединяющее две взаимосвязанные системы: взаимодействие с социумом и внутренние качества человека. Отмечается, что в проблемном поле категории индивидуальности исследователи сталкиваются с вопросами в определении индивидуальных различий, взаимодействия внутреннего и внешнего в человеческой природе. Прогнозируется, что интегрирующими элементами в индивидуальности студентов-менеджеров могут выступать основные ролевые образы – импозиты. Обсуждается ролевая детерминация профессионального самоопределения как социализации личности, представляющая формирование конкретных социальных ролей, с точки зрения представителей символического интеракционизма. Приводятся данные факторного анализа, демонстрирующие, что в основе интегральной индивидуальности лежат ролевые образы, задающие основную линию в каждом из пяти факторов. Проводится качественный и количественный анализ по каждому из пяти факторов, среди которых выделяются служение и принадлежность; амбициозность; доминантность и активность; спонтанность и независимость, стабильность.

Ключевые слова: индивидуальность, интегральные качества, менеджеры, ролевые образы, профессионализм, факторы, модель.

Введение. Переход к рыночной экономике и активное включение России в мировое экономическое сообщество обуславливают новые экономические условия, ведущие за собой преобразования остальных структур: социальных, образовательных и т. д. Рыночная экономика основывается на свободе производителей, предъявляет к менеджерам новые требования, среди которых можно назвать способность к эффективному планированию, организации, творческой активности, умение находить компетентные управленческие решения в ситуации неопределенности и др. Вместе с тем в условиях стремительных информационных потоков и неопределенности социальных ориентиров субъекты труда переживают ряд негативных моментов, к которым относятся: трудности в принятии самостоятельных решений, проблемы адаптации к формам деятельности органи-

зации. Все это усугубляет межличностные конфликты, неблагоприятную ситуацию на рынке труда, резкое снижение социального престижа ряда профессий и др. В свою очередь социально-экономический кризис приводит к проблемам в формировании личностного и профессионального самоопределения сотрудников.

Это обуславливает потребности общества в специалистах в области управления, выпускниках высшей школы, перед которой ставится задача подготовки высококвалифицированных, конкурентоспособных на рынке труда менеджеров, отвечающих всем требованиям современности. Вместе с тем как демонстрирует анализ современных исследований, образовательные услуги реализуются не в полной мере. Образование имеет в своем распоряжении ограниченный арсенал средств и форм, необходимых для фор-

мирования управленческих способностей будущих менеджеров. В то же время профессиональные управленческие способности выступают одним из основных условий для эффективного выполнения профессиональной деятельности.

Постановка проблемы. Проблема изучения и развития профессиональных способностей студентов, обучающихся по направлению «Менеджмент», приобретает все большую актуальность. В то же время необходимо отметить сложность и недостаточную изученность вопроса о составе и структуре интегральной индивидуальности управленческих способностей. Проблема индивидуальности всегда была и остается предметом пристального внимания и изучения в работах как зарубежных, так и отечественных исследователей. За рубежом одним из первых посвятил свои работы психологии индивидуальности К. Г. Юнг, определяя индивида как неделимое целое. С точки зрения К. Г. Юнга [10] человек наполнен общечеловеческими образами – архетипами, которые порой являются неосознаваемыми. При этом такие элементы могут аккумулировать вокруг себя психическую энергию, «захватывая» человека, в результате человек может совершать неадекватные поведенческие акты или его поведение носит компульсивный характер. В этом случае автор аналитической психологии указывает на необходимость процесса индивидуации, который выступает одним из основных фактов теории К. Г. Юнга [12]. По мнению автора, этот процесс есть необходимое условие для развития духовной личности человека, так как он «...стимулирует внутреннюю активность индивида, движет его вперед и причает не довольствоваться достигнутым на пути самосовершенствования» [11, с. 369]. Цель этого процесса состоит в интегрировании сознательного и бессознательного, а также в постоянном расширении области сознания за счет бессознательного. При этом автор пишет о двухуровневой схеме процесса индивидуации: первый уровень заключается в посвящении человека во внешний мир, т. е. он раскрывает и формирует свою «Персону»; второй уровень представляет собой раскрытие своего внутреннего мира, осознание и принятие архетипических компонентов «Тень», «Анима», «Анимус» и др.

Основным вектором в процессе индивидуации выступает движение к «Самости».

В дальнейшем обращение к психологии индивидуальности можно найти у представителей гуманистического направления в психологии А. Маслоу, К. Роджерса. Основывая свое понимание человеческой сущности не на психических конфликтах и психотравмирующем детском опыте, оба автора раскрывают человеческую сущность через призму позитивного опыта, через самоактуализацию и творчество. Двигателями человека, с точки зрения А. Маслоу, выступают ценности, психологический рост и психологическое здоровье, способствующие трансценденции окружающей среды [3]. А. Маслоу пишет о пик-переживании, под которым понимает опыт восприятия личностью себя более целостной, синергичной, гармоничной и интегрированной в этот момент, чем в другие моменты ее жизненного пути. Важными характеристиками здорового роста индивидуальности автор называет независимость, способность самостоятельно удовлетворять свои потребности и желания, ответственность, спонтанность, творчество и др. Схожие мысли на проблему индивидуальности можно найти в трудах К. Роджерса [7], отмечающего болезненность процесса нахождения собственного «Я», снятия «масок» и обретения аутентичности, адекватного понимания себя и окружающих.

Дальнейшие эксплуатации понятия индивидуальности находят отражение в работах зарубежных ученых, посвященных изучению индивидуальных различий.

В отечественной психологической науке также подробно освещается категория индивидуальности, психологическую характеристику которой одним из первых предложил Б. Г. Ананьев [1]. Обсуждая проблему развития человека в современном мире, автор определяет человека как индивида (структурно-динамические характеристики, обусловленные в большей степени генетически), как личность (личностные свойства и структура общественного поведения, детерминированные жизненным пространством человека в обществе), как субъект деятельности (знания, умения, навыки, творчество, определяющиеся производственной деятельностью в обществе). Замыкает в себе

все четыре взаимообусловленные стороны индивидуальность, в которой пересекаются свойства индивида, личности и субъекта деятельности. Сама проблема индивидуальности рассматривается Б. Г. Ананьевым на стыке двух противоположностей – человека как открытой системы (взаимодействие с социумом) и закрытой системы (внутренний мир взаимосвязанных свойств индивида, личности и субъекта деятельности).

В том же контексте высказывается А. Г. Асмолов [2], отмечая два проявления индивидуальности: продуктивные и инструментальные. К инструментальным проявлениям индивидуальности автор относит характер и способности человека, раскрывающиеся в смысловом поле личности. С продуктивным направлением индивидуальности связаны процессы активности, «в которых человеку приходится осуществлять выбор между различными мотивами, позициями и ролями» [2, с. 347]. Так же как и Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов пишет о неразрывности этих двух проявлений – личность, преобразуя социальную реальность, изменяет себя. Л. Н. Собчик [8] конкретизирует постулат А. Г. Асмолова, соединяя категории мотивации, эмоциональных особенностей, тип мышления и стиль межличностного поведения, которые, с точки зрения автора, составляют индивидуально-типологическую базу.

Таким образом, анализируя категорию индивидуальности, ученые сталкиваются с проблемами определения индивидуальных различий, взаимодействия внутреннего и внешнего в человеческой природе: реализации этой индивидуальности во внешнем мире; понимание собственной уникальности во внутреннем плане. В целом проблемное поле индивидуальности остается, как отмечает А. Г. Асмолов, «terra incognita» и поэтому привлекает значительное количество исследователей. Такие исследования, с нашей точки зрения, могут дать ответы на важные вопросы, касающиеся особенностей интегральной индивидуальности будущих менеджеров, необходимых для эффективного выполнения профессиональной деятельности. Высокий уровень компетенции сотрудника организации, как утверждает А. П. Шарухин [9], складывается из мотивационной готовности, нацеленности на инициативное, творческое, ответственное и эффективное

решение задач, оптимальное развитие эмоционально-волевых, интеллектуально-познавательных и психомоторных особенностей, общесоциальный и профессиональный опыт.

Связывающим элементом этих блоков, на наш взгляд, могут выступать ролевые образы, включающие развитие собственной уникальности, неповторимости, экзистенциального «Я», независимости от социума, с одной стороны, и усвоение новых социальных ролей, детерминирующих ролевое поведение в межличностном взаимодействии, с другой. Иначе говоря, через ролевые образы для индивида открывается возможность балансировать между социумом и собственным внутренним миром, что обеспечивает, с нашей точки зрения, эффективное профессиональное самоопределение субъектов, а это является одним из аспектов социализации личности. Дж. Мид понимает роль как проигрываемую во внутреннем плане систему ожиданий относительно поведения человека [4]. Роли заданы обществом и реализуются в межличностном взаимодействии. В наших исследованиях было доказано, что эффективное освоение ролей опосредует успешную социализацию, включающую и профессиональное самоопределение [5; 6]. Ю. М. Перевозкина обращает внимание, что социализация – это не только процесс усвоения личностью эталонов поведения, определенных норм и правил, но и развитие собственной уникальности, неповторимости, экзистенциального «Я» [6]. Гармоничное соединение в индивиде этих двух процессов способствует эффективной адаптации личности к быстро трансформирующейся социальной среде. Автор отмечает, что определенный ролевой набор, свойственный субъекту, может реализовываться в каждой жизненной сфере человека, при этом роли в этом наборе не будут являться рядоположенными, а будут выступать в конкретной иерархической последовательности. Под основным ролевым образом Ю. М. Перевозкина понимает ведущий ролевой импозит – основной ролевой образ, детерминирующий путь социализации личности. Идентичность субъекта к согласованному (когерентному) с полом и возрастом ролевому импозиту приводит к адекватному восприятию своей социальной роли и успешной социализа-

ции в различных сферах. Таким образом, в каждой конкретной сфере личность характеризуется ведущим ролевым импозитом, сопутствующими ему ролевыми импозитами и подавляемым импозитом. Всего автором было выделено 10 ролевых импозитов, дифференцированных по полу и возрасту (старуха, старик, мать, отец, дева, герой, ведьма, трюкстер, девочка, мальчик) [6]. Таким образом, мы предполагаем, что ролевые импозиты отражают интегральный аспект индивидуализации и социализации личности на различных этапах жизненного пути и в различных жизненных сферах.

Результаты и их обсуждение. В контексте настоящей работы была поставлена задача определения интегральной индивидуальности студентов, обучающихся по направлению «Менеджмент». С этой целью нами были исследованы студенты третьего и четвертого курсов в количестве 156 человек, из них 82 мужчины и 76 женщин в возрасте от 20 до 28 лет, обучающиеся по направлению подготовки «Менеджмент» в Новосибирском государственном университете экономики и управления. В качестве методического инструментария, определяющего индивидуальные и профессиональные особенности менеджера, использованы следующие методики: Q – сортировка;

диагностика поведения в реальной группе (В. Стефансон), выраженность лидерских тенденций (Е. Жариков, Е. Крушельницкий), методика изучения мотивации профессиональной карьеры «Якоря карьеры» (Э. Шейн), шкала лидерских качеств (В. И. Шкатулла), «Калейдоскоп» (Ю. М. Перевозкина, Л. В. Паньшина, О. О. Андроникова, Н. В. Дмитриева).

В процессе исследования авторами была выдвинута гипотеза, предполагающая, что интегрирующими компонентами индивидуальных качеств личности будущего менеджера могут выступать основные ролевые образы (импозиты). Иначе говоря, в общей структуре интегральной индивидуальности менеджеров основную роль будут играть разные ролевые импозиты, что математически должно быть выражено в больших факторных нагрузках по факторам. Для доказательства выдвинутого утверждения использовался факторный анализ по методу главных компонент с вращением «Варимакс нормализованное».

Результаты факторного анализа позволяют говорить о пяти основных факторах в структуре интегральной индивидуальности студентов-менеджеров, объясняющих 55 % общей изменчивости модели, что позволяет принять модель к рассмотрению (табл. 1 и 2).

Таблица 1

Собственные значения и объясненная дисперсия

№ фактора	Собственные значения	Процент общей дисперсии	Кумулятивный процент дисперсии
1	5,79	16,09	16,09
2	4,56	12,67	28,76
3	3,35	9,31	38,08
4	3,21	8,92	46,99
5	2,94	8,18	55,17

Примечание. Рассчитано в программе STATISTICA 10.0.

Итак, первый фактор в факторной модели обладает высоким процентом общей дисперсии (16 %) и включает восемь признаков с максимальной нагрузкой только по данному фактору. На положительном полюсе первого фактора находятся четыре фактора: идентичность к ролевому импозиту «мать» (0,86), служение (0,50), интеграция стилей жизни (0,51), лидерские качества (0,56). Основными характеристиками данного полюса выступают проявление заботы и доброты по

отношению к окружающим, желание помогать другим, выбираемая профессиональная ориентация характеризуется работой с людьми, служением человечеству, желанием сделать мир лучше, интеграцией различных сторон образа жизни, стремление к балансу, средний уровень выраженности лидерских качеств, вселяет уверенность в окружающих.

На отрицательном полюсе первого фактора обнаружены четыре признака: зависимость/независимость (-0,72), принятие/

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

избегание борьбы (-0,78), общительность/необщительность (-0,67), предпочтение синего цвета (-0,57). Общим для данного полюса являются с одной стороны независимость взглядов и поведения личности от социаль-

ных и морально-этических ценностей, стремление уйти от взаимодействия, ограничить круг своих эмоциональных контактов, замкнутость и связанное с отрицанием эмоциональной привязанности беспокойство.

Таблица 2

Факторные нагрузки по пяти компонентам

Методики	Признаки	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Калейдоскоп	Мать	0,86	0,05	-0,31	0,14	0,04
	Отец	0,06	-0,06	0,27	0,33	0,89
	Дева	0,06	-0,15	-0,55	-0,27	0,11
	Герой	-0,38	0,87	0,02	-0,34	-0,02
	Ведьма	0,01	0,10	0,78	0,00	-0,26
	Трикстер	0,17	0,05	-0,12	0,86	0,04
	Синий	-0,57	-0,15	0,29	0,08	-0,28
	Зеленый	0,38	0,41	-0,29	0,16	0,38
	Красный	-0,11	-0,27	0,56	-0,05	0,04
	Желтый	0,36	-0,05	-0,53	-0,23	-0,14
	Лево верх	-0,17	0,28	-0,76	0,36	-0,07
	Право верх	0,31	0,08	0,58	-0,10	-0,29
	Лево низ	-0,04	0,36	0,59	-0,13	0,36
Право низ	-0,08	-0,74	-0,21	-0,17	0,01	
Q - сортировка	Зависимость	0,15	-0,06	-0,14	-0,60	-0,05
	Независимость	-0,18	0,85	-0,19	0,19	-0,10
	Общительность	0,22	0,57	0,13	0,45	-0,24
	Необщительность	-0,10	-0,14	0,09	0,37	0,51
	Принятие «борьбы»	-0,47	0,22	0,56	0,14	-0,21
	Избегание «борьбы»	0,41	-0,54	-0,18	0,46	-0,03
	Зависимость/ независимость	-0,72	0,03	-0,02	-0,02	-0,10
	Общительность/ необщительность	-0,67	0,34	-0,09	0,02	-0,09
Принятие/избегание борьбы	-0,78	0,15	-0,05	-0,22	-0,04	
Якоря карьеры	Профессиональная компетентность	0,31	0,06	-0,30	-0,14	0,68
	Менеджмент	-0,05	0,54	-0,07	-0,26	0,19
	Автономия	0,27	0,31	0,03	0,71	-0,17
	Стабильность	0,14	-0,08	-0,00	0,02	0,93
	Служение	0,50	0,48	0,21	-0,38	-0,04
	Вызов	-0,18	0,77	-0,06	-0,27	-0,05
	Интеграция стилей жизни	0,51	0,10	0,02	-0,02	0,54
	Предпринимательство	-0,23	0,59	0,03	0,23	0,04
	Стабильность места работы	0,12	-0,07	0,00	0,37	0,79
Стабильность места жительства	0,13	-0,02	0,01	-0,20	0,82	
ШЛК	Лидерские качества	0,56	-0,03	0,25	0,33	0,18
ВЛТ	Выраженность лидерских тенденций	-0,09	0,71	-0,19	-0,24	-0,12

Примечание. Рассчитано в программе STATISTICA 10.0.

Полужирным выделены максимальные нагрузки признаков по фактору.

Таким образом, уважение, симпатия и одобрение по отношению к окружающим; опека и участие, покровительство, выраженность чувства «принадлежности» и взаимопомощи, все эти черты продиктованы признаком, имеющим наибольшую положительную нагрузку в первом факторе и задающим основную стратегию поведения в индивидуальности студентов-менеджеров – ролевым импозитом «мать». Следовательно, данный фактор можно назвать «служение и принадлежность».

Второй фактор с общей дисперсией 13 % включает в себя восемь признаков с положительной нагрузкой: идентичность к ролевому импозиту героя (0,87), независимость (0,85), вызов (0,77), выраженность лидерских тенденций (0,71), предпринимательство (0,59), общительность (0,57), менеджмент (0,54), предпочтение зеленого цвета (0,51). Главными чертами этого полюса являются целеустремленность, воля, независимость взглядов и поведения личности, стремление создавать что-то новое, преодоление препятствий, готовность к риску, стремление занять центральную роль в организации совместной деятельности, навыки межличностного и группового общения, эмоциональной уравниваемости, чтобы нести бремя ответственности и власти.

На отрицательном полюсе сосредоточены две переменные: доминирование «право низа» (-0,74), избегание «борьбы» (-0,54) – с такими характеристиками, как пессимистичное отношение к будущему, недовольство своим положением в социуме, недостаточность признания со стороны окружающих, желание сохранить нейтралитет в групповых спорах и конфликтах, склонность к компромиссным решениям.

Итак, объединяющим началом в этой плеяде признаков выступает ролевой импозит героя с его умением выбирать цель и достигать ее, потребностью быть лучшим и одержать победу, при этом процесс борьбы и победа более важны, чем конкретная область деятельности или квалификация, поэтому наиболее подходящим названием для данного фактора является амбициозность.

Третий фактор, объясняющий 9,3 % общей изменчивости, состоит из восьми переменных. На положительном полюсе третьего фактора сосредоточены идентичность

с импозитом «ведьма» (0,78), преобладание в пространстве положения «лево низ» (0,59) и «право верх» (0,58), предпочтение красного цвета (0,56), принятие «борьбы» (0,56). Основными характеристиками выделенных признаков можно назвать мстительность, выраженный дух соперничества, стремление к борьбе, желание добиваться более высокого статуса в системе межличностных взаимоотношений любыми способами, проявляя напористость, агрессивность, соблазнение, прагматичность. Таким образом, предположительно выраженными чертами является доминантность и ориентация к действию.

Отрицательный полюс данного фактора содержит три переменные: идентичность с импозитом «девы» (-0,55), предпочтение желтого цвета (-0,53), и ориентация на выбор положения в пространстве «лево верх» (-0,76). Все эти признаки объединяет несамоостоятельность в межличностных отношениях, подчиненность, экспрессивность, эмоциональность, иллюзорные ожидания относительно прошлого. Центральной линией третьего фактора можно обозначить активную доминантность, при этом ведущим признаком по-прежнему является ролевой импозит.

Четвертый фактор с объясняющей способностью в 8,9 % интерпретируется посредством трех переменных, среди которых идентичность к ролевому импозиту трикстера имеет наибольший положительный вес (0,86), автономия (0,71) и зависимость с отрицательной нагрузкой (-0,6). Таким образом, ведущей тенденцией на положительном полюсе будет способность к спонтанному и непринужденному завязыванию отношений с окружающими, с одной стороны, с другой – подверженность своим собственным принципам, скрытность и изворотливость вплоть до асоциального поведения. Первичная забота личности с такими чертами – освобождение от организационных правил и ограничений. А ярко выраженная потребность все делать по-своему: самому решать, когда, над чем и сколько работать, может приводить к отрицанию подчинения правилам организации. Отрицательный полюс, выраженный одним признаком – тенденцией к зависимости, определяется как внутреннее стремление субъекта к принятию групповых стандартов и ценностей.

Следовательно, главной характеристикой четвертого фактора является спонтанность и независимость.

И наконец, последний в модели пятый фактор, обладающий объяснительной способностью в 8,2 %, содержит семь положительных признаков: идентичность к ролевому импозиту отца (0,89), стабильность (0,93), стабильность места жительства (0,82), стабильность места работы (0,79), профессиональная компетентность (0,68), интеграция стилей жизни (0,54), необщительность (0,51). Как видно, из представленных параметров, наибольшая нагрузка приходится на признаки, отличительной чертой которых выступает стабильность. Эта карьерная ориентация обусловлена способностью функционировать, не изменяя самому себе, сохранение равновесия независимо от обстоятельств, в совокупности со стремлением ограничить круг своих эмоциональных контактов. Устойчивость моральных принципов, душевного равновесия обеспечивает сохранность значимых ценностей, приоритетов, целей и т. д. В поведении это отражается в трансляции неизменных, узнаваемых, предсказуемых паттернов в широком диапазоне сфер и ситуаций: семейных, професси-

ональных, интимно-личностных и т. д.

Таким образом, мы получили модель интегральной индивидуальности студентов, обучающихся по направлению «Менеджмент», состоящую из пяти факторов (табл. 2).

Заключение. Таким образом, в результате исследования индивидуальных характеристик студентов, обучающихся по направлению «Менеджмент», была построена модель интегральной индивидуальности, включающая пять факторов: служение и принадлежность; амбициозность; доминантность и активность; спонтанность и независимость, стабильность.

Интегрирующими компонентами индивидуальных качеств личности будущего менеджера в пятифакторной модели выступили ролевые импозиты, аккумулирующие основные черты фактора в модели: мать, отец, герой, ведьма и трикстер.

Подводя итог обсуждению полученной эмпирической модели интегральной индивидуальности личности, необходимо отметить, что адекватная импозито-ролевая идентификация в профессиональной сфере обеспечит эффективную профессиональную самореализацию студентов, обучающихся по направлению «Менеджмент».

Библиографический список

1. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. *Асмолов А. Г.* Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, Академия, 2002. – 416 с.
3. *Маслоу А.* По направлению к психологии бытия. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.
4. *Мид Д.* Сознание, самость и общество. – М.: Директ-Медиа, 2007. – 34 с.
5. *Паньшина Л. В., Первозкина Ю. М.* Импазино-ролевые импозиты как детерминанты негативных паттернов поведения // *Философия образования.* – 2015. – № 4 (61). – С. 45–53.
6. *Первозкина Ю. М.* Импазино-ролевая социализация личности // *Сибирский педагогический журнал.* – 2015. – № 6. – С. 173–177.
7. *Роджерс К. Р.* Становление личности. Взгляд на психотерапию. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 с.
8. *Собчик Л. Н.* Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. – СПб.: Речь, 2005. – 624 с.
9. *Шарухин А. П.* Психология менеджмента: учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2005. – 347 с.
10. *Юнг К. Г.* Сознание и бессознательное. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 544 с.
11. *Юнг К. Г.* Практика психотерапии. – Минск: Харвест, 2003. – 384 с.
12. *Юнг К. Г.* Психология бессознательного. – М.: Конон+РООИ «Реабилитация», 2016. – 320 с.

Поступила в редакцию 01.10.2017

Perevozkina Yulia Mihaylovna

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof., Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, per@brk.ru, Novosibirsk

Perevozkina Sergei Borisovich

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof., Department of Psychology, Pedagogy and Law, Novosibirsk State University of Economics and Management, per@bk.ru, Novosibirsk

Panshina Lyudmila Vasilyevna

Postgraduate Student, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, lvpansh@gmail.com, Novosibirsk

STRUCTURE OF INTEGRATED INDIVIDUALITY OF MANAGEMENT ABILITIES OF STUDENTS TRAINING ON THE DIRECTION OF MANAGEMENT

Abstract. The article reflects the main questions about the composition and structure of the individual integrity of managerial abilities of students studying in the direction of management. The problem of individuality in foreign and domestic psychology, considered as an integral quality of a person, connecting two interrelated systems with the society and the internal qualities of a person, is described. It is noted that in the problem field of the category of individuality, researchers are faced with questions in the definition of individual differences, the interaction of the internal and external in human nature. It is predicted that the main role images – Imposites – can act as integrating elements in the individuality of the managers' students. The role determination of professional self-determination as socialization of the individual is discussed, representing the formation of specific social roles, from the point of view of representatives of symbolic interactionism. Factor analysis data is presented showing that the integral individuality is based on role images that define the main line in each of the five factors. A qualitative and quantitative analysis is carried out for each of the five factors, among which service and belonging are singled out; ambitiousness; dominance and activity; spontaneity and independence, stability.

Keywords: individuality, integral qualities, managers, role images, professionalism, factors, model.

References

1. Ananiev, B. G., 2001. On the problems of modern humanism. St. Petersburg: Peter Publ., 272 p. (In Russ.)
2. Asmolov, A. G., 2002. Personality Psychology: Principles of General Psychological Analysis. Moscow: Smysl, Academy Publ., 416 p. (In Russ.)
3. Maslow, A., 2002. Towards a psychology of being. Moscow: EKSMO-Press Publ., 272 p. (In Russ.)
4. Mead, D., 2007. Consciousness, self and society. Moscow: Direct-Media Publ., 34 p. (In Russ.)
5. Panshina, L. V., Perevozkina, Yu. M., 2015. Imaginative-role imposites as determinants of negative behavior patterns. *Philosophy of Education*, 4 (61), pp. 45–53. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Perevozkina, Yu. M., 2015. Impaza-role socialization of personality. *Siberian Pedagogical Journal*, 6, pp. 173–177. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Rogers, K. R., 2001. Formation of personality. A look at psychotherapy. Moscow: EKSMO-Press Publ., 416 p. (In Russ.)
8. Sobchik, L. N., 2005. Psychology of individuality. Theory and practice of psychodiagnostics. St. Petersburg: Speech Publ., 624 p. (In Russ.)
9. Sharuhin, A. P., 2005. The psychology of management: Proc. Allowance. St. Petersburg: Speech Publ., 347 p. (In Russ.)
10. Jung, K. G., 1997. Consciousness and the unconscious. St. Petersburg: University Book Publ., 544 p. (In Russ.)
11. Jung, K. G., 2003. Practice of psychotherapy. Minsk: Harvest Publ., 384 p. (In Russ.)
12. Jung, K. G., 2016. Psychology of the unconscious. Moscow: Konon + ROOI "Rehabilitation" Publ., 320 p. (In Russ.)

Submitted 01.10.2017

Фризен Марина Александровна

Кандидат психологических наук, доцент, Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга, frizentm@yandex.ru, Петропавловск-Камчатский

Яницкий Михаил Сергеевич

Доктор психологических наук, профессор, социально-психологический институт, Кемеровский государственный университет, direktorspi@kemsu.ru, Кемерово

Серый Андрей Викторович

Доктор психологических наук, профессор кафедры психологических наук, Кемеровский государственный университет, avgrey@yahoo.com, Кемерово

ЛИЧНОСТНАЯ АВТОНОМИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты научного психологического исследования личностной автономии руководителей образовательных учреждений. Даны результаты теоретического анализа специфики управленческой деятельности в сфере образования, задействованных для ее реализации внутренних ресурсов личности. Личностная автономия рассматривается как ключевой компонент личностного потенциала руководителя, в рамках эмпирического исследования изучены ее взаимосвязи при разных уровнях выраженности с параметрами самоорганизации деятельности и самоотношения. По результатам осуществленного исследования сделаны выводы о том, что у руководителей образовательных учреждений с более выраженной личностной автономией в большей степени сформированы целеполагание и ответственность за разнообразные аспекты деятельности. Руководителям в сфере образования с разным уровнем личностной автономии свойственны различные взаимосвязи параметров автономии, самоорганизации деятельности и самоотношения. Результаты исследования могут быть положены в основу оптимизации управленческой деятельности в сфере образования.

Ключевые слова: управленческая деятельность в образовательном учреждении, внутренние ресурсы руководителя, личностная автономия, самоотношение, ответственность.

В условиях современного общества продуктивность жизни человека существенным образом определяется его субъективной активностью, компетентностью, спецификой ценностно-смысловой сферы (К. А. Абульханова-Славская [1], А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин [2], Д. А. Леонтьев [6], В. А. Петровский [7] и др.). В последние десятилетия предметом психологических исследований стала также ресурсность личности, определяющая, по мнению авторов, эффективность ее функционирования. Научным сообществом признается тезис о том, что эффективность профессиональной деятельности не только зависит от внешних, объективных условий, но в значительной степени определяется внутренними условиями, в частности, личностным потенциалом [6; 8; 10]. Особые требования к внутренним ресурсам профессионала предъявляет осуществление управленческой деятельности, вместе с тем на сегодняшний день данная проблема остается слабо

разработанной в психологии. Интенсивные преобразования сферы образования в совокупности с динамичностью, относительной неопределенностью социально-культурной среды требуют особых внутренних ресурсов у руководителей образовательных учреждений, однако, такого рода исследования немногочисленны. Указанные противоречия, а также высокая практическая значимость описываемой проблематики обуславливают **актуальность** ее исследования. В соответствии с этим *целью* нашей работы выступило исследование личностной автономии руководителей образовательных учреждений.

Введение в проблему. Теоретический анализ основных положений психологии управления, психологии профессиональной деятельности, в том числе применительно к сфере образования, позволил прийти к ряду заключений. У человека существует система ресурсов, которые позволяют ему более или менее продуктивно функциони-

ровать в различных жизненных ситуациях. Д. А. Леонтьев ввел рабочее понятие «*личностный потенциал*» – «это интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» [6, с. 8].

Одним из компонентов личностного потенциала выступает личностная автономия, которая может быть определена как такие проявления в поведении, сознании, чувствах и мыслях человека, которые обусловлены именно его личностными побуждениями и решениями, а не ситуативными факторами, социальными требованиями или интроецированными правилами [6]. В ее основе лежит саморегуляция как интериоризированная форма внешней регуляции [4]. По мнению Д. А. Леонтьева, автономия выступает стержнем личностного потенциала, задает меру свободы личности. Автономная личность неконформна, ее активность в существенной мере определяется ценностями и смыслами. Автономия связывается авторами с высоким уровнем интегрированности «Я», открытостью опыту, осмысленностью, активным преодолением возникающих проблем, убежденностью в самоэффективности.

Обращаясь к аспекту управленческой деятельности в образовательном учреждении, отметим, что функцией управления выступает осуществление действий по преобразованию организации как динамической системы, по обеспечению ее развития и эффективного функционирования [3; 9]. Руководитель должен постоянно принимать эффективные, прогностичные управленческие решения, брать на себя ответственность за их реализацию, для этого опираться на собственную компетентность, доверять своей точке зрения, строить оптимальный баланс между собственной позицией и мнением коллег. В данном случае и становится принципиально важной его личностная автономия.

Следование за своими ценностями и смыслами органично связано со стремлением руководителя образовательного учре-

ждения создать условия для самореализации всех субъектов образовательного процесса (педагогов, обучающихся, родителей), такая специфика профессионального стиля обеспечивает реально-преобразующую функцию управленческой деятельности [3]. Эффективность руководства образовательным учреждением также связана с высокой личностной включенностью руководителя во все направления его развития, с личной ответственностью за его продуктивность [9]. Личностная автономия тесно связана с суверенностью личности педагога. Именно суверенность, как полагают исследователи, позволяет личности самостоятельно и независимо развивать свой многомерный мир, такое «самостроительство» способствует и совершенствованию профессиональной деятельности, превращению ее в контекст взаимообогащения знаниями, компетенциями всех участников образовательного процесса [5].

Организация эмпирического исследования. Для понимания места и роли личностной автономии в профессиональной деятельности руководителей образовательных учреждений нами было осуществлено эмпирическое исследование. Его **гипотезой** стало предположение, что личностная автономия руководителей образовательных учреждений при разном уровне выраженности специфически взаимосвязана с параметрами самоорганизации деятельности и самоотношения.

Эмпирические методы исследования: опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера в адаптации Е. Ф. Бажина, Е. А. Гольнкиной, Л. М. Эткинды; самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома (шкала поддержки); методика исследования самоотношения (МИС) С. Р. Панталева; опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е. Ю. Мандриковой; личностный семантический дифференциал на стимул «Руководитель образовательного учреждения».

Респонденты: руководители образовательных учреждений г. Белгорода и г. Петропавловска-Камчатского (общеобразовательные школы, средне-специальные учебные заведения), всего 90 человек.

Результаты эмпирического исследования и их интерпретация. На первом этапе эмпирического исследования посредством

кластерного анализа выборка была разделена нами по показателям шкалы самоподдержки опросника САТ (применялась нами как показатель личностной автономии), были получены два четких кластера объемом 34 и 41 человек. Значимость различий подтверждена посредством критерия Стьюдента ($t_{\text{эмп}} = 13,7$ при $p \leq 0,001$, сред. зн._{кластер 1} = 39,8, сред. зн._{кластер 2} = 48,2). С учетом нормативных значений, предложенных методикой, можно отметить, что средние значения по обоим кластерам лежат в зоне нормы, однако в первом кластере смещены в зону границы между нормативными и низкими. Таким образом, первая группа руководителей отличается значимо более

низкими показателями личностной автономии (далее – первая экспериментальная группа, ЭГ₁), вторая группа руководителей имеет более высокие показатели (вторая экспериментальная группа, ЭГ₂). В соответствии с интерпретацией САТ, респондентам ЭГ₂ в значимо большей степени свойственна независимость ценностей и поведения от воздействия извне, они в большей степени опираются на свои убеждения в реальной деятельности, следовательно, более автономны. Группы однородны по возрасту и стажу.

Далее посредством критерия Стьюдента производилось сравнение всех шкал количественных методик, результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты критериального анализа данных ЭГ1 и ЭГ2

Опросник	Шкала	ЭГ ₁ , ср. знач.	ЭГ ₂ , ср. знач.	$t_{\text{эмп}}$, значимость
ОСД	Целеустремленность	37,1	39,6	2,12 при $p \leq 0,05$
УСК	Общая интернальность	29,8	32,5	2,17 при $p \leq 0,05$
	Интернальность в сфере неудач	7,1	8,4	2,69 при $p \leq 0,01$
	Интернальность в сфере межличностных отношений	2,7	3,5	3,44 при $p \leq 0,01$
МИС	Саморуководство	8,1	9,3	3,02 при $p \leq 0,01$
	Внутренняя конфликтность	3,4	1,9	2,35 при $p \leq 0,05$
	Самообвинение	3,4	2,6	2,20 при $p \leq 0,05$
	Зеркальное я	7	7,8	2,18 при $p \leq 0,05$
Личностный СД	Сила (интегральная шкала)	15,1	12,8	2,67 при $p \leq 0,01$

Анализ данных по методике ОСД дал различия по шкале целеустремленности, следовательно, лица с более выраженной личностной автономией в большей степени осмысливают цели деятельности и организуют ее в соответствии с ними, больше усилий уделяют целеполаганию, что может делать их решения более осмысленными и прогностичными.

Анализ данных по методике УСК показал, что ЭГ2 присущи значимо более высокие показатели по шкале общей интернальности, интернальности в области неудач и в области межличностных отношений: они склонны брать на себя ответственность за разнообразные аспекты профессиональной деятельности. Личностная автономия руководителя в сфере образования связана не столько со стремлением «продать» свое решение, сколько с выраженной ответственностью за различные аспекты функциониро-

вания организации.

Сравнение ряда показателей МИС не дало различий, респонденты обеих групп ценят себя примерно одинаково, однако, по нашему мнению, нам удалось выявить разные ресурсные базы самопринятия, профессиональной деятельности руководителей. Так, по группе ЭГ₂ обнаружены значимо более высокие показатели по шкалам «саморуководство», «зеркальное Я», а у респондентов ЭГ₁ – по шкалам «внутренняя конфликтность», «самообвинение». Таким образом, более сформированная личностная автономия соотносится с опорой на себя, самоконтролем, выстраиванием продуктивных отношений на основе учета мнения окружающих, в то время как более низкая личностная автономия может сопровождаться непродуктивной рефлексией, вызывающей внутренний конфликт. Стремление сохранять внутреннюю гармонию у лиц с менее

выраженной автономией может вести к отказу от ответственности за возникающие проблемы и конфронтации в отношениях с коллективом.

По личностному СД на стимул «Руководитель образовательного учреждения» был обнаружен значимо более высокий показатель по шкале «Сила» у респондентов ЭГ₁, вероятно, им более свойственно опираться на ресурс силы и авторитета, что может ос-

ложнять общение с подчиненными.

На следующем этапе исследования был проведен корреляционный анализ в каждой группе (см. таблицы 2 и 3), нас интересовали уникальные взаимосвязи между шкалами, отражающими специфику личностной автономии (шкалы опросника УСК, шкала поддержки (САТ), шкала «Саморуководство» (МИС)) и шкалами других количественных методик.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа в ЭГ1

Шкала 1	Шкала 2	Коэфф. корреляции, <i>r</i> , значимость
Общая интернальность (УСК)	Настойчивость (ОСД)	0,539 при $p \leq 0,01$
	Фиксация (ОСД)	-0,540 при $p \leq 0,001$
	Саморуководство (МИС)	0,414 при $p \leq 0,05$
Интернальность в области достижений (УСК)	Настойчивость (ОСД)	0,497 при $p \leq 0,01$
	Фиксация (ОСД)	-0,588 при $p \leq 0,001$
	Зеркальное Я (МИС)	0,531 при $p \leq 0,01$
	Самопринятие (МИС)	0,533 при $p \leq 0,001$
	Самообвинение (МИС)	0,455 при $p \leq 0,01$
Интернальность в области семейных отношений (УСК)	Фиксация (ОСД)	-0,371 при $p \leq 0,05$
	Самоорганизация (ОСД)	0,492 при $p \leq 0,01$
	Самопринятие (МИС)	-0,717 при $p \leq 0,001$
Интернальность в области производственных отношений (УСК)	Зеркальное Я (МИС)	0,410 при $p \leq 0,05$
Интернальность в области межличностных отношений (УСК)	Настойчивость (ОСД)	0,375 при $p \leq 0,05$
	Самопринятие (МИС)	-0,468 при $p \leq 0,01$
	Саморуководство (МИС)	0,371 при $p \leq 0,05$
Интернальность в области здоровья (УСК)	Настойчивость (ОСД)	0,404 при $p \leq 0,05$
Интернальность в области неудач (УСК)	Внутренняя конфликтность (МИС)	-0,539 при $p \leq 0,01$
Поддержка (САТ)	Интегральный показатель ОСД	-0,418 при $p \leq 0,05$
	Самоорганизация (ОСД)	-0,489 при $p \leq 0,01$
Саморуководство (МИС)	активность (СД)	0,399 при $p \leq 0,05$

У респондентов ЭГ1 было обнаружено значительное количество взаимосвязей между шкалами УСК, МИС и ОСД. При возрастании общего показателя интернальности и повышении чувства личной ответственности в области достижений, межличностных отношений, здоровья респонденты склонны прикладывать больше волевых усилий для достижения целей и быть более настойчивыми. При этом повышается гибкость в планировании деятельности (отрицательные взаимосвязи со шкалой «Фиксация»), испытуемые считают себя более заслуживающими одобрения и симпатии со стороны окру-

жающих (положительные взаимосвязи со шкалой «Зеркальное Я»). Более выраженная ответственность респондентов ЭГ1 за личные неудачи взаимосвязана с меньшей внутренней конфликтностью, таким образом, видение своей роли в успехах и неудачах организации связано с внутренней гармонией руководителя, который способен корректировать свою деятельность для разрешения возникающих проблем. Отчетливое переживание респондентами ощущения своего «Я» как источника деятельности (шкала «Саморуководство») связано с высоким уровнем интернальности, открытостью и активно-

стью в общении.

При этом повышение интернальности в области межличностных, семейных отношений взаимосвязано со снижением уровня самопринятия у респондентов ЭГ1: недостаточная личностная автономия размывает границы между чувством ответственности и чувством вины, возникающие внутренние конфликты препятствуют безусловному одобрению себя.

Другая интересная тенденция у менее автономных руководителей выражена в отрицательных взаимосвязях между шкалой поддержки (САТ) и особенностями самоорганизации. Выраженное стремление

респондентов ЭГ1 быть независимыми и руководствоваться собственными установками и побуждениями взаимосвязано с повышением спонтанности деятельности и, соответственно, снижением уровня ее самоорганизации, это согласуется с их более низкой целеустремленностью. Недостаточное осознание своих целей при попытках быть более независимыми может привести к неэффективной организации профессиональной деятельности.

В таблице 3 представлены результаты корреляционного анализа в группе руководителей с более высоким уровнем личностной автономии.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа в ЭГ2

Шкала 1	Шкала 2	Коэфф. корреляции, r , значимость
Общая интернальность (УСК)	Интегральный показатель ОСД	0,371 при $p \leq 0,05$
	Целеустремленность (ОСД)	0,470 при $p \leq 0,01$
	Самоуверенность	0,325 при $p \leq 0,05$
	Зеркальное Я	0,421 при $p \leq 0,01$
Интернальность в области достижений (УСК)	Целеустремленность (ОСД)	0,471 при $p \leq 0,01$
	Самопринятие	-0,360 при $p \leq 0,05$
Интернальность в области неудач (УСК)	Саморуководство	0,416 при $p \leq 0,01$
Интернальность в области семейных отношений (УСК)	Целеустремленность (ОСД)	0,384 при $p \leq 0,05$
	Интегральный показатель ОСД	0,327 при $p \leq 0,05$
	Самоуверенность	0,396 при $p \leq 0,05$
	Саморуководство	0,678 при $p \leq 0,001$
Интернальность в области межличностных отношений (УСК)	Целеустремленность (ОСД)	0,324 при $p \leq 0,05$
Интернальность в области здоровья (УСК)	Саморуководство	0,363 при $p \leq 0,05$
	Самоуверенность	0,493 при $p \leq 0,01$
Поддержка (САТ)	Самоценность	0,333 при $p \leq 0,05$
	Самопривязанность	0,427 при $p \leq 0,01$
	Самообвинение	-0,321 при $p \leq 0,05$
	Саморуководство	0,322 при $p \leq 0,05$
Саморуководство	Интегральный показатель ОСД	0,332 при $p \leq 0,05$
	Целеустремленность (ОСД)	0,424 при $p \leq 0,05$

У руководителей с более высокой личностной автономией при повышении уровня субъективного контроля в сферах достижений, межличностных, семейных отношений, при выраженном стремлении руководствоваться собственными убеждениями и установками возрастает осмысленность целей (шкала «Целеустремленность»). Это законо-

мерно, поскольку высокий уровень личностной автономии предполагает, что субъект достаточно ясно сознает свои потребности и возможности и умеет ставить на основе этого четкие цели. Положительные взаимосвязи между шкалами УСК и шкалой МИС «Саморуководство», с одной стороны, и общим показателем самоорганизации

деятельности, с другой, показывают, что активное целеполагание выступает основой организации жизни у респондентов ЭГ₂. При большей ориентации на себя как источник активности, результативности своей жизни у респондентов выше показатели самоуверенности (представления о себе как самостоятельном, волевом, надежном человеке), они более склонны ждать уважения со стороны окружающих. Обнаружены обратные взаимосвязи показателей интернальности в области достижений и самопринятия. Самопринятие предполагает эмоциональное, безусловное одобрение себя, в логике С. Р. Пантелеева самоотношение включает компонент эмоционального отношения к себе и рационального, достигательного; вероятно, обнаруженный эмпирический факт иллюстрирует некую несогласованность этих компонентов самоотношения у респондентов ЭГ₂.

В ЭГ₂, по сравнению с ЭГ₁, шкала «Самоуправление» (МИС) имеет достаточно много положительных взаимосвязей со шкалами УСК и шкалой поддержки САТ, это еще раз подчеркивает роль личностной автономии для респондентов ЭГ₂, их выраженную потребность строить жизнь исходя из собственных целей и ценностей, усиливающую личную ответственность за выстраивание жизненного пути.

Вместе с тем высокая степень личностной автономии может быть взаимосвязана с некоторой ригидностью «Я-концепции» на фоне общего положительного отношения к себе (положительная взаимосвязь шкалы поддержки (САТ) со шкалой «Самопривязанность»). На наш взгляд, некая несогласованность компонентов самоотношения, обнаруженная выше, может заложить разницу потенциалов, способствующую саморазвитию.

Выводы.

1. Руководители образовательных учреждений с более выраженной личностной автономией в большей степени осмысли-

вают цели деятельности и организуют ее в соответствии с ними, более склонны брать на себя ответственность за разнообразные аспекты профессиональной деятельности, функционирования организации.

2. Руководителям, отличающимся по параметру личностной автономии, свойственны разные ресурсные базы самопринятия: более сформированная личностная автономия соотносится с опорой на себя, самоконтролем, выстраиванием продуктивных отношений с окружающими, в то время как более низкая может сопровождаться непродуктивной рефлексией, внутренним конфликтом, средством его преодоления может стать отказ от ответственности за возникающие проблемы, опора на ресурс власти, влекущие за собой конфронтацию в отношениях с коллективом.

3. При более низкой личностной автономии актуализируются настойчивость и гибкость деятельности, появляется тенденция к более дружелюбным отношениям с окружающими. При этом снижается уровень организации деятельности, что на фоне недостаточной целеустремленности может привести к ее неэффективности, возможно, появлению чувства вины. При высоких показателях автономии наблюдается повышение интернальности, самоуправления, усиливается способность к четкой постановке целей и эффективной организации деятельности. Некое противоречие между компонентами самоотношения может в позитивном варианте стать импульсом к преодолению ригидности «Я-концепции» и саморазвитию.

В заключение отметим, что результаты проведенного исследования могут найти применение в оптимизации профессиональной деятельности лиц, осуществляющих управление в сфере образования, в разработке учебных курсов в русле обсуждаемой проблематики, психологических программ, направленных на актуализацию внутренних ресурсов лиц, осуществляющих руководство.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Деркач А. А., Зызыкин В. Г. Акмеология. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
3. Жиганов Б. А. О роли социальной компетентности личности в повышении эффективности управленческих кадров в сфере образования: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2007. – 208 с.
4. Калитеевская Е. Р., Леонтьев Д. А. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 49–55.

5. Ключко А. В., Красноярецова О. М. Суверенность личности как основание психологического здоровья // Сибирская психология сегодня: сборник науч. трудов. – Кемерово, 2002. – С. 4–9.
6. *Личностный потенциал*. Структура и диагностика. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.
7. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 186 с.
8. Погорелов А. А. Самоэффективность как предиктор эффективного и безопасного поведения личности // Известия южного федерального университета. Технические науки. – 2012. – № 4. – С. 140–145.
9. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Каныстин Н. П. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 320 с.
10. Ryan R. M., Deci E. L. On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being // Annual Review of Psychology. – 2001. – Vol. 52. – P. 141–166.

Поступила в редакцию 01.08.2017

Frizen Marina Aleksandrovna

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof., Theoretical and Applied Psychology Department, Kamchatka State University named after Vitus Bering, frizenm@yandex.ru, Petropavlovsk-Kamchatskiy

Yanitskiy Mikhail Sergeevich

Dr. Sci. (Psychol.), Social and Psychological Institute, Kemerovo State University, direktorspi@kemsu.ru, Kemerovo

Seryy Andrey Viktorovich

Dr. Sci. (Psychol.), Prof., Kemerovo State University, avgrey@yahoo.com, Kemerovo

PERSONAL AUTONOMY OF THE HEADS CARRYING OUT PROFESSIONAL ACTIVITY IN EDUCATION

Abstract. Results of a scientific psychological research of heads of educational institutions personal autonomy are presented in the article. Results of the theoretical analysis of specifics of administrative activity in education as well as the internal resources of the personality involved for its realization are also reflected. Personal autonomy is considered as a key component of personal potential of the head, the interrelations at different levels of expressiveness with parameters of self-organization of activity and the self-relation are studied within the empirical research. By results of the research the following conclusions are drawn: the heads of educational institutions with more expressed personal autonomy are more goal-oriented and responsible for various aspects of activity. Various interrelations of parameters of autonomy, self-organization of activity and the self-relation are peculiar to heads in education with the different level of personal autonomy. Results of a research can be the basis for optimization of administrative activity in education.

Keywords: administrative activity in educational institution, internal resources of the head, personal autonomy, the self-relation, responsibility

References

1. Abulkhanova-Slavskaya, K. A., 1991. Strategy of life. Moscow: Thought Publ., 299 p. (In Russ.)
2. Derkach, A. A., Zazykin, V. G., 2003. Acmeology. St. Petersburg: Piter Publ., 256 p. (In Russ.)
3. Zhiganov, B. A., 2007. About a role of social competence of the personality to increase the efficiency of managerial personnel in the sphere of education. *Cand. Sci. (Psychol.)*. Moscow, 208 p. (In Russ.)
4. Kaliteevskaya, E. R., Leontyev, D. A., 2006. Ways of formation of self-determination of the personality at teenage age. *Psychology Questions*, 3, pp. 49–55. (In Russ.)
5. Klochko, A. V., Krasnoryadtseva, O. M., 2002. Sovereignty of the personality as basis of psychological health. *Siberian psychology today*. Kemerovo, pp. 4–9. (In Russ.)
6. *Personal potential: Structure and diagnostics*. Moscow: Smisl Publ., 2011, 680 p. (In Russ.)
7. Petrovsky, V. A., 2006. Personality in psychology: subjectivity paradigm. Rostov on Don, Phoenix Publ., 186 p. (In Russ.)
8. Pogorelov, A. A. 2012. Self-efficiency as predictor of effective and safe behavior of the personality. *News of Southern Federal University. Technical science*, 4, pp. 140–145. (In Russ.)

PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

9. Shamova, T. I., Tretyakov, P. I., Kapustin, N. P., 2001. Management of educational systems: Study guide for higher institutions. Moscow: VLADOS Publ., 320 p. (In Russ.)

10. Ryan, R. M., Deci, E. L., 2001. On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. Annual Review of Psychology, 52, pp. 141–166.

Submitted 01.08.2017

УДК 37.0(470)

Попова Оксана Сергеевна

Доктор психологических наук, профессор, проректор по научно-методическому обеспечению воспитательной работы, Республиканский институт профессионального образования, popova1962621@mail.ru, Минск

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье описана структура современной системы образования в Республике Беларусь, дана количественная характеристика учреждений образования и контингента обучающихся. Представлен анализ основных диссертационных исследований по педагогическим специальностям. Предложены направления научных исследований в области теории и методики профессионального образования для обеспечения эффективной модернизации системы профессионального образования.

Ключевые слова: национальная система образования, педагогическая наука, теория и методика профессионального образования, субъект труда, личностная компетентность, профессиональное развитие, механизмы модернизации профессионального образования.

Динамичные процессы, происходящие в социально-гуманитарной сфере, необходимость обновления подходов в подготовке кадров для инновационной экономики, активная интеграция Республики Беларусь в мировое образовательное пространство требует совершенствования и модернизации всей системы образования.

Начало учебного года в Республике Беларусь ознаменовано проведением ряда мероприятий, направленных на развитие и совершенствование системы образования – Республиканский педагогический совет, Международная научно-практическая конференция «Система государственной аттестации работников высшей квалификации», Съезд ученых. Целью их проведения было обсуждение основных инновационных подходов к совершенствованию системы образования на среднесрочный и долгосрочный периоды, обсуждение актуальных вопросов развития системы образования для обеспечения доступного и качественного образования в соответствии с потребностями инновационной экономики, требованиями информационного общества, образовательными запросами граждан, а также в целях развития потенциала молодежи и ее вовлечения в общественно полезную деятельность. Были выработаны концептуальные подходы к совершенствованию национальной систе-

мы образования для достижения максимального результата для личности и общества.

Национальная система образования Республики Беларусь включает в себя систему дошкольного образования, систему общего среднего образования, систему профессионально-технического и среднего специального образования, систему высшего образования, систему послевузовского образования, систему дополнительного образования взрослых, систему дополнительного образования детей и молодежи, систему специального образования.

В настоящее время дошкольное образование получают более 418 тысяч воспитанников, общее среднее – около одного миллиона учащихся, профессионально-техническое и среднее специальное – 70 и 118 тысяч человек соответственно. В государственных учреждениях высшего образования обучаются более 290,8 тысяч студентов и 10,6 тысяч магистрантов. Общий студенческий контингент превышает 310 тысяч человек, из них свыше 19 тысяч иностранных граждан. Сегодня в Беларуси 330 студентов на 10 тысяч населения, что соответствует уровню европейских стран.

Образовательные программы дополнительного образования взрослых реализуют около 400 различных учреждений образования и организаций. Повышением

квалификации, стажировкой, подготовкой и переподготовкой ежегодно охвачено около 400 тысяч человек. В системе дополнительного образования детей и молодежи функционируют 297 учреждений, где занимаются 388 тысяч детей.

Для полной реализации образовательных и профессиональных запросов молодежи и взрослого населения создана широкая сеть учреждений, реализующих различные образовательные программы. Подготовку рабочих и специалистов обеспечивают 135 учреждений профессионально-технического образования (лицеи, колледжи), 159 учреждений среднего специального образования (колледжи). Подготовку специалистов с высшим образованием в стране обеспечивают 42 государственных и 9 частных вузов (34 университета, 9 академий, 8 институтов). В аспирантуре (адъюнктуре) обучается 4 769 человек, в докторантуре – 416 человек.

Современная система воспроизводства научно-педагогических кадров выступает ресурсом развития научно-исследовательской и инновационной деятельности в сфере образования. Основным звеном системы аттестации научных работников высшей квалификации являются советы по защите диссертаций, которые проводят экспертизу диссертаций по 23 отраслям науки.

Для поддержки и развития отечественных научных школ, способных к осуществлению педагогической деятельности в современной системе образования, необходимо создание условий для формирования у молодежи мотивации связать свою профессиональную деятельность с научной сферой в педагогической отрасли. Так, по специальности «Общая педагогика, история педагогики и образования» тематика диссертационных исследований последних лет была ориентирована на совершенствование подготовки педагога как личности и специалиста, отвечающего вызовам современной образовательной среды и потребностям основных субъектов образовательного процесса: «Развитие конструктивного взаимодействия педагогов в условиях корпоративной культуры учреждения общего среднего образования (Е. А. Петруцкая), «Организация среды профессионального воспитания будущих специалистов в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин»

(Н. И. Демидова), «Технология контроля и оценки результатов обучения иностранному языку на основе компетентного подхода» (А. А. Воскресенская), «Организационно-педагогические условия развития информационно-образовательной среды учреждения общего среднего образования» (В. З. Сулейманов), «Технология прогнозирования качества дидактического процесса в учреждениях высшего образования» (В. В. Ильешева) [3; 7; 12].

В качестве субъектов исследования выступают обучающиеся всех уровней образования, однако традиционно приоритет отдается школьникам и студентам: «Учебно-исследовательская деятельность как фактор развития познавательных способностей младших школьников» (А. А. Островская), «Преимственность в формировании культуры здоровья учащихся в начальной и базовой школе» (Л. Н. Башкова), «Формирование эстетических ценностей у учащихся старших классов» (Е. В. Статкевич), «Коммуникативное пространство на занятиях по иностранному языку как средство развития готовности студентов к информационному обмену» (Л. Г. Васильева), «Волонтерская деятельность как средство формирования профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля» (Т. В. Соколова), «Организация многосторонней коммуникации студентов в учреждениях высшего образования (на примере изучения иностранного языка)» (Л. В. Захарьева) [1; 3; 11].

В рамках специальности «Теория и методика обучения и воспитания» исследовательское поле охватывает вопросы методической подготовки учителя, эффективных технологий обучения и воспитания, стимулирования познавательной активности средствами учебных дисциплин и внеурочной деятельности: «Система методической подготовки будущего учителя химии к использованию информационно-коммуникационных технологий» (А. А. Белохвостов), «Методика формирования системы коммуникативных качеств речи у студентов-филологов в процессе взаимосвязанного изучения стилистики и культуры речи» (Г. В. Хомич), «Методическая система повышения эффективности математической подготовки студентов фармацевтических факультетов»

(И. А. Голёнова), «Формирование логического мышления учащихся 5–8-х классов на основе интеграции образовательных технологий» (Е. Н. Пархоменко), «Формирование математической культуры учащихся 10–11-х классов в интерактивной образовательной среде» (И. К. Сиротина), «Развитие метафоричности речи детей старшего дошкольного возраста» (В. Л. Пашко), «Повышение качества обучения физике на основе комплексного использования реального и виртуального учебного эксперимента» (О. Г. Харазян), «Развитие учебно-интеллектуальных умений младших школьников в процессе дополнительного образования (на примере факультативных занятий по обучению игре на музыкальном инструменте)» (Е. В. Казановская), «Развитие творческой активности младших школьников в процессе художественно-конструкторской деятельности» (М. В. Кудейко), «Патриотическое воспитание старшеклассников в условиях экологотуристической деятельности» (М. В. Лесниченко-Роговская) и др. [2; 3; 16].

Востребованными в последние годы становятся исследования в области коррекционной педагогики не только в связи с увеличением количества лиц с особенностями психофизического развития и инвалидов, но и по причине изменения самой парадигмы их обучения и воспитания, интеграции этих детей в образовательное пространство наравне со всеми, признания таких детей имеющими особые образовательные запросы, реализации принципов инклюзии в учреждениях образования: «Формирование пространственных представлений как основы профилактики дискалькулии у обучающихся с нарушениями психического развития» (Н. В. Крюковская), «Формирование социально-бытовой компетентности младших школьников с нарушениями зрения» (В. Э. Гаманович), «Формирование функциональной грамотности у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью» (Н. С. Жлудова), «Формирование логической культуры младших школьников с нарушениями зрения на природоведческом материале» (О. В. Лазаревич), «Коррекция нагрузок в физическом воспитании детей 4–6 лет с тяжелыми нарушениями речи» (О. Н. Онищук) и др. [3; 4; 9].

Аналогично высоко следует оценить ак-

тивно проводимые в нашей стране исследования в области теории и методики физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры и их прикладного аспекта и, как следствие, внедрения полученных результатов в практику подготовки профессиональных спортсменов, сотрудников силовых ведомств, МЧС, пограничных служб; в содержание и учебные программы физической подготовки детей, учащейся и студенческой молодежи.

К сожалению, наблюдается определенный дисбаланс между постоянно развивающейся в Республике Беларусь системой профессионального образования и подготовки кадров и научными исследованиями, проводимыми в рамках специальности «Теория и методика профессионального образования». Традиционно исследования в области теории и методики профессионального образования направлены на изучение закономерностей среднего специального, профессионально-технического и дополнительного образования взрослых, разработку методик и технологий учебно-воспитательного процесса для этих уровней образования. Однако за последние годы количество исследований существенно снизилось, а проблематика носит крайне выборочный и точечный характер: «Формирование ключевых академических компетенций будущих учителей-филологов на этапе ранней профессионализации (в процессе изучения литературоведческих дисциплин)» (Т. Н. Чечко) [17], «Социально-педагогическое проектирование образовательной программы подготовки кадров для высокотехнологичных производств (на примере специальности 2-36 01 56 “Мехатроника”» (В. Н. Голубовский) [5], «Развитие когнитивной мобильности педагога в процессе дополнительного образования взрослых» (Е. А. Поддубская) [13], «Формирование акмеологической компетентности будущего учителя» (Д. М. Кошман) [8].

Подготовка квалифицированных рабочих и специалистов является важнейшей задачей сферы образования в обеспечении устойчивого и эффективного развития человеческого капитала и социально-экономического развития Республики Беларусь. Профессиональное образование в нашей стране представлено многоуровневыми, многопрофиль-

ными учреждениями образования, зачастую объединенными в современные образовательные комплексы, реализующие широкий спектр образовательных программ. Современные научные исследования в области теории и методики профессионального образования должны антиципировать мировые тренды в области подготовки кадров, отвечать на вызовы высокотехнологичных производств, учитывать темпы экономического развития, миграционные и интеграционные процессы. Вектор исследований должен быть направлен, прежде всего, на развитие личности субъекта труда – его профессиональной и социальной мобильности, профессиональной и личностной компетентности, готовности к изменению профессиональной и жизненной траектории, допрофессиональную и профессиональную подготовку [14].

Важным представляется выявление и изучение эффективных механизмов:

- взаимодействия учреждений профессионального образования и организаций – заказчиков кадров, вовлечения представителей реального сектора экономики в процесс разработки профессиональных стандартов;

- прогнозирования трудовых функций работников, упреждающего обучения и переобучения трудовых ресурсов;

- оценки квалификаций, полученных формальным и неформальным путём;

- формирования профессионально-трудовой культуры и социально-личностных компетенций учащихся, обуславливающих их профессиональный и личностный рост, культуру труда, профессиональную мобильность, социальную ответственность;

- формирования осознанного профессионального выбора у молодёжи, повышения привлекательности профессионального образования;

- обучения педагогических кадров системы профессионального образования новым компетенциям и др. [6].

Данные предложения нашли отражение в Концептуальных подходах к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 г. и на перспективу до 2030 г., что открывает дополнительные возможности рассматривать научные исследования этих направлений как целевой заказ системы профессионального образования педагогической науке.

Библиографический список

1. *Баикова Л. Н.* Преемственность в формировании культуры здоровья учащихся в начальной и базовой школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Витебск, 2016. – 27 с.
2. *Белохвостов А. А.* Система методической подготовки будущего учителя химии к использованию информационно-коммуникационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 2014. – 29 с.
3. *Высшая аттестационная комиссия* Республики Беларусь [Электронный ресурс] // Библиотека авторефератов. – URL: <http://www.vak.org.by/library> (дата обращения: 25.09.2017).
4. *Гаманович В. Э.* Формирование социально-бытовой компетентности младших школьников с нарушениями зрения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 2016. – 26 с.
5. *Голубовский В. Н.* Социально-педагогическое проектирование образовательной программы подготовки кадров для высокотехнологичных производств: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 2015. – 29 с.
6. *Голубовский В. Н., Попова О. С.* Республиканский педагогический совет: основные итоги // Профессиональное образование. – 2017. – № 4. – С. 3–5.
7. *Демидова Н. И.* Организация среды профессионального воспитания будущих специалистов в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 2017. – 33 с.
8. *Кошман Д. М.* Формирование акмеологической компетентности будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 2017. – 29 с.
9. *Крюковская Н. В.* Формирование пространственных представлений как основы профилактики дискалькулии у обучающихся с нарушениями психического развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 2015. – 26 с.
10. *Кулакова Н. О.* Проблема качества среднего профессионального образования: социальный и технологический аспект // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 3. – С. 110–113.
11. *Островская А. А.* Учебно-исследовательская деятельность как фактор развития познавательных способностей младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 2016. – 29 с.

12. Петруцкая Е. А. Развитие конструктивно-коллаборативной культуры учреждения общего среднего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Витебск, 2016. – 27 с.

13. Поддубская Е. А. Развитие когнитивной мобильности педагога в процессе дополнительного образования взрослых: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 2017. – 29 с.

14. Попова О. С. Актуальные проблемы воспитания молодёжи союзного государства в системе профессионального образования // Профессиональное образование. Столица. – 2015. –

№ 2. – С. 49–52.

15. Ромм Т. А. Социализация и профессиональное воспитание в высшей школе // Высшее образование. – 2010. – № 12. – С. 104–114.

16. Хомич Г. В. Методика формирования системы коммуникативных качеств речи у студентов-филологов в процессе взаимосвязанного изучения стилистики и культуры речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 2017. – 26 с.

17. Чечко Т. Н. Формирование ключевых академических компетенций будущих учителей-филологов на этапе ранней профессионализации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 2015. – 29 с.

Поступила в редакцию 06.10.2017

Popova Oksana Sergeevna

Dr. Sci. (Psychol.), Prof., Vice-rector for Scientific and Methodological Support of Educational work, Republican Institute for Vocational Education, popova1962621@mail.ru, Minsk

SCIENTIFIC RESEARCH AS THE CONDITION OF MODERNIZATION OF THE SYSTEM OF EDUCATION

Abstract. The article describes the structure of the modern education system in the Republic of Belarus, gives a quantitative description of educational institutions and the contingent of students. The analysis of the main dissertation research on pedagogical specialties is presented. Directions of scientific research in the field of theory and methodology of professional education are proposed to ensure effective modernization of vocational education system.

Keywords: national education system, pedagogical science, theory and methodology of vocational education, subject of labor, personal competence, professional development, mechanisms for the modernization of vocational education.

References

1. Bashkova, L. N., 2016. Continuity in the formation of culture of health of pupils in primary and basic school. Cand. Sci. (Pedag.). Vitebsk, 27 p. (In Russ.)

2. Tailed, A. A., 2014. System of methodical training of future chemistry teachers use of information and communication technology. Cand. Sci. (Pedag.). Minsk, 29 p. (In Russ.)

3. The higher attestation Commission of the Republic of Belarus. Library abstracts [online]. Available at: <http://www.vak.org.by/library> (accessed 25.09.2017). (In Russ.)

4. Gamanovich, V. E., 2016. Formation of social competence of younger school students with visual impairment. Cand. Sci. (Pedag.). Minsk, 26 p. (In Russ.)

5. Golubovskii, V. N., 2015. Socio-pedagogical design of the educational program of personnel training for high-tech industries. Cand. Sci. (Pedag.). Minsk, 29 p. (In Russ.)

6. Golubovskii, V. N., Popov O. S., 2017. Re-

publican pedagogical Council: main results. Professional education, 4, pp. 3–5. (In Russ.)

7. Demidova, N. I., 2017. Organization environment professional education of future professionals in the teaching of social-humanitarian disciplines. Cand. Sci. (Pedag.). Minsk, 33 p. (In Russ.)

8. Koshman, D. M., 2017. Formation of acmeological competence of future teachers. Cand. Sci. (Pedag.). Minsk, 29 p. (In Russ.)

9. Kryukov, N. V., 2015. Formation of spatial representations as the basis for prevention of dyscalculia among students with disorders of mental development. Cand. Sci. (Pedag.). Minsk, 26 p. (In Russ.)

10. Kulakova, N. O., 2014. The problem of the quality of vocational education: social and technological aspects. Siberian pedagogical journal, 3, pp. 110–113. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Ostrovskaya, A. A., 2016. Teaching and research activities as a factor of development of cognitive abilities in primary school. Cand. Sci. (Pedag.). Minsk, 29 p. (In Russ.)

12. Petrucka, E. A., 2016. Development of constructive interaction of teachers in the context of the corporate culture of institutions of secondary education. Cand. Sci. (Pedag.). Vitebsk, 27 p. (In Russ.)
13. Poddubskaya, E. A., 2017. Development of cognitive mobility of the teacher in the process of additional education of adults. Cand. Sci. (Pedag.). Minsk, 29 p. (In Russ.)
14. Popova, O. S., 2015. Actual problems of education of youth of the Union state in the system of professional education. Professional education. Capital, 2, pp. 49–52. (In Russ.)
15. Romm, T. A., 2010. Socialization and professional education in higher school. Higher education, 12, pp. 104–114. (In Russ.)
16. Khomich, V. G., 2017. Method of formation of the system of communicative qualities of speech of students-philologists in the process are interrelated study of stylistics and culture of speech. Cand. Sci. (Pedag.). Minsk, 26 p. (In Russ.)
17. Chechko, T. N., 2015. Forming key academic competences of future teachers-philologists at the stage of early professionalization. Cand. Sci. (Pedag.). Minsk, 29 p. (In Russ.)

Submitted 06.10.2017

УДК 37.0+28+930.2

Саяхов Руслан Линицевич

Аспирант кафедры педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Ruslan030271@hotmail.com, Уфа

АКТИВИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МУСУЛЬМАНСКИХ РЕЛИГИОЗНЫХ ПЕРВОИСТОЧНИКОВ

Аннотация. Поиск новых ориентиров и подходов в реализации социального заказа по формированию человека будущего актуализируют изучение мусульманских религиозных первоисточников. Предположение о наличии в них педагогических потенциалов основано на том, что в исламской культуре нет целенаправленного деления жизни индивида и общества на так называемую светскую и духовную составляющую. Исследование подтверждает наличие в них педагогических идей, согласующихся с целями и задачами педагогики, и проявляет наличие в идеях нравственного, умственного, физического, правового, трудового, эстетического воспитания.

Ключевые слова: педагогический потенциал, мусульманские религиозные первоисточники, Коран, хадис, нравственное воспитание.

Актуальность изучения мусульманских религиозных первоисточников продиктована возрастающим в последнее время интересом к исследованию монотеистических религий, являющихся составной частью культурного кода значительной части населения земли. Для педагогической науки данный интерес связан с поиском новых ориентиров и подходов в реализации социального заказа по формированию человека будущего.

Педагогическим потенциалом называют совокупность возможностей, способных оказывать продуктивное влияние на процесс формирования и становления личности в части ее воспитания и обучения. Они могут содержаться в различных источниках, представляющих для социума культурную ценность (письменные источники, средства массовой информации, реклама), а также в некоторых сферах его деятельности (рабочие процессы, различные социальные институты) [2; 3].

В исламской культуре целенаправленного деления жизни индивида и общества на так называемую светскую и духовную составляющую не существует [1; 4]. Это означает, что любая сфера деятельности человека имеет отражение в содержащихся здесь идеях. Практический интерес для педагогической науки представляет наличие в них опреде-

ленных регламентаций, а также рекомендаций воспитательного характера, призванных активно влиять на процесс формирования личности. Педагогический потенциал мусульманских религиозных первоисточников можно определить как совокупность содержащихся в Коране и хадисах ценностных, содержательных и методических средств, позволяющих оказывать продуктивное влияние на формирование высоконравственной личности [9]. Примечательно, что педагогическую функцию ислама исследователи называют «самой разнообразной для изучения» и отмечают недостаточную исследованность содержащихся в нем педагогических потенциалов [6; 8].

Для конкретизации и анализа содержания педагогического потенциала рассматриваемых первоисточников исследуем степень соответствия их целей и задач – целям и задачам педагогической науки. В соответствии с мусульманской традицией, целью воспитания является возвращение и совершенствование способностей человека, который должен полноценно нести миссию наместника на земле (Коран, 2: 30), проявляя тем самым свою покорность и поклонение Создателю. В этом смысле религиозная культура соответствует педагогике, ставящей целью всесторонне раскрыть и развить способно-

сти человека, ради осуществления которой предполагается решение следующих задач.

1. Нравственное воспитание, так же, как и в классической педагогике, рассматривается в исследуемых источниках как стержневой компонент системы всестороннего развития личности. Культивируя идею о том, что «все деяния оцениваются по намерениям» [7], нравственность становится ключевым стержнем мотивации индивида, корректируя его сознание, чувства и поведение.

Особую значимость и актуальность нравственной составляющей мусульманских религиозных первоисточников придает универсальность и незыблемость содержащихся в них нравственных идеалов.

Культивируя позицию здравости намерений, исследуемые источники подкрепляют ее воспитанием идеи неотступного самообладания и самоконтроля. В соответствии с религиозной культурой, индивид должен знать, что все его деяния фиксируются, за все предстоит отчет. Человек должен помнить: поступать следует так, как «если бы ты видел Аллаха, а если не видишь, то – Он тебя видит» [7]. В этой связи любопытна сама система «двойственной» оценки деяний: с одной стороны, оценку поступкам дает социум, а с другой – трансцендентное начало.

В части нравственного воспитания мусульманские религиозные первоисточники уделяют внимание благовоспитанности, альтруизму, благодеянию, мудрости, восстановлению добрых взаимоотношений, правдивости, радушию, прощению, милосердию, гостеприимству, непорочности, благодарности, терпению, самообладанию, ответственности, чистоте.

Таким образом, религиозная культура также как и классическая педагогика рассматривает нравственность основным компонентом системы всестороннего развития личности.

2. Умственное воспитание, направленное на формирование потребности в образовании, воспитание культуры приобретения знаний и опыта в его поиске, также находит однозначное отражение в мусульманских религиозных первоисточниках.

Отправной точкой, актуализирующей и регламентирующей отношение к знанию, можно считать уже сам факт того, что сло-

во «знать» в различных его интерпретациях встречается в Коране несколько сот раз, а хадисы сообщают, что «поиск знания является обязанностью для каждого мусульманина и мусульманки», что «идушему по пути поиска знаний облегчается путь в рай», а «ученые являются наследниками пророков». При этом уточняется, что источником знаний должны быть только заслуживающие доверия специалисты (ученые, педагоги), именуемые в Коране «людьми напоминания» (Коран, 16: 43) [5]. Данные послы, с одной стороны, накладывают особую ответственность на квалификацию педагогов, а с другой – повышают их социальный статус.

При столь обстоятельной мотивировке, важной является установка на практикоориентированность приобретаемых знаний, которые лишь в таком случае становятся «полезными». За приобретение «бесполезных» знаний, т. е. знаний, оторванных от практики, верующий может быть наказан. Кроме того, даже мобилизация полезных знаний должна подчиняться высшим этическим идеалам, в соответствии с которыми все совершаемые верующим поступки должны пополнять багаж благодеяний для вечного будущего [1].

Существенное значение в исследуемых первоисточниках имеет вопрос этики взаимоотношений между субъектами образовательно-воспитательного взаимодействия. Со стороны учителя – это проявление доброжелательности, а со стороны ученика – это проявление почтения и открытости для восприятия знаний.

Установки на гуманизацию педагогического процесса посредством таких приемов, как «смягчить сердце» (Коран, 3: 159), «говорить любезно» (Коран, 17: 28), использовать «мягкое слово» (Коран, 20: 44), прослеживаются во многих коранических фрагментах. Кроме того, айаты содержат информацию о принципах отношения учителя к ученикам при гуманистическом подходе:

- исходить из первоначальной чистоты мыслей ученика;
- воспринимать ученика как равнодостоинного;
- стремиться понять ученика;
- предоставить ученику возможность занять активную позицию;
- простить ученику его непонимание.

Об особом статусе учителя и необходимо-

сти соответствующего к нему уважения указывают следующие фрагменты: «Могу ли я последовать за тобой, чтобы ты научил меня о прямом пути тому, чему ты обучен?» (Коран, 18: 67), «Обрадуй же Моих рабов, которые прислушиваются к словам и следуют наилучшим из них» (Коран, 39: 17, 18), «... Аллах возвышает по степеням тех из вас, кто уверовал, и тех, кому даровано знание...» (Коран, 58: 11) [5]. В данном случае речь идет о правилах выстраивания отношения к учителю со стороны ученика, которые можно свести к следующим положениям:

- социальный статус учителя выше статуса ученика («Аллах возвышает»);
- ученик должен выражать почтение учителю («могу ли я»);
- ученик должен искренне желать перенимать знания («чтобы ты научил меня»);
- ученик обращается к учителю не с требованиями, но с просьбами («могу ли я последовать»);
- ученик не должен указывать учителю на ошибки («прислушиваются к словам и следуют наилучшим из них»).

Подобные установки предполагают диалогичность процесса обучения, при которых выстраиваются субъект-субъектные взаимоотношения сотрудничества и создаются условия взаимной доверительности и взаимной требовательности. Последнее, в свою очередь, ведет к усилению эмоционального и коммуникативного потенциала взаимодействия в педагогическом процессе.

3. Физическое воспитание находит свое отражение в исследуемых источниках как одно из средств достижения совершенства личности. Положение о необходимости физического совершенствования исходит из двойственной природы человека: с одной стороны, она имеет материальное начало, с другой – духовное. И каждая составляющая должна подвергаться воспитательным воздействиям.

Мусульманские религиозные первоисточники содержат регламентации, направленные на защиту, укрепление и оздоровление человеческого организма. Это проявляется, в частности, в наличии широкого спектра запретов на потребление некоторых продуктов, оказывающих вредоносное воздействие на физическое или психическое здоровье личности.

С другой стороны, все полезное для физического и психического здоровья личности является рекомендуемым. Исследуемые источники содержат, в частности, множество упоминаний о пользе меда, молока, фиников и других продуктов, потребление которых не только способствует укреплению организма, но и в некоторых случаях используется для лечения организма. Вместе с тем значительный воспитательный посыл содержится в особой культуре приема пищи, напрямую связываемой с физическим здоровьем. В соответствии с рекомендациями, содержащимися в хадисах, человеку не следует полностью заполнять свой желудок едой, ведь по природе ему достаточно «несколько кусочков, которые позволят держать спину прямо».

Значительное место в мусульманской культуре отводится требованиям санитарии и гигиены, что выражается в единстве телесной и духовной чистоты. Многочисленные фрагменты Корана регламентируют, в частности, особый порядок совершения полных или частичных ритуально-культурных омовений, делающих допустимыми прикосновение к сакральным текстам, совершение молитвы, нахождение в культовых зданиях. Важное место уделяется культуре распорядка дня. Последнее в значительной степени подчинено особому графику пяти ежедневных обязательных молитв.

Упоминания о необходимости уделять внимание физической культуре и физическому воспитанию находят свое отражение как в Коране, где слова «сила», «сильный» упоминаются десятки раз, так и в хадисах. В одном из них говорится, что «сильный верующий – лучше и более любим Аллахом, чем слабый». Любопытны рекомендации, в соответствии с которыми, детям очень полезны занятия плаванием, верховой ездой, метанием копья, борьбой, бегом.

Таким образом, мусульманские религиозные первоисточники органично развивают и дополняют теорию и практику педагогической науки в части физического воспитания, отводя ему существенную роль в общем развитии способностей человека.

4. Правовое воспитание также находит свои идеи в мусульманских религиозных первоисточниках. Отправной точкой рассуждения об актуальности правового воспи-

тания в них служит идея о том, что любой вид человеческой деятельности должен быть регламентирован. А поскольку жизнь человека неотделима от социума, то и нормы взаимоотношений должны быть четко определены, о чем с детства необходимо говорить как о незыблемой основе общежития.

Воспитательный посыл правовой основы взаимоотношений состоит в том, что с одной стороны, норматив придает официальный статус представителям каждой из сторон, а с другой – обязывает соблюдать определенные правила общежития, сохраняя при этом мирные и толерантные взаимоотношения. Указания на данную установку содержатся во многих фрагментах Корана (Коран, 2: 83; 4: 33; 4: 135; 6: 152).

Серьезное воспитательное значение в мусульманских религиозных первоисточниках уделено вопросам заключения или расторжения брака (Коран, 4: 3; 4: 22), взаимоотношениям между детьми и родителями, вопросам усыновления, родственных связей и отношения к сиротам (Коран, 2: 83; 4: 1; 33: 5; 46: 15), раздела имущества (Коран, 4: 7).

Основополагающие правила торгово-имущественных взаимоотношений отражены в десятках аятов, повествующих об отношении к материальным богатствам и путях их приобретения (Коран, 2: 188; 3: 186; 4: 29), о богатых и бедных (Коран, 4: 8; 24: 22), о благотворительности (Коран, 4: 114), запрете на ростовщичество (Коран, 2: 275).

Вопросы управления и права, упомянутые в Коране, затрагивают проблемы совещательности власти (Коран, 3: 159), дееспособности (Коран, 2: 233), индивидуальной ответственности (Коран, 5: 105), объективности (Коран, 10: 36).

Таким образом, мусульманские религиозные первоисточники также несут идеи необходимости правового воспитания, относя его к важным компонентам всестороннего развития личности и подготовки к полноценной жизни в социуме.

5. Трудовое воспитание отражается в рассматриваемых первоисточниках как естественный результат всестороннего формирования личности. Идеи трудового воспитания раскрываются здесь как подготовка к жизненному самоопределению и несению определенных социальных миссий.

Отправными точками трудового воспи-

тания в мусульманских религиозных первоисточниках можно считать необходимость трудовой занятости и овладения какой-либо профессией, общую направленность жизнедеятельности на внесение индивидуального вклада в копилку общего социального блага, а также поощрение производительного труда.

В этой связи примечательным является кораническое употребление понятия «работа – деяние» в паре с ключевым для религиозной области понятием «вера». Вера не сама по себе, а именно сопряженная с «благочестивой работой», «благочестивым деянием» ведет к высшей награде (Коран, 2: 25, 82, 277; 3: 57; 4: 122). Раскрывая и дополняя смыслы аятов, хадисы содержат множество примеров поощрения трудовой деятельности: «лучшим из пропитаний является то, что получено в результате собственноручного труда» [7]. Труд, таким образом, становится обязанностью каждого члена общества, исполнение которой нужно воспитывать с детства.

Важно отметить также, что и сама трудовая деятельность, и ее результаты являются одним из главных критериев оценки человека, в том числе на степень его приверженности высшим идеалам.

Таким образом, исследуемые источники также содержат идеи трудового воспитания. С одной стороны, осуществление трудовой деятельности в них является индивидуальной обязанностью перед обществом и потому рассматривается как естественный результат всестороннего формирования личности. С другой стороны, труд здесь является эффективным средством воспитания. С третьей стороны, труд является лучшим критерием оценки человека.

6. Идеи эстетического воспитания, понимаемого как целенаправленный процесс развития эстетических знаний, чувств, творческих потребностей и способностей, также находят свое отражение в исследуемых источниках.

Вектором ключевых идей, подчеркивающих важность формирования высоких эстетических начал, можно считать следующие регламентации: «облекайтесь в свои украшения при каждой мечети» (Коран, 7: 31) [5], «Аллах прекрасен и любит красоту», которые однозначно указывают на важность присутствия в жизни человека «украшений»

и «красоты» как средств самовыражения и эстетического наслаждения.

Однако, учитывая огромную силу, способную оказывать на внутренний мир человека, мусульманская культура предписывает соблюдение определенных норм, призванных оградить воспитанника от разрушения границ нравственной чистоты и целомудрия. Именно с этим связан ряд ограничений, касающихся, например, музыки или различных видов изобразительного искусства. Таким образом, идеи эстетического воспитания также находят свое отражение в исследуемых источниках. Более того, имеющиеся здесь ограничения созвучны современным опасениям педагогов по поводу пагубного воздействия навязываемого извне псевдоискусства.

Итак, проведенный анализ позволяет сделать вывод об однозначном наличии в му-

сульманских религиозных первоисточниках педагогических потенциалов, что обусловлено отсутствием в исламской культуре целенаправленного деления жизни индивида и общества на так называемую светскую и духовную составляющую. Исследование проявляет наличие в мусульманских религиозных первоисточниках педагогических идей нравственного, умственного, физического, правового, трудового, эстетического воспитания. Факт принципиального соответствия педагогических потенциалов мусульманских религиозных первоисточников целям и задачам современной педагогики подтверждает актуальность их дальнейшего исследования с целью обогащения педагогической науки и практики новыми взглядами на ценностные, содержательные и методологические составляющие.

Библиографический список

1. *Абу Хамид ал-Газали*. Начало праведного пути / перевод с арабского Р. Л. Саяхов. – Уфа, 2006. – 96 с.
2. *Аминов Т. М.* Антология истории мусульманского образования в Республике Башкортостан. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2010. – 410 с.
3. *Аминов Т. М.* Педагогический и культурологический потенциал ислама: некоторые итоги просветительских лекций среди населения Башкортостана // Во имя мира и согласия в обществе: сборник материалов по профилактике религиозного экстремизма (второе издание с дополнениями) / автор проекта и составитель Г. Б. Фаизов. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2015 – С. 74–89.
4. *Зианишина Р. И.* Гуманистический потенциал педагогической мысли ислама в информационном обществе // Идеалы и ценности ислама в образовательном пространстве XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 110-летию медресе «Галия» (г. Уфа, 9–10 ноября 2016 г.) / сост.:
- Д. М. Абдрахманов, Г. В. Балягова, З. Л. Сизоренко, В. С. Хазиев. – Уфа: Мир печати, 2016. – С. 385–388.
5. Коран / пер. академика Ю. И. Крачковского. – М.: Раритет, 1990. – 528 с.
6. *Раджабова Р. В.* Педагогический потенциал ислама в семейном воспитании дагестанцев // Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования: сборник научных трудов по итогам III международной научно-практической конференции. – Самара, 2016. – С. 160–162.
7. *Сахих аль-Бухари* / пер. Владимир Абдулла Нирша. 1-е издание. – М.: Благотворительный Фонд «Ибрагим Бин Абдулазиз Аль Ибрагим», 2002. – Т. 1. – 475 с.
8. *Харисова Л. А.* Педагогический потенциал ислама. – М.: Русское слово, 2008. – 352 с.
9. *Шаповалов В. К., Койчугев А. А. Д.* Педагогический потенциал ислама: определение, структура, содержание // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2008. – № 1. – С. 51–55.

Поступила в редакцию 12.07.2017

ACTIVATION OF THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF MUSLIM RELIGIOUS PRIMARY SOURCES

Abstract. The search for new landmarks and approaches in the implementation of the social order for the formation of the man of the future actualizes the study of Muslim religious sources. The assumption of the presence of pedagogical potentials is based on the absence in the Islamic culture of the purposeful division of the life of the individual and society into the so-called secular and spiritual component. The study confirms the presence of pedagogical ideas that are consistent with the aims and objectives of pedagogy, and shows the presence in the Muslim religious sources of primary pedagogical potentials, expressed in the ideas of moral, intellectual, physical, legal, labor, aesthetic education.

Keywords: pedagogical potential, Muslim religious sources, Koran, Hadeeth, Moral education.

References

1. Abu Hamid al-Ghazali, 2006. The beginning of the righteous path. Ufa, 96 p. (In Russ.)
2. Aminov, T. M., 2010. Anthology of the history of Muslim education in the Republic of Bashkortostan. Ufa: BSPU Publ., 410 p. (In Russ.)
3. Aminov, T. M., 2015. Pedagogical and cultural potential of Islam: some results of educational lectures among the population of Bashkortostan. In the name of peace and harmony in society. A collection of materials on the prevention of religious extremism (second edition with additions). Ufa: BSPU Publ., pp. 74–89. (In Russ.)
4. Zianshina, R. I., 2016. Humanistic potential of the pedagogical thought of Islam in the information society. Ideals and values of Islam in the educational space of the XXI century. Materials of the International scientific and practical conference dedicated to the 110th anniversary of the Madrassah "Galiya" (Ufa, November 9–10, 2016). Ufa: The World of Press Publ., pp. 385–388. (In Russ.)
5. Krachkovsky, Yu. I., transl., 1990. The Koran. Moscow: Raritet Publ., 528 p. (In Russ.)
6. Radjabova, R. V., 2016. Pedagogical potential of Islam in family education of Dagestanis. Actual questions of psychology, pedagogy and education. Collection of proceedings on the results of the III International Scientific and Practical Conference. Samara, pp. 160–162. (In Russ.)
7. Nirsha, V. A., transl., 2002. Sahih al-Bukhari. 1st edition. Moscow: Charitable Foundation "Ibrahim Bin Abdulaziz Al Ibrahim" Publ., T. 1, 475 p. (In Russ.)
8. Kharisova, L. A., 2008. Pedagogical potential of Islam. Moscow: Russian word Publ., 352 p. (In Russ.)
9. Shapovalov, V. K., Koychuev, A. A. D., 2008. Pedagogical potential of Islam: definition, structure, content. Bulletin of the North-Caucasian Federal University, 1, pp. 51–55. (In Russ.)

Submitted 12.07.2017

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 Суг, 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 редколлекцией.

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. Виллойская 28, НГПУ,
редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspu.ru; tromm@mail.ru

Пример 1. Оформление статьи

УДК 378+37.0

Морозова Ольга Александровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры ..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк

Абрамов Юрий Петрович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

Библиографический список

- | | |
|----|----|
| 1. | 3. |
| 2. | 4. |

Morozova Olga Vasilievna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the of the Department ..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck

Abramov Yuriy Petrovich

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck

INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

Keywords: integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person.

References

- | | |
|----|----|
| 1. | 3. |
| 2. | 4. |

Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа.

В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социолингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психолингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
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. *Войсунский 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. *Школова М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.20...).

2. Борхес Х. Л. Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).

3. Орехов С. И. Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).

4. Новикова С. С. Социология: история,

основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.20...).

5. Панасюк А. Ю. Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии [Электронный ресурс] // Академия имиджелогии. – 2004. – 26 марта. – URL: 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: Znanije 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

6/2017

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова

Корректор: О. А. Разумова

Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspsu.ru; tromm@mail.ru

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 14,0. Уч.-изд. л. 14,0.

Подписан в печать: 06.12.2017 г. Тираж 600 экз. Заказ № 121.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28