

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

39 (58)
2019

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

*Журнал включен ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ
в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени
кандидата наук и ученой степени доктора наук*

*Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)*

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

Журнал входит в систему РИНЦ
(Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»

ISSN 2307-3241

© ВлГУ, 2019

Редактор
А. А. Амирсейидова

Корректор
О. В. Балашова

Технический редактор
С. Ш. Абдуллаева

Верстка оригинал-макета
Л. В. Макаровой

Выпускающие редакторы:
А. А. Амирсейидова
Е. В. Невская

Автор перевода
Е. Ю. Рогачева

Художник
С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена
репродукция картины «Благовеще-
ние» нидерландского художника
эпохи Возрождения Яна ван Эйка

За точность и добросовестность
сведений, изложенных в статьях,
ответственность несут авторы

Адрес учредителя:
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87
Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых

Адрес редакции:
600028, г. Владимир,
пр-т Строителей, 11, ВлГУ,
Педагогический институт, к. 220
Тел.: (4922) 33-81-01
сайт: www.vlsu.ru
e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 20.12.19
Заказ №
Выход в свет 25.12.19

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 19,30
Тираж 500 экз.

Издательство
Владимирского государственного
университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столето-
вых
600000, Владимир,
ул. Горького, 87

**Редакционная коллегия серии
«Педагогические и психологические науки»:**

- Е. Н. Селиверстова доктор пед. наук, профессор
зав. кафедрой педагогики ВлГУ
(главный редактор серии)
- Е. Ю. Рогачева доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры педагогики ВлГУ
(зам. главного редактора серии)
- Е. В. Бережнова доктор пед. наук, доцент
профессор кафедры мировой литературы
и культуры Московского государственного
института международных отношений
(Университета) МИД России
- М. В. Богуславский доктор пед. наук, профессор,
член-корреспондент РАО
руководитель Центра истории педагогики
и образования Института стратегии
развития образования РАО (г. Москва)
- С. А. Завражин доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры психологии личности
и специальной педагогики ВлГУ
- А. В. Зобков доктор психол. наук, доцент
профессор кафедры психологии личности
и специальной педагогики ВлГУ
- В. А. Зобков доктор психол. наук, профессор
профессор кафедры психологии личности
и специальной педагогики ВлГУ
- А. Д. Король доктор пед. наук, доцент
ректор Белорусского государственного
университета
(г. Минск, Республика Беларусь)
- Т. И. Миронова доктор психол. наук, доцент
профессор кафедры педагогики и акмеологии
личности Костромского государственного
университета
- В. И. Назаров доктор психол. наук, профессор
помощник ректора по вопросам высшего
образования в регионе, зав. кафедрой
психологии Ивановского государственного
университета
- И. В. Осмоловская доктор пед. наук, зав. лабораторией общих
проблем дидактики Института стратегии
развития образования РАО (г. Москва)
- Л. М. Перминова доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры непрерывного образования
Московского государственного областного
университета
- Е. А. Плеханов доктор пед. наук, доцент
профессор кафедры социально-гуманитарных
дисциплин Владимирского филиала Российской
академии народного хозяйства и государственной
службы при Президенте РФ
- Т. В. Пушкарёва доктор пед. наук, доцент
профессор кафедры социальной педагогики
и психологии Московского педагогического
государственного университета
- С. Б. Серякова доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры социальной педагогики
и психологии Московского педагогического
государственного университета
- А. С. Турчин доктор психол. наук, доцент
профессор кафедры общей и прикладной
психологии Санкт-Петербургского военного
института войск национальной гвардии РФ
- Т. А. Филановская доктор культурологии, доцент
профессор кафедры эстетики и музыкального
образования ВлГУ
- Л. К. Фортова доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры государственно-
правовых дисциплин Владимирского
юридического института ФСИН России
- Zdenek Radvanovsky Doc. PhD. Dean of Faculty of Education
J. E. Purkine University of Usti
nad Labem (г. Усти-на-Лабе, Чехия)
- Susan Knell PhD, Pittsburg University, Kansas (США)

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Перминова Л. М.

**ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ
ПЕДАГОГИКИ: ПУТИ ОБОГАЩЕНИЯ И РАЗВИТИЯ
(методологический анализ) 9**

Селиверстова Е. Н.

**ПОНЯТИЕ «СУБЪЕКТНЫЙ ОПЫТ ШКОЛЬНИКОВ»
КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ДИДАКТИЧЕСКОГО
ЗНАНИЯ..... 21**

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Попова И. Н.

**ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ СУБЪЕКТА
КУЛЬТУРОТВОРЧЕСТВА: АНАЛИЗ ОПЫТА
ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА 30**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Дрозд К. В.

**ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ КОМПЛЕКСА
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ СТАНОВЛЕНИЯ
СУБЪЕКТА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 43**

Завражин С. А.

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ ТЕЛЕСНОГО
ПЕРЕВОПЛОЩЕНИЯ В РУССКИХ ВОЛШЕБНЫХ СКАЗКАХ..... 52**

Леванова Е. А., Серякова С. Б., Пушкарева Т. В.,

Менникова О. Д., Менников В. Е.

**ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК СОЦИАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ РАЗВИВАЮЩЕГО
И ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ 58**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Гайнеев Э. Р.

**СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ
ТЕХНОЛОГИИ..... 66**

Жукова Е. И.

**ПСИХО-ФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ
ИНЖЕНЕРОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА
КАК ПОТРЕБНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 77**

Парникова Т. В., Озерская С. Н.

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ ПОСРЕДСТВОМ
АУТЕНТИЧНЫХ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ..... 86**

Плаксина И. В.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ПАРАМЕТРОВ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ
ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, И УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
СУБЪЕКТНОСТИ 95**

Шайденко Н. А., Кипурова С. Н.

**АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ
ТУЛЬСКОГО РЕГИОНА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 107**

Юдакова С. В.

**МЕТОДЫ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОРЫ
РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
В ВУЗЕ 113**

СОДЕРЖАНИЕ

СОЦИАЛЬНАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Пальтов А. Е., Шаманин Н. В.

ПОЗИЦИИ РОДИТЕЛЕЙ В ВЫБОРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	120
---	------------

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Балтыков А. К., Учурова А. Ю.

ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ УЧАСТНИКОВ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ ДИСЦИПЛИНЕ В ФОРМЕ КОМАНДНОГО СОРЕВНОВАНИЯ.....	129
--	------------

Богданова А. О.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВЫДЕЛЕНИЯ БАЗОВЫХ УМЕНИЙ САМООЦЕНКИ ШКОЛЬНИКОВ, РАССМАТРИВАЕМЫХ КАК ПЛАНИРУЕМЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ.....	137
--	------------

Пронина А. А.

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ДОМИНИРУЮЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ.....	145
--	------------

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКА, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

Захарищева М. А., Ичетовкина Н. М.

ПОДГОТОВКА МУЗЫКАНТА-ПЕДАГОГА: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ (информация о VII Сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования).....	150
---	------------

Селиверстова Е. Н.

ЧЕЛОВЕК МИРА И МИР В ЧЕЛОВЕКЕ.....	155
---	------------

НАШИ АВТОРЫ.....	158
-------------------------	------------

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	165
-------------------------------------	------------

CONTENTS

METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Perminova L. M.

**CONCEPTUAL AND TERMINOLOGY PEDAGOGY APPARATUS:
THE ENRICHMENT AND DEVELOPMENT PATHS
(methodological analysis)..... 9**

Seliverstova E. N.

**THE CONCEPT OF «SUBJECTIVE EXPERIENCE
OF SCHOOLCHILDREN» AS A RESOURCE FOR THE MODERN
DIDACTIC KNOWLEDGE DEVELOPMENT 21**

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Popova I. N.

**THE PROBLEM OF TEACHING THE SUBJECT OF CULTURAL
EDUCATION: ANALYSIS OF THE EXPERIENCE OF LOCAL
EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE SECOND HALF OF XIX –
EARLY XX CENTURY 30**

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Drosd K. V.

**INSTRUMENTAL COMPONENT OF THE COMPLEX
OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MEANS
FOR THE FORMATION OF THE SUBJECT OF INNOVATIVE
ACTIVITY 43**

Zavrazhin S. A.

**EDUCATIONAL EFFECTS OF BODILY TRANSFORMATION
IN RUSSIAN FAIRY TALES 52**

CONTENTS

*Levanova E. A., Seryakova S. B., Pushkareva T. V.,
Mennikova O. D., Mennikov V. E.*
**ORGANIZATIONAL CULTURE AS A SOCIO-PEDAGOGICAL
COMPONENT OF THE DEVELOPING AND UPBRINGING
POTENTIAL OF EDUCATIONAL ORGANIZATION 58**

PROFESSIONAL EDUCATION

Gayneev E. R.
SOCIAL PARTNERSHIP IN TECHNOLOGY TEACHER TRAINING 66

Zhukova E. I.
**PSYCHO-PHYSICAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS
OF ENGINEERING SPECIALTIES TO PROFESSIONAL
ACTIVITIES 77**

Parnikova T. V., Ozerskaya S. N.
**TEACHING STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES
PROFESSIONAL-SPEECH COMMUNICATION IN A FOREIGN
LANGUAGE BY MEANS OF AUTHENTIC SCIENTIFIC
PROFESSIONAL-ORIENTED TEXTS 86**

Plaksina I. V.
**CORRELATION BETWEEN PARAMETERS CHARACTERIZING
PEDAGOGUES' READINESS FOR INNOVATIONAL
PERFORMANCE AND DEVELOPMENT LEVELS
OF PEDAGOGICAL SUBJECTNESS 95**

Shaidenko N. A., Kipurova S. N.
**THE ANALYSIS OF READINESS OF THE NOVICE TEACHERS
OF TULA REGION FOR THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY 107**

Yudakova S. V.
**METHODS OF ACTIVE LEARNING AS FACTORS
OF DEVELOPMENT OF INNOVATIVE EDUCATIONAL PROCESS
IN HIGH SCHOOL 113**

CONTENTS

SOCIAL AND SPECIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Paltov A. E., Shamanin N. V.

PARENTS' POSITIONS IN CHOOSING AN EDUCATIONAL ROUTE FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	120
---	------------

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Baltykov A. K., Uchurova A. Y.

THE TRANSFORMATION OF THE PARTICIPANTS OF TRAINING OF THE TECHNICAL DISCIPLINE INTERACTIONS IN THE FORM OF TEAM COMPETITION.....	129
---	------------

Bogdanova A. O.

THEORETICAL BACKGROUND OF THE SELECTION OF BASIC SKILLS OF SELF-ASSESSMENT OF SCHOOLCHILDREN CONSIDERED AS A PLANNED RESULT OF LEARNING	137
--	------------

Pronina A. A.

RESPONSIBILITY AS THE DOMINANT CHARACTERISTIC OF SOCIAL ACTIVITY OF YOUTH.....	145
---	------------

SCIENTIFIC LIFE: CHRONICLES, COMMENTARIES, REVIEWS

Zaharisheva M. A., Ichetovkina N. M.

PREPARATION OF THE MUSICIAN-TEACHER: HISTORICAL EXPERIENCE, PROBLEMS, PROSPECTS (information about the VII Session of the Scientific Council on the history of music education)	150
--	------------

Seliverstova E. N.

THE WOMAN OF THE WORLD AND THE WORLD IN THE WOMAN	155
--	------------

OUR AUTHORS	162
--------------------------	------------

INFORMATION FOR AUTHORS.....	165
-------------------------------------	------------

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01

Л. М. Перминова

ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ ПЕДАГОГИКИ: ПУТИ ОБОГАЩЕНИЯ И РАЗВИТИЯ (методологический анализ)

Проблема понятийно-терминологического аппарата педагогики является предметом изучения педагогов, философов, дидактов, методологов педагогики. Результатом этой деятельности нередко становятся педагогические словари, тематические рубрикаторы, энциклопедические издания (А. А. Вербицкий, И. М. Кантор, В. М. Полонский, В. И. Загвязинский и др.). Однако проблема не теряет своей актуальности и становится еще более значимой, привлекая к себе внимание методологов, философов, лингвистов (В. М. Полонский, М. А. Лукацкий, Ю. Г. Куровская и др.). Имеются работы, связанные с понятийным аппаратом дидактики. В статье рассматриваются пути обогащения и развития понятийно-терминологического аппарата педагогики – преимущественно на примере дидактики в свете новых методологических подходов, актуальных в глобально ориентированном мире.

Ключевые слова: педагогика, дидактика, понятийно-терминологический аппарат педагогики, философско-методологический плюрализм, научная рациональность, междисциплинарность, интеграция, трансдисциплинарность, нейродидактика, гуманитарные технологии.

В развитии терминологического аппарата педагогики имеют место две тенденции: 1) обогащение за счет понятий из других наук, методологически связанных с педагогикой, или новых научно-методологических подходов, о чем писал в свое время В. В. Краевский, и 2) появление новых педагогических понятий, описывающих объект педагогики – образование (во взаимосвязи обучения и воспитания) и ее предмет – закономерные отношения внутри объекта – образования (или обучения – объекта дидактики), касающиеся педагогического процесса и педагогической деятельности, детерминирующей педагогический процесс. И в

этом – сложность изучения объекта и предмета педагогики.

Необходимо различать «понятийно-терминологический аппарат педагогики» и «педагогические понятия». Понятийно-терминологический аппарат педагогики включает: 1) *общенаучные понятия* (состав, система, структура, связь, функция, виды научного знания: понятие, закон и закономерность, принцип, теория, эксперимент, метод научного исследования и др.); 2) *понятия из других наук* (философии, логики, психологии, социологии, нейрофизиологии, нейропсихологии и др.), с которыми связана педагогика (ценность, человек,

личность, деятельность, мышление, мотив, внимание, инновация и др.); 3) *собственно педагогические понятия* – они описывают объект педагогики и его составляющие. Понятия, обогатившие педагогическую лексику как отражение связи педагогики с другими науками: когнитивный стиль познавательной деятельности (правополушарный, левополушарный, «смешанный»), педагогическая технология, предметность обучения (т. е. замысел о распредмечивании цели обучения посредством содержания образования) и предметные модальности (знаниевая, деятельностная и др.), информационно-коммуникационные технологии, электронная среда, информационно-образовательное пространство, дистанционное обучение, универсальные учебные действия, логико-дидактический подход, «цифровое» образование и др.

Следует различать понятия и термины в составе языка науки. Понятия, согласно логико-научному определению, это «мысль, фиксирующая признаки отображаемых в ней предметов и явлений, позволяющие отличать эти предметы и явления от смежных с ними» [2, с. 150]. Понятие – результат обобщающе-абстрагирующей деятельности, одна из форм мышления, в которой, кроме мышления, имеют место спецификации (отличительные признаки как существенные). Признаки, фиксируемые в понятии, описывают свойства предметов и явлений и отношения между ними. Понятие выступает культурным знаком (Словом или иным символом, например, иероглифом), содержащим значение и смысл. Структурно-логическая характеристика понятия включает: определение понятия, его качественную и количественную

характеристики и их анализ, единицы измерения (для величин), границы применимости (круг явлений и процессов, описываемых данным понятием) [5, с. 90 – 91]. Терминами обозначаются группы предметов, относящиеся к различным областям знания или действительности (реальности), например, инструменты и механизмы экономического развития; инструменты и механизмы управления образованием и др. С помощью понятий как языка науки формулируются научные законы и теории – концептуальное знание, выполняющее познавательные функции научного знания – описательную, объяснительную, предсказательную, синтезирующую, интегративную, практическую. В педагогике имеют место не только понятия как вид научного знания и элемент его состава и структуры, но законы и закономерности, явления и научные факты, эксперимент и прикладное знание (педагогические технологии), специфическое для педагогики (дидактики) [11; 13].

Ситуация вокруг понятийно-терминологического аппарата педагогики демонстрирует свою остроту на протяжении многих лет: главный недостаток, который ставится в упрек науке – это его многозначность, однако наиболее ярким показателем является практически неуправляемое, стихийное «размножение педагогики» [7; 14]. В. В. Краевский обозначил эту проблему статьей «Сколько у нас педагогик?», приведя пример «новых педагогик»: педагогика любви, педагогика заботы, педагогика творчества, музейная педагогика и др. [7]. Совершенно очевидно, что каждая из «новых педагогик» вводила «свои понятия» без достаточного на то основания (поскольку не обосновывалась ни

одна из них как новая наука, т. е. имеющая свой объект, отличный от объекта педагогики). В. М. Полонский заострил проблему о многообразии педагогов, показав новое множество педагогов через призму классификационного подхода к анализу имеющегося множества, и дифференцировал их многообразие как «педагогическое селфи» [14], сформулировал принципы их дифференциации, согласно которым оказывается возможным признать новую науку – нейропедагогику (и нейродидактику) [3; 4].

Каждое новое научное направление обнаруживает новые стороны действительности, описание и объяснение которых связано с введением новых понятий и терминов, их научным определением. Многозначность научных понятий – достаточно распространенный факт не только в педагогике, но и в биологии, экономике, философии, психологии и др. (например: вид, эволюция; адаптация, управление; бытие, становление, мышление, личность и др.). Зачастую имеют место не столько различные определения одного и того же понятия, сколько различные способы определений и их виды, имеющиеся в логике. Например, «обучение» определяется как «средство образования» и «средство воспитания», или «как целенаправленный и ценностно-ориентированный, специально организованный, рефлексивно-диалогический, двусторонний процесс взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся по усвоению последними содержания образования или его части для решения образовательных, воспитательных и развивающих задач». Обсуждая инновационный потенциал обучения, следует помнить о целевой направленности обучения на

каждого ученика при общих целях качественного обучения всех учащихся. Согласно И. Я. Лернеру, «общественная жизнь и ее законы не обеспечивают каждой индивидуальной цели. Обучение же преследует цели относительно каждого обучаемого, во многом сходные цели» [Дидактика средней школы / под М. Н. Скаткина. М. : Просвещение, 1982. С. 163]. Такое разнообразие толкований понятия «обучение» объясняется тем, что категория «обучение» содержит в себе характеристики и *процесса* (целенаправленность, технологичность, управляемость, необратимость), и *деятельности* (ценностность; виды: когнитивная, практическая), и *ценности* (социокультурная, личностная).

Общеметодологическое требование в отношении языка науки, в том числе педагогики, основано на логико-научных критериях: *ясность, точность, последовательность и доказательность* [19, с. 16 – 30]. Однако ясность изложения достигается за счет точности употребляемых слов.

Обратимся к факторам развития и обогащения языка современной педагогики. Оставим в стороне бытийный, «житейский» фактор, хотя, как отмечал М. М. Бахтин, «слово – самый чуткий социальный феномен».

Философско-методологический плюрализм в науке, культуре, образовании на рубеже XX – XXI вв. стал показателем демократических и гуманистических перемен в России – это в первую очередь отразилось на развитии гуманитарного знания. Понятие «человек» стало точкой отсчета в научных исследованиях (Л. И. Анциферова, Л. П. Бурева, А. В. Брушлинский, В. В. Давыдов, А. Ф. Лосев, М. С. Каган, И. Пригожин и др.), предопределило вектор развития

наук о человеке, в том числе психологии и педагогики, исследований в области нейрофизиологии (Н. П. Бехтерева, В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман и др.), обращение к культурно-исторической теории развития личности (Л. С. Выготский), деятельностному подходу, утверждающему человека как *субъекта* деятельности, аксиологическому и культурологическому подходам (в педагогике: *ценности и личностные смыслы*, открывшиеся в понятии «*образовательный процесс*»; *культурологическая теория содержания образования, учебный опыт личности; рефлексия и диалог*). В этом направлении разрабатывались ФГОС общего образования (2010 – 2012 гг.), их содержательные единицы: личностные УУД, регулятивные УУД и др.

Системное влияние на процесс обогащения и развития научного языка педагогики оказало философское учение о типах научной рациональности – классической, неклассической и постнеклассической [17]. Интерпретация философских дефиниций и положений как всеобщих характеристик (а не экстраполяция их на педагогическую действительность) позволяет использовать данное знание как инструмент анализа к дидактике и обучению. Его конструирование и организация будут зависеть от того, какой системой мы представляем этот процесс – простой, сложной саморегулирующейся или сложной саморазвивающейся [Там же]. В классическом типе научной рациональности, описывающем фазу стабильного развития общества и его институтов (экономики, образования и др.), обучение представлялось относительно простой системой (хотя и признавалась его вы-

сокая сложность с точки зрения физиологии, психологии и др.), но: а) обучение рассматривалось с позиции только целей, без учета его ценностной стороны; б) ученик рассматривался как объект обучения – в противовес учителю, наделенному субъектной позицией; в) образовательно-воспитательная деятельность мыслилась как воздействие на ученика; г) учебный материал – как «отторгнутый от ученика» объект [11, гл. 1, 1.1].

С позиций неклассической научной рациональности, которой соответствует фаза транзитивного развития общества и его институтов, в педагогике, дидактике, образовании и обучении: а) появляется *категория ценности*, обучение рассматривается как целе- и *ценностно-ориентированный процесс*; б) ученик мыслится как *субъект собственной деятельности*; в) *отношения «учитель-ученик»* – как *диалогические*, в которых имеет место *взаимодействие*, более того – содержание образования (*культурно-дидактический текст*) рассматривается также как структура с присущими ей свойствами, закономерностями, *гуманитарными функциями для ученика*, обращая его к *самопознанию*; г) обучение и учебный процесс толкуются как *гуманитарные, т. е. рефлексивно-диалогические*. Именно *диалогический характер обучения* позволяет его рассматривать и конструировать как систему, в которой есть место *саморегуляции субъектов*, т. е. самоуправлению на уровне целей и личностных смыслов, выбора содержания, в этих условиях возрастает значение *индивидуализации и дифференциации* в обучении. Новая категория этого времени – *ценностное знание* [Там же].

Знаковым признаком грядущих перемен в образовании на рубеже XX – XXI вв. стала *стандартизация* обучения в средней и высшей школе. Примером научной некорректности служит введение в педагогическую лексику школьного и высшего образования понятия «компетентностный подход». Научный подход есть совокупность непротиворечащих друг другу положений, основанных на научной теории или научных теориях. Однако применительно к школьному обучению не разработана теория компетенций, механически заимствованы понятия «компетенция» и «компетентность», применяемые к профессиональной деятельности. Компетенция интегрирует две стороны профессии: содержательно-деятельностную (знания, умения, навыки, способы деятельности) и правовую. Компетентность – индивидуально-личностная характеристика владения компетенцией (компетенциями), которая, в свою очередь, поддается оценке через призму качеств знаний.

С позиций постнеклассической рациональности, развивающейся в условиях вновь наступающей стабильности, но на новых ценностных основаниях (далеко не гуманистических), усиливается обнаруженное в предыдущую фазу явление нелинейности образования (саморазвитие), которое должно обеспечиваться гибкими системами обучения и управления их развитием в целях сохранения устойчивости образовательной системы, поскольку транзитивность «раскачивает» механизмы устойчивости системы образования, т. е. тот образец, который, согласно Б. Б. Славину, можно точно копировать при некоторых изменениях воспроизводимого

объекта. Для обучения – это копирование его трехсторонней структуры и изменение его образующих – учителя, ученика и содержания образования [11, гл. 1, с. 35]. Всё более жесткой становится *стандартизация образования и обучения*. Стратегия воспитания не обрела концептуальной формы: гуманистические ценности не «коррелируют» с жесткими мерами стандартизации в образовании, принципами субъектности и свободного развития личности.

Социокультурный характер глобализации и информатизации всех сфер и институтов общества детерминировал развитие новых научно-методологических подходов на основе междисциплинарности и транс-дисциплинарности, среди которых в педагогике актуальным оказался *информационный* подход, в развитие которого внесли существенный вклад философы, логики, математики (Р. Ф. Абдеев, А. И. Берг, В. Ф. Бондаренко, А. Н. Колмогоров, Н. Н. Моисеев, Б. И. Федоров, Н. Винер и др.) [15]. Активно используется ключевое понятие информационного подхода – *информация*, конструируются производные от него понятия: *информационное пространство*, *информационно-образовательное пространство* и др. Нередко каждый автор дает свое определение понятиям, игнорируя имеющееся в науке методологическое знание. Такой подход, конечно, множит понятийно-терминологический аппарат педагогики, не способствуя его развитию. С позиций информационного подхода понятие «информация», соизмеримое в своей глобальности с понятиями «пространство» и «образование», оказывается продуктивным для описания новой педагогической реальности: «инфор-

мационно-образовательное пространство», «образовательное пространство», «образовательная среда», а также позволяет четко разделить понятия «информация» и «содержание образования» как педагогически адаптированную систему, которые нередко отождествляют. В свете междисциплинарности (кибернетика, логика, математика) информация – важнейшее свойство материи, понимаемое как *мера организованности/упорядоченности систем*. Академик А. Н. Колмогоров выделяет три функции информации как триединство: она одновременно – *мера возможного разнообразия связей* элементов объекта между собой и с внешней средой; *мера его устранимой неопределенности*; и, наконец, *мера упорядоченной сложности его движения* [15, с. 206 – 209]. Пространство как философская категория есть форма бытия материи, эта бытийность, как следует из предыдущего определения, имеет свойство, называемое «информация», которая обладает ресурсным потенциалом. Следовательно, *информационное пространство* – это пространство, характеризующееся некоторой языковой упорядоченностью (хаос, содержащий условия порядка), в котором имеет место возможное разнообразие связей элементов объекта, связанных между собой и с внешней средой (определенный порядок). Примером информационного пространства (его фрагмента) может служить научный журнал [10]. *Образовательное пространство* – пространство, содержащее ресурсы (аксиологические и др.) образовательной деятельности (ресурсы образования). Информационное пространство, содержащее ресурсы образования, есть *инфор-*

мационно-образовательное пространство, для работы в котором ученик должен владеть *познавательными функциями научного знания* – описательной, объяснительной, предсказательной, практической и другими – согласно дидактическому принципу научности. В свете сказанного *содержание образования* не является тождественным понятию «информация».

Особенность современных междисциплинарных подходов – ориентация на сложные и сверхсложные объекты с целью преодоления монодисциплинарности, ограничивающей научное (и учебное) познание: междисциплинарный/интегративный подход, кроссдисциплинарный, мультидисциплинарный (полидисциплинарный), трансдисциплинарный подходы (А. Афанасьев, И. Василенко, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов и др.). Отметим, что всякое новое знание, тем более научный подход, становясь актуальными, содержат **предпосылки** в предыдущем этапе развития научного знания. Так, *междисциплинарный подход* имеет в своей основе дифференциацию и интеграцию научного знания, корни которых лежат в научных исследованиях конца XIX – начала XX в. (Ф. Энгельс. «Диалектика природы»). Методологически важные характеристики интеграции: интеграция – это и *научный метод*, и *принцип организации научного знания*; интеграция имеет *варианты*, их общая модель: а) часть (системы 1) + часть (системы 2); б) часть (1) + целое (2); в) целое (1) + часть (2); г) целое (1) + целое (2). В интеграции могут участвовать более двух систем или их элементов. Интеграция позволяет обнаружить *новое качество* у известного объекта. Интегра-

ция может создаваться на междисциплинарной основе и на основе внутридисциплинарных (или на внутрипредметных) связей [например, 12].

Главный вопрос дидактики «чему учить и как учить?» един, следовательно, содержание образования как детерминант взаимосвязи деятельности учителя и учащихся должно рассматриваться во взаимосвязи состава содержания образования и деятельности по его освоению. Это условие выполняется, если интегрировать две теории содержания образования на основании философско-психологического закона о том, что деятельность всегда целе- и ценностно-ориентирована, содержательна и предметна (замысел целенаправлен). Интегрируя культурологическую теорию содержания образования, в которой доказан его четырехэлементный состав, включающий: а) знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности, искусстве [18] и инвариантно-деятельностную теорию [8], в которой содержание образования представлено как структура, включающая: познавательную, коммуникативную, ценностно-ориентационную, трудовую, эстетическую и физическую деятельность, – оказалось возможным обосновать содержание образования как бинарно-интегративную систему [12], в которой обнаруживается его новое качество в виде совокупности общезначимых гуманитарных ценностей: Истина – в познавательной деятельности; Общение, Человек и добродетели, Творчество и Труд, Красота и Здоровье в соответствующих видах деятельности. Эта совокупность ценностей осмыслена К. В. Романовым с философских позиций [16], объединившим их в три группы как основу ментальности

человека и общества – ценности ментальные, духовные и практические. Этот пример можно рассматривать как предпосылку кроссдисциплинарности, т. е. исследование одной науки (или ее проблемы) проводится с позиций другой науки. В данном случае дидактика конкретизировала ценности (философскую категорию) содержания школьного образования, а философия определила их культурно-антропологический смысл.

Другой пример интеграции знания связан с обоснованием логико-дидактического подхода в обучении (Перминова Л. М., 2004). Логика и дидактика – науки, относящиеся к разным уровням методологии педагогики: логика как всеобщее знание о формах мышления относится и к философскому, и к общенаучному уровню методологии, дидактика же – к конкретно-научному уровню методологии педагогики. Их методологическая общность – в отсутствии «привязки» к конкретному знанию, т. е. каждой из них присуща «нормативность» языка и правил его использования. Логико-дидактический подход есть конкретизация гносеологического и информационного подходов к познавательной деятельности, осуществление которой опирается на познавательные функции научно-теоретического знания. Основополагающими в обосновании этой методологии явились работы П. В. Копнина. В научно-теоретическом обосновании логико-дидактического подхода логика впервые заявлена как научная методология, подлежащая дидактической разработке, адаптации как педагогической/дидактической интерпретации логико-научного знания, применительно к условиям обучения. Адаптация внедидактического знания (логики) –

создание специальных условий в учебном процессе для использования логико-научного знания. В данном случае этим условием является его фиксация в дидактически организованном содержании с помощью ключевых слов к описанию, объяснению и предсказанию («что, где, когда, какой, сколько, как; отчего, почему, зачем; что будет, если...»). Использование функционально-научной лексики в учебном познании основано на дидактических принципах в отношении педагогических целей. Логико-дидактический подход был успешно применен в диссертационных исследованиях: к решению проблемы конструирования школьного учебника (Т. Ю. Мартемьянова, 2004) и формированию у учащихся общеучебных умений и навыков (Л. Н. Николаева, 2009) [11, гл. 1, 1.3].

Мультидисциплинарный/полидисциплинарный подход отличен от междисциплинарности – это кооперация, объединение, комплекс, кумулятивная общность знаний, не являющаяся интерактивной. Объединение методологий, концепций и инструментария различных областей имеет место в изучении человека как биопсихосоциального существа. В этом случае не наблюдаются интеграция или синтез знания, но дополнение, расширение представлений о различных сторонах изучаемого сложного объекта, которые не могут быть изучены с позиций только одной науки.

В последние десятилетия имеет место системное влияние нейронаук на педагогику и образование. Это убедительно показано в исследованиях ученых-нейрофизиологов В. Д. Еремеевой и Т. П. Хризман, проводивших эксперимент в школах г. Павловска и Санкт-Петербурга в течение 25 лет [3; 4], –

пример кроссдисциплинарности, когда дидактика и обучение изучались с помощью нейронауки. Одним из результатов эксперимента явилась диагностическая матрица с бинарными оппозициями признаков, описывающими особенности учения учащихся левополушарного и правополушарного типа. Ценность теста в том, что его содержание дидактически интерпретировано: признаки, отличающие «левополушарников» и «правополушарников», сформулированы в педагогических и общенаучных терминах, – указывая тем самым на специфику работы с учебным или внеучебным текстом, – потому могут быть использованы в учебном процессе: а) для конструирования связного рассказа в условиях объяснительно-иллюстративного метода и др., б) для составления обучающих заданий, в) для составления контрольных и проверочных материалов, а также использоваться в широком интервале выбора учебных и внеучебных источников. По сути, тест имеет дидактическую подоплеку, адекватную структуре обучения: признаки лево- и правополушарности могут быть учтены при организации: 1) деятельности учителя, 2) деятельности учащихся, в том числе и в условиях групповой работы, 3) для организации учебного материала и оптимизации учебной деятельности каждого школьника.

В последние годы подобные исследования некоторые склонны рассматривать как пережиток, устаревшее: «нет никакой право- и левополушарности», – делаются заявления. Однако результаты эксперимента могут быть опровергнуты только равновеликим экспериментом, т. е. таким, когда соблюдаются все условия исходного эксперимента, и определением новых условий и границ интерпретации его

результатов. Возражения обычно носят неопределенный и слишком общий характер, со ссылкой на студентов или взрослых, у которых уже сложился когнитивный стиль: этот феномен подчиняется категориям «становление» и «развитие» и связан с опытом работы с информацией. Т. П. Хризман и В. Д. Еремеева изучали связь школьного обучения и, в частности, организации содержания образования, и функциональной асимметрии полушарий головного мозга у учащихся различного возраста, выявив при этом множество зависимостей закономерного характера, что и позволило им интерпретировать результаты эксперимента и в нейропсихологическом плане, и в дидактическом. Но в ситуации, когда предлагается новая и малознакомая информация, вызывающая затруднения в ее осмыслении, человек обращается к способу, который более близок ему «от природы». Наша практика работы со школьниками и педагогами подтверждает возможность использования матрицы бинарных оппозиций для диагностики и самодиагностики в учебной практике.

Несостоятельность нейропсихологической концепции о право- и левополушарности в характеристике функциональной асимметрии головного мозга и ее значении в обучении (познании) должна быть доказана, а пока есть основания поддержать мнение специалистов о появлении новой науки – нейродидактики, имеющей своим предметом нейрофизиологические основы (закономерности, принципы) обучения во взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного.

Судя по публикациям, наибольший интерес вызывает в научной среде трансдисциплинарный подход; история его возникновения связана с именем

Ж. Пиаже и достаточно известна. Трансдисциплинарность трактуется как стремление построить универсальное знание, позволяющее выйти сквозь границы многих дисциплин, за пределы отдельных, синтез и интеграция, что требует холистического подхода. Более 400 работ в этой области связано с именами Е. Н. Князевой и С. П. Курдюмова – известных исследователей проблем синергетики. Так, Е. Н. Князева, изучая трансдисциплинарные стратегии в исследовании [6], рассматривает их связь с когнитивными науками – всеми конкретными науками, изучающими сознание человека и его нейрофизиологическую основу – мозг – во всех его проявлениях: эволюционная биология и генетика, физиология и нейрофизиология, психология, генетическая и когнитивная психология, психоанализ и психотерапия, антропология, лингвистика, информатика и робототехника. Ссылаясь на книгу Дэниела Пинка «Новый целостный разум» (2005), Е. Н. Князева обращает внимание на то, что в ближайшем будущем ожидаем переход от информационного века к концептуальному как смещение ценностей. «Сегодня можно говорить о когнитивном измерении теории принятия решений, теории социального управления, теории коммуникации, социального прогнозирования», «о переходе от левополушарного, аналитического, линейного мышления к целостному, холистическому, визуальному, образному, правополушарному мышлению»; о том, что «способности high-tech уступят место способностям high concept и high touch talents» [6, с. 199 – 200].

В то же время в характеристике трансдисциплинарности не конкретизирован инструментарий – метод, способ добывания нового знания. Можно

предполагать, что трансдисциплинарность связана с высокой вариативностью и, возможно, инверсией при конструировании научного инструментария, который может использоваться вне границ отдельных наук. Смею предположить, что прообраз инструментария просматривается в гуманитарных технологиях, разработанных Л. Н. Лесохиной [9], совокупность которых вполне инструментальна. Это выбор, диалог, ассоциации и композиции, театр (как игра ума), проект (синтез). Автор имеет опыт конструирования спецкурсов как динамических моделей содержания образования «Психолого-педагогические основы домашнего воспитания» (1989) и «Самопознание: путь к себе» (1992), научная экспертиза которых проведена в РАН. Спецкурсы разработаны в рамках проекта «Полифункциональная модель образования в динамичном обществе» (1989 – 1991 гг., Ленинград, ИОВ РАО. Научный руководитель – д.п.н., проф. Л. Н. Лесохина) и были успешно апробированы нами в проведении педагогического эксперимента о модернизации дидактической подготовки студентов педагогического вуза «Дифференцированный подход к обучению студентов в условиях посеместрового

сдвига учебных дисциплин» (1989 – 1993 гг., Курский госуниверситет) [9; 12]. Гуманитарные технологии, разработанные Л. Н. Лесохиной, имеют широкий диапазон применения: в науке, образовании, повседневной жизни.

В настоящее время обсуждается вопрос о сочетаемости трансдисциплинарности и профессионализма ученого: А. И. Афанасьев и И. Василенко [1], глубоко анализируя научно-практическую значимость полидисциплинарности и трансдисциплинарности (геохимия, биофизика, астрофизика, биотехнологии), их значение в изучении человека, биосферозов, Земли, глобальных проблем, – считают, что новые научные подходы заостряют проблему соотношения профессионализма и непрофессионализма (любительства) в науке: ученый, пришедший на чужое научное поле, «всегда будет иметь риск обвинения его в непрофессионализме» [1, с. 6 – 9].

Разработка научного инструментария – метода, способа реализации новых подходов – важнейшая задача, ибо «научный метод продвигает науку вперед больше, чем любое другое знание» (И. П. Павлов).

Литература

1. Афанасьев А., Василенко И. Трансдисциплинарность и профессионализм // Докса. 2016. Вып. 2 (26). С. 8 – 18.
2. Горский Д. П., Ивин А. А., Никифоров А. Л. Краткий словарь по логике / под ред. Д. П. Горского. М. : Просвещение, 1991. 208 с.
3. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. СПб. : Тускарора, 1998. 181 с.
4. Еремеева В. Д. Проблемы дифференцированного обучения: как научить каждого. Методологические функции нейропсихологии в совершенствовании педагогической практики. СПб. : ИОВ РАО, 2003. 59 с. ; Еремеева В. Д. Эффективность деятельности педагога (нейропсихологический аспект). СПб. : ИОВ РАО, 2002. 108 с.

5. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. М. : Педагогика, 1978. 128 с.
6. Князева Е. Н. Трансдисциплинарные стратегии исследований // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2011. 10 (112). С. 193 – 201.
7. Краевский В. В. Сколько у нас педагогик? // Педагогика. 1997. № 4. С. 113 – 118.
8. Леднев В. С. Содержание образования: проблемы структуры. М. : Просвещение, 1989. 224 с.
9. Лесохина Л. Н. Образование в структуре человеческой деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб. : ИОВ РАО, 1991. 32 с.
10. Перминова Л. М. Научный журнал как модель информационно-образовательного пространства // Педагогика. 2018. № 4. С. 32 – 42.
11. Перминова Л. М. Современная дидактика: от Коменского до наших дней (философско-педагогические аспекты современной дидактики) : монография. М. : МИОО, 2015. 272 с.
12. Перминова Л. М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования : дис. ... д-ра пед. наук. М. : МПГУ, 1995.
13. Перминова Л. М. Теоретические и методологические основы развития современной дидактики // Педагогика. 2013. № 3. С. 45 – 50 ; Перминова Л. М. Методологический анализ объекта дидактики и структура дидактического знания // Педагогика. 2015. № 9. С. 3 – 10.
14. Полонский В. М. Педагогическое селфи, или Сколько у нас педагогик // Педагогика. 2015. № 9. С. 25 – 31.
15. Прогнозирование будущего: новая парадигма / под ред. Г. Г. Фетисова, В. М. Бондаренко. М. : Экономика, 2008. 283 с.
16. Романов К. В. Культурная антропология и семья. СПб. : СПб АППО, 2005. 346 с.
17. Степин В. С. Философская антропология и философия науки. М., 1992. 191 с.
18. Теоретические основы содержания общего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М. : Просвещение, 1983. 352 с.
19. Федоров Б. И., Зубань Е. Н., Никитин В. Е., Любимов Г. П. Элементы логической культуры. СПб. : Спец. литература, 191 с.

References

1. Afanas`ev A., Vasilenko I. Transdisciplinarnost` i professionalizm // Doksa. 2016. Bun. 2 (26). S. 8 – 18.
2. Gorskij D. P., Ivin A. A., Nikiforov A. L. Kratkij slovar` po logike / pod red. D. P. Gorskogo. M. : Prosveshhenie, 1991. 208 s.
3. Eremeeva V. D., Xrizman T. P. Mal`chiki i devochki – dva razny`x mira. SPb. : Tuskarora, 1998. 181 s.
4. Eremeeva V. D. Problemy` differencirovannogo obucheniya: kak nauchit` kazhdogo. Metodologicheskie funkicii nejropsixologii v sovershenstvovanii pedagogicheskoy praktiki. SPb. : IOV RAO, 2003. 59 s. ; Eremeeva V. D. E`ffektivnost` deyatel`nosti pedagoga (nejropsixologicheskij aspekt). SPb. : IOV RAO, 2002. 108 s.
5. Zorina L. Ya. Didakticheskie osnovy` formirovaniya sistemnosti znaniy starsheklassnikov. M. : Pedagogika, 1978. 128 s.

6. Knyazeva E. N. Transdisciplinarny`e strategii issledovanij // Vestnik TGPU (TSPU Bulletin). 2011. 10 (112). S. 193 – 201.
7. Kraevskij V. V. Skol`ko u nas pedagogik? // Pedagogika. 1997. № 4. S. 113 – 118.
8. Lednev V. S. Soderzhanie obrazovaniya: problemy` struktury`. M. : Prosveshhenie, 1989. 224 s.
9. Lesoxina L. N. Obrazovanie v strukture chelovecheskoj deyatel`nosti : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. SPb. : IOV RAO, 1991. 32 s.
10. Perminova L. M. Nauchny`j zhurnal kak model` informacionno-obrazovatel`nogo prostranstva // Pedagogika. 2018. № 4. S. 32 – 42.
11. Perminova L. M. Sovremennaya didaktika: ot Komenskogo do nashix dnei (filosofsko-pedagogicheskie aspekty` sovremennoj didaktiki) : monografiya. M. : MIOO, 2015. 272 s.
12. Perminova L. M. Teoreticheskie osnovy` konstruirovaniya soderzhaniya shkol`nogo obrazovaniya : dis. ... d-ra ped. nauk. M. : MPGU, 1995.
13. Perminova L. M. Teoreticheskie i metodologicheskie osnovy` razvitiya sovremennoj didaktiki // Pedagogika. 2013. № 3. S. 45 – 50 ; Perminova L. M. Metodologicheskij analiz ob`ekta didaktiki i struktura didakticheskogo znaniya // Pedagogika. 2015. № 9. S. 3 – 10.
14. Polonskij V. M. Pedagogicheskoe selfi, ili Skol`ko u nas pedagogik // Pedagogika. 2015. № 9. S. 25 – 31.
15. Prognozirovaniye budushhego: novaya paradigma / pod red. G. G. Fetisova, V. M. Bondarenko. M. : E`konomika, 2008. 283 s.
16. Romanov K. V. Kul`turnaya antropologiya i sem`ya. SPb. : SPb APPO, 2005. 346 s.
17. Stepin V. S. Filosofskaya antropologiya i filosofiya nauki. M., 1992. 191 s.
18. Teoreticheskie osnovy` soderzhaniya obshhego obrazovaniya / pod red. V. V. Kraevskogo, I. Ya. Lerner. M. : Prosveshhenie, 1983. 352 s.
19. Fedorov B. I., Zuban` E. N., Nikitin V. E., Lyubimov G. P. E`lementy` logicheskoy kul`tury`. SPb. : Specz. literatura, 191 s.

L. M. Perminova

**CONCEPTUAL AND TERMINOLOGY PEDAGOGY APPARATUS:
THE ENRICHMENT AND DEVELOPMENT PATHS
(methodological analysis)**

Problem concepts and terminology of pedagogy have become in the focus of attention of philosophers, didactics specialists, methodologists and teachers. The result of this activity may be found in reference literature like dictionaries, topical rubricators, encyclopedic editions (A. A. Verbitsky, I. M. Kantor, V. M. Polonsky, V. I. Zagvjazinskij, etc.). The problem, however, does not lose its relevance and becomes even more meaningful, attracting the attention of a methodologist, philosophers, linguists (V. M. Polonsky, M. A. Lukatsky, Y. G. Kurovskaja etc.). There are works related to the conceptual apparatus of didactics. This article discusses the ways to enrichment and development of concepts and terminology of pedagogy-didactics in the light of new methodological approaches relevant in globally oriented world.

Key words: *pedagogy, didactics, conceptual and terminology pedagogy apparatus; philosophic-methodological pluralism, scientific rationality, inter-disciplinarity, integration, trans-disciplinarity, neurodidactics, humanitarian technology.*

ПОНЯТИЕ «СУБЪЕКТНЫЙ ОПЫТ ШКОЛЬНИКОВ» КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ДИДАКТИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

В статье на основе анализа современных методологических установок философии постмодернизма ставится задача осмыслить направления обновления понятийно-терминологического аппарата дидактики как ресурса развития современного дидактического знания. Автор представляет психолого-педагогические аргументы, полученные посредством сравнительного анализа понятий «субъектная позиция школьника» и «субъектный опыт школьника», которые позволяют осознать роль последнего как индикатора обновления научных представлений о предназначении и способах организации обучения в условиях информационного общества.

Ключевые слова: философия постмодернизма, современная дидактика, процесс обучения, субъектная позиция школьника, субъектный опыт школьника.

Обновление понятийного аппарата науки рассматривается учеными, изучающими проблемы методологии научного исследования, в качестве надежного индикатора, который фиксирует трансформацию накопленных представлений или смещение акцентов в осмыслении уже сложившихся научных подходов. Так, Г. И. Рузавин [8] подчеркивал, что именно понятия и термины, составляя «язык науки», выступают в качестве формы выражения научного знания.

Анализ понятийно-терминологической системы современной дидактики демонстрирует чрезвычайно динамичное расширение ее понятийного аппарата, для которого становится характерным использование целого ряда традиционно не специфичных для педагогики понятий, изначально принадлежащих к другим областям научного знания. Прежде всего, речь идет о таких

понятиях, как субъект, субъектность, субъектная позиция, субъектная ориентация обучения и т. п., которые, имея философско-психологическое происхождение, свидетельствуют о направлениях обновления методологических основ современной дидактики в результате интеграции научного знания [10].

Нам представляется, что к числу собственно дидактических понятий, с помощью которых происходит осмысление сущности и способов организации обучения в логике обновленных методологических установок, относится понятие «субъектный опыт школьника». Это обусловлено интенсивными изменениями, происходящими внутри системы отечественного образования. Они выдвигают необходимость постановки новых теоретических задач в области развития дидактического знания, выработки новых научных обобщений, которые будут способны «схватывать» и представлять в

понятийной системе дидактики обновляющиеся ценностно-целевые и технологические установки, характерные для движения дидактических представлений в соответствии с приоритетами педагогической науки и педагогической практики XXI века. Как известно, такие установки продиктованы особенностями информационного общества, имеющего специфические черты постмодернизма, который, по мнению исследователей [к примеру, 4], становится «духом времени» во всех сферах жизни человека: в экономике, политике, науке, искусстве, философии, а также и в образовании. Стремительное изменение современной действительности под влиянием широкомасштабных инноваций и всеобщего использования информационных технологий стимулирует разнообразные трансформации, порождая разрушение постоянства, сложившегося и устоявшегося порядка вещей и вызывая у человека, с одной стороны, ощущение нестабильности, динамичности изменений, а с другой, – чувство свободы, основанной на многовариантности предоставленных выборов и возможности принятия самостоятельных решений.

Важно подчеркнуть, что сложившаяся ситуация, обостряя противоречие между доступностью любых информационных ресурсов и повышенной ответственностью человека за их самостоятельное использование в ходе свободных выборов, диктует необходимость изменения формата реального процесса обучения и требует пересмотра научных позиций дидактики в отношении понимания предназначения и технологического обеспечения обучения. В настоящее время уже стало практически очевидным, что на первый

план выходит не знаниевый (просвещенческий, когнитивный) аспект обучения, а его собственно образовательная сущность, для которой характерна направленность обучения не столько на усвоение готовых знаний и способов действия, сколько на раскрытие возможностей и способностей ученика, создание условий для его самореализации в процессе организованной учителем познавательной деятельности и для формирования такого опыта, основанного на готовности осознанного выбора и самостоятельного принятия осмысленных решений. Приоритеты инициативности, самостоятельности, творческой и созидательности, приобретения школьниками опыта самоорганизации, самоуправления и саморегуляции в процессе обучения требуют введения в научный «лексикон» дидактики соответствующих понятий, с помощью которых можно было бы «расшифровывать» предназначение обучения с позиций постнеклассической научной рациональности – с позиций парадигмы субъектности, как ее применительно к образованию представил В. А. Петровский [7].

Сегодня становится все более очевидным, что понятие «субъектный опыт школьника» в составе понятийно-терминологической системы дидактики является индикатором, отражающим процесс развития научного дидактического знания с ориентацией на смысловые характеристики информационного общества – ценностно-целевых запросов ключевых фигур процесса обучения – их субъектный опыт. Существенно, что во внимание принимается не только субъектный опыт учителя, но и в равной степени субъектный

опыт обучающегося. Подчеркивая доминанту субъектных начал школьника в обучении, исследователи [3; 14 и др.] определяют актуальность и перспективность осмысления педагогической проблематики через призму философских идей постмодернизма.

Однако при всей востребованности понятия «субъектный опыт школьника» оно до сих пор не получило должной теоретической разработки, а потому, как правило, используется эмпирически, без предварительного содержательного уточнения. Мы полагаем, что именно этим обусловлено свойственное современному этапу развития дидактического знания известное отождествление двух родственных, но не совпадающих понятий – *субъектная позиция школьника* (или близкое, по сути, понятие *субъектность школьника*) и *субъектный опыт школьника*. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод том, что первое понятие, как правило, используется в рамках психологических исследований, а второе – отражает специфику собственно педагогического подхода к исследованию обучения. Вместе с тем важным становится вопрос об уточнении границ применения данных понятий.

В современных психологических исследованиях [1; 12 и др.] субъектная позиция рассматривается как сложная характеристика личности, отражающая ценностное активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение человека к самому себе, другим людям и миру в целом, позволяющее сознательно, ответственно и свободно строить свою

жизнь, совершать жизненные выборы и поступки на основе приобретенных ценностей. Рассматривая субъектную позицию как установку на преобразование, порождение нового и созидание [13], как качественную характеристику способа реализации базовых ценностей, исследователи подчеркивают, что она характеризуется личностной активностью, направленной на осознанно организуемое и саморегулируемое изменение себя и окружающей среды. Анализируя качество субъектной позиции (или субъектности) человека, психологи (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, В. В. Давыдов, А. К. Осницкий и др.) выделяют такие ее специфические особенности, как творческое отношение к деятельности, инициативность, способность к рефлексии, самостоятельность, способность к самоорганизации, саморегуляции и самосовершенствованию, а также ответственность в принятии решений.

Субъектную позицию школьника прежде всего целесообразно рассматривать применительно к познавательной деятельности, в которую его включает учитель в ходе обучения. Она наиболее ярко предстает как позиция субъекта познания, отражая форму проявления его познавательной активности [6]. При этом нельзя не учитывать того, что в отличие от естественного хода познавательной деятельности, основанного на ценностном отношении к познанию, в условиях школьного обучения ученическое познание протекает в специально организованных условиях и поэтому фактически зачастую приобретает не ценностный, а целевой характер. Это создает серьезные, а порой и

непреодолимые препятствия, которые мешают проявлению и выработке у школьников совокупности таких свойств, наличие которых позволяет говорить об их субъектной позиции в познании, отражающей определенный уровень развития сознания обучающихся. В соответствии с принципом единства сознания и деятельности субъектная позиция школьников в познании формируется и совершенствуется в ходе включения школьников в познавательную деятельность, в том числе и в процессе обучения. Именно этим обусловлена направленность современного обучения на формирование у школьников опыта занимать субъектную позицию, выступать субъектами познания (субъектного опыта школьников в познании).

Как видим, в отличие от понятия *позиция*, которое акцентирует внимание на наличии определенного отношения к чему-либо, обуславливающего специфику избираемых человеком действий и поведения, понятие *опыт*, характеризует то, что удалось освоить человеку, то, что составляет итоги предпринятых им действий (мыслительных, эмоциональных и практических), ставшие его внутренним достоянием и характеризующие его картину мира. Если, обращаясь к понятию *позиция*, мы фиксируем наличие определенного отношения человека, то, используя понятие *опыт*, мы характеризуем те содержательные (знания о мире), инструментальные (способы действия), эмоционально-ценностные (установки, личностные смыслы) ресурсы, опираясь на которые человек способен занять ту или иную позицию. Подчеркнем, что для дидактического

взгляда на обучение значимым является не столько то, в чем специфика имеющейся у обучающегося на данный момент позиции, сколько то, какой ценой она достигнута, каковы те внутренние ресурсы школьника, каков освоенный им социальный опыт, позволивший занять эту позицию. Отсюда становится понятным, что сущностным в дидактике следует признать понятие *опыт*. Именно в этом смысле сегодня используется понятие *субъектный опыт школьника*, который в контексте дидактического знания целесообразно рассматривать как субъектный опыт школьника в познании, посредством которого реализуется самостоятельность, инициативность, готовность к рефлексивно-оценочному отношению, осознанность и ответственность в принятии познавательных решений, а также готовность к познавательной самоорганизации и саморегуляции. Важно, что субъектный опыт школьника в познании характеризует его готовность к инициативным, осознанным выборам целевых, содержательных и операциональных (инструментальных) компонентов осуществляемой познавательной деятельности в условиях организованного обучения. Направленность обучения на актуализацию, последовательное формирование и совершенствование субъектного опыта школьника обеспечивает творческий характер познавательной деятельности, который на самом высоком уровне проявляется в способности обучающегося открывать объективно новое знание (научное исследование), либо на более низком уровне – способность переоткрывать уже известное, познавая субъективно новое, что, как

правило, достигается в условиях постепенного перехода от преимущественно репродуктивной к доминированию творческой познавательной деятельности (учебное исследование).

Сегодня мы являемся свидетелями того, как в отечественной дидактике происходит процесс постепенного накопления научных представлений, обобщение которых обеспечивает оформление содержания понятия *субъектный опыт школьника в познании*. Этот процесс начался со второй половины XX века, поскольку именно данный период характеризуется применением категории субъекта к раскрытию психолого-педагогической проблематики, что наиболее ярко проявилось в аспекте рассмотрения развивающей сущности обучения [9]. Анализ психолого-педагогической литературы убеждает в том, что в настоящее время в качестве понятия-эквивалента, заменяющего понятие *субъектный опыт школьника в познании*, чаще всего используется понятие *познавательный опыт школьника*.

Наиболее последовательное обращение отечественной дидактики к понятию *познавательный опыт школьника* сопряжено с 60-ми гг. XX века, что было обусловлено сосредоточенностью дидактических исследований на разработке вопроса о движущих силах процесса обучения (М. А. Данилов) и вопроса о взаимосвязи научного познания и обучения (М. Н. Алексеев, Д. В. Вилькеев, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин, Т. И. Шамова, С. А. Шапоринский и др.). Понимание главной движущей силы обучения как противоречия между выдвигаемыми в ходе обучения учебными и практическими задачами, с одной стороны, и наличным

уровнем знаний, умений и развития школьников – с другой [2], смещало акценты в анализе обучения с деятельности учителя на деятельность школьников.

Поиски отечественной дидактики второй половины XX века, связанные с введением в научный оборот целого ряда новых понятий, таких как «методологические знания и умения», «учебная культура», «учебные умения», «самоорганизация познания», «самоуправление познанием» и т. п., по существу определяли трансформацию дидактических подходов – переход от понимания обучения как управляемой учителем познавательной деятельности школьников к осмыслению обучения как гармоничного сочетания педагогического руководства и управления с инициативой, самостоятельностью, активностью и самоорганизацией школьников в познании. В обозначенном контексте в качестве доминанты в осмыслении целевых ориентиров обучения выступал познавательный опыт школьников (субъектный опыт школьников в познании). Введение рассматриваемого понятия означало, что в составе социального опыта, на освоение которого направлено школьное обучение, особую значимость начала приобретать его разновидность, функционально ориентированная на формирование у школьников ценностно-смысловой, содержательной и операциональной готовности к осуществлению познавательной деятельности. И. А. Кибальченко [5] подчеркивала, что познавательный опыт аккумулирует в себе субъектный и умственный опыт.

Дальнейшее углубление исследований в области проблематики развивающей функции обучения [11] позволило

выработать представления о качественной неоднородности познавательного опыта и выделить следующие уровни его развития: субъект отдельных познавательных действий; субъект целостной познавательной деятельности; субъект отношения в познании. На каждом из выделенных уровней происходит приращение готовности школьников к самостоятельности, инициативности, рефлексивно-оценочному отношению в познании, осознанности и ответственности в принятии познавательных решений.

1-й уровень проявления субъектного опыта школьников в познании – субъект отдельных познавательных действий – характеризуется минимальной степенью самостоятельности. При этом источником мотивации к познавательной деятельности выступает учитель, создавая ситуацию, в которой познание становится школьнику интересным и лично значимым. Кроме того, весь процесс выполнения познавательной деятельности разрабатывает учитель: он ставит цель, разбивает ее на задачи, планируя шаги по достижению цели, и включает обучающихся в выполнение частных задач. В таких условиях инициативность и самостоятельность школьника проявляется в выборе и реализации отдельных действий. Вместе с тем оценку полученных результатов проводит учитель, включая школьников в ее обсуждение и обоснование. В этих условиях рефлексия школьников практически всегда носит чисто эмоциональный характер и состоит в простом удовлетворении сделанным. Постепенный переход к более высокому уровню субъектного опыта школьников в познании обеспечивается посредством приобретения опыта

самостоятельного выбора способа реализации поставленной учителем познавательной цели.

2-й уровень проявления субъектного опыта школьников в познании – субъект целостной познавательной деятельности – отличается тем, что познавательная активность постепенно приобретает деятельностный характер. Несмотря на то что на первых порах школьник пока еще реализует цели, поставленные учителем, но мера свободы в их реализации существенно возрастает: обучающийся сам определяет путь достижения цели, разрабатывает план действий и выбирает способы их осуществления. Опираясь на предложенные учителем или выработанные самостоятельно критерии, школьник проводит текущий и итоговый самоконтроль и самооценку. Постепенный переход к более высокому уровню субъектного опыта школьников в познании обеспечивается их готовностью к самостоятельной постановке цели в обозначенном учителем (или в совместном обсуждении с учителем) познавательного противоречия. Таким образом, на этом уровне школьник может самостоятельно осуществлять все этапы познавательной деятельности, ориентируясь на выделенное познавательное противоречие, а также проводить полноценную рефлексивную рефлексию осуществленного.

3-й уровень проявления субъектного опыта школьников в познании – субъект отношения в познании – характеризуется готовностью к личностной, ценностно-смысловой саморегуляции познанием, предполагающей, что школьник не только самоуправляет открытием нового, но и при этом вырабатывает субъективно избирательное, рефлексивно-смысловое отношение к научному знанию, с точки

зрения которого последнее обретает личностный смысл, а само познание приобретает в силу этого форму самостоятельности, самосовершенствования и самообразования. Как видим, субъект отношения в познании способен осознавать не только что и каким образом познавать, но и зачем, ради чего он включается в познание. На этом уровне обучающийся самостоятельно выделяет познавательное противоречие, которое становится источником самостоятельной постановки личностно-значимой познавательной цели, планирует и реализует программу действий для ее достижения, оценивает ход и полученные результаты познания, осуществляет рефлексию пройденного пути. Существенным оказывается то, что на этом уровне школьник в состоянии осуществить не только рефлексию действий и целостной познавательной деятельности, но и, что особенно важно, рефлексию смыслов, ради которых выполнялась познавательная деятельность, что, в свою очередь, позволяет оптимизировать способы познавательной деятельности, придавая им индивидуально неповторимый и субъектно-личностный характер.

Подводя итог, важно отметить, что выделение в формате понятийно-терминологического поля современной дидактики понятия *субъектный опыт школьника в познании*, постепенное формирование его содержания и объема становятся действительным источником развития научного дидактического знания.

Поскольку в условиях жизни человека XXI века с характерными для нее динамичными трансформациями будущее предстает как проект, воздействующий на человека и тем самым выступающий в качестве его ценностно-целевого ориентира в процессе жизненного самоопределения, появление в дидактике понятия *субъектный опыт школьника в познании* фактически выступает в качестве яркого индикатора происходящего процесса движения научного знания, по-новому осмысливающего предназначение обучения и способы его организации. Методологические предпосылки этого движения связаны с представлениями философии постмодернизма о том, что время «временится» из будущего (М. Хайдеггер), означающими, что настоящее начинается (обусловлено) не в прошлом, а в будущем и что сегодняшние устремления человека должны быть направлены на достижение предвосхищаемого будущего. Сложившаяся в науке ситуация стимулирует подходы к выработке обновленных целевых ориентиров обучения. Они фокусируются вокруг идеи освоения школьником опыта рефлексивного отношения, фактически составляющего основу его познавательного опыта и обеспечивающего осмысление того, в каком направлении и каким образом необходимо продвигаться в познании на протяжении всей жизни, а не только в процессе специально организованного обучения.

Литература

1. Аксенова Г. И. Студент как субъект образовательного процесса : монография. М. ; Рязань : РИНФО, 1998. 156 с.
2. Данилов М. А. Процесс обучения в советской школе. М. : Учпедгиз, 1960. 279 с.

3. Иванова С. В. Социально-экономические смыслы образования в эпоху постмодерна // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. 2017. № 2. С. 141 – 149.
4. Ильин И. П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа. М. : Интрада, 1998. 255 с.
5. Кибальченко И. А. Психологические основы организации учебно-познавательного опыта обучающихся : монография / под ред. А. В. Непомнящего. М. : КРЕДО, 2010. 414 с.
6. Мацкайлова О. А. Субъектная позиция как цель гуманитарного образования // Среднее профессиональное образование. 2006. № 10. С. 43 – 48.
7. Петровский В. А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование. 1996. Т. 1. № 3. С. 100 – 109.
8. Рузавин Г. И. Методология научного исследования. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 1999. 317 с.
9. Селиверстова Е. Н. Познавательный опыт как инновационный ориентир в оценке качества современного школьного образования // Материалы всероссийской сетевой научной конференции «Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли», Москва – Владимир – Ярославль, 15 – 21 ноября 2018 г. М. : ИСРО РАО, 2018. С. 209 – 217.
10. Селиверстова Е. Н. Субъектность как принцип систематизации современного дидактического знания // Педагогика. 2013. № 10. С. 25 – 33.
11. Селиверстова Е. Н. Развивающая функция обучения: опыт дидактической концептуализации : монография. Владимир, 2006. 218 с.
12. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург : Информ.-издат. отд. Екатеринбург. епархии, 2010. 263 с.
13. Тесля С. Н. Понятия «субъектный подход», «субъектность» и «человек как субъект жизни» // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. Т. 1 / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергеев. М. : Институт психологии РАН, 2013. С. 355 – 358.
14. Цой Г. А. Изменение философской парадигмы образования // Известия Томского политехнического университета. 2010. Т. 316. № 6. С. 137 – 141.

References

1. Aksenova G. I. Student kak sub`ekt obrazovatel`nogo processa : monografiya. M. ; Ryazan` : RINFO, 1998. 156 s.
2. Danilov M. A. Process obucheniya v sovetskoj shkole. M. : Uchpedgiz, 1960. 279 s.
3. Ivanova S. V. Social`no-e`konomicheskie smy`sly` obrazovaniya v e`poxu postmoderna // E`TAP: e`konomicheskaya teoriya, analiz, praktika. 2017. № 2. S. 141 – 149.
4. Il`in I. P. Postmodernizm ot istokov do koncza stoletiya: e`volyuciya nauchnogo mifa. M. : Intrada, 1998. 255 s.

5. Kibal`chenko I. A. Psixologicheskie osnovy` organizacii uchebno-poznavatel`nogo opy`ta obuchayushhixsya : monografiya / pod red. A. V. Nepomnyashhego. M. : KREDO, 2010. 414 s.
6. Maczkajlova O. A. Sub`ektnaya poziciya kak cel` gumanitarnogo obrazovaniya // Srednee professional`noe obrazovanie. 2006. № 10. S. 43 – 48.
7. Petrovskij V. A. Sub`ektnost` : novaya paradigma v obrazovanii // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 1996. T. 1. № 3. S. 100 – 109.
8. Ruzavin G. I. Metodologiya nauchnogo issledovaniya. M. : YuNITI-DANA, 1999. 317 s.
9. Seliverstova E. N. Poznavatel`ny`j opy`t kak innovacionny`j orientir v ocenke kachestva sovremennogo shkol`nogo obrazovaniya // Materialy` vserossijskoj setевой nauchnoj konferencii «Metodologicheskie orientiry` razvitiya sovremennoj nauchno-didakticheskoy my`sli», Moskva – Vladimir – Yaroslavl`, 15 – 21 noyabrya 2018 g. M. : ISRO RAO, 2018. S. 209 – 217.
10. Seliverstova E. N. Sub`ektnost` kak princip sistematizacii sovremennogo didakticheskogo znaniya // Pedagogika. 2013. № 10. S. 25 – 33.
11. Seliverstova E. N. Razvivayushhaya funkciya obucheniya: opy`t didakticheskoy konceptualizacii : monografiya. Vladimir, 2006. 218 s.
12. Slobodchikov V. I. Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya. Ekaterinburg : Inform.-izdat. otd. Ekaterinburg. eparxii, 2010. 263 s.
13. Teslya S. N. Ponyatiya «sub`ektny`j podxod», «sub`ektnost`» i «chelovek kak sub`ekt zhizni» // Chelovek, sub`ekt, lichnost` v sovremennoj psixologii : materialy` mezhdunar. konf., posvyash. 80-letiyu A. V. Brushlinskogo. T. 1 / otv. red. A. L. Zhuravlev, E. A. Sergeenko. M. : Institut psixologii RAN, 2013. S. 355 – 358.
14. Czoj G. A. Izmenenie filosofskoj paradigmy` obrazovaniya // Izvestiya Tomskogo politexnicheskogo universiteta. 2010. T. 316. № 6. S. 137 – 141.

E. N. Seliverstova

**THE CONCEPT OF «SUBJECTIVE EXPERIENCE OF SCHOOLCHILDREN»
AS A RESOURCE FOR THE MODERN DIDACTIC KNOWLEDGE DEVELOPMENT**

In the article on the basis of the analysis of the methodological settings defining the development of modern didactics in the logic of postmodernism philosophical ideas, the task to comprehend directions of its conceptual and terminological device development is put. The author presents the psychological and pedagogical arguments obtained through a comparative analysis of the concepts of «subject position of schoolchildren» and «subject experience of schoolchildren», which allow to realize the role of the latter as an indicator of the renewal of scientific ideas about the purpose and methods of learning process organization in the information society.

Key words: philosophy of postmodernism, modern didactics, learning process, subject position of schoolchildren, subject experience of schoolchildren.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01

И. Н. Попова

ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ СУБЪЕКТА КУЛЬТУРОТВОРЧЕСТВА: АНАЛИЗ ОПЫТА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

В статье поднимается проблема воспитания человека культуры как субъекта культуротворческой деятельности. Представлен ряд подходов, характеризующих особенности воспитания человека культуры. Дается анализ исторического опыта отечественных образовательных организаций второй половины XIX – начала XX века с позиции оценки их культуротворческого потенциала, на основании которого определяются педагогические предпосылки воспитания субъекта культуротворчества в современных условиях.

Ключевые слова: воспитание человека культуры, культуротворческая деятельность, субъект культуротворчества, традиции образовательных организаций, исторический опыт.

Одним из наиболее распространенных слоганов современного информационного пространства являются слова Айзека Азимова: «Сейчас – как раз то самое время, когда настоящее прямо на наших глазах превращается в будущее» [5]. Они по-настоящему отражают масштаб и скорость происходящих в современном мире преобразований. Во всех сферах бытия человека стремительно рождаются и обретают силу невероятные технологии, уникальные стартапы и форсайт-проекты, креативные авторские решения, о возникновении которых еще совсем недавно не было возможности даже мечтать. Возникают атласы новых профессий, форматы соревнований и различных геймифицированных сред-симуляторов (worldskills, world of warcraft, world of warplanes и др.), отвечающих потребности молодежи в их освоении и демонстрации навыков XXI века.

Назвать эти явления только ответом на вызовы развития постиндустриального общества было бы слишком просто. На наших глазах развивается информационно насыщенное сложноорганизованное цивилизационное пространство, побуждающее необходимость осмысления процесса формирования новой культуры, новых законов жизни, формирующихся в стремительно меняющихся условиях. В связи с этим на первый план начинают выходить и заявлять о себе проблемы культурного характера.

Ускорение развития идей прагматизма усиливает тенденцию формирования среды чистой технологизации. Это рождает увлечение новыми формами часто в ущерб содержанию внутренней жизни и духовной деятельности современного человека. Возрастает влияние

технократии на мир гуманитарных ценностей и приоритетов. Отсюда как следствие можно наблюдать крайности в реакциях и поведении современного человека: часто наряду с проявлениями депрессивности, неустойчивого в психическом плане реагирования возникают всплески неадекватного, агрессивного, часто жестокого поведения в отношении других людей и животных, наблюдается рост детских и молодежных девиаций. Чтобы выйти на решение данных проблем, возникает острая необходимость обратиться к феномену культуры и культуротворчества как к процессу творения среды созидания и гуманизма на новом этапе развития человеческой цивилизации. Здесь остро возникает потребность в понимании, что есть человек культуры как субъект культуротворчества и условий его формирования.

К анализу данных феноменов в разные времена обращались разные исследователи. Среди них особенно выделяются искания второй половины XIX – начала XX века. Это были размышления об идеале и процессе воспитания человека (Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский), его социальном развитии и концепции духовно-нравственного воспитания (В. П. Вахтеров, К. Д. Ушинский, П. Д. Юркевич и др.), поиски ответов на вопросы сущности и взаимосвязи человека и культуры (К. Н. Вентцель, Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский и др.).

В конце XX века можно снова отметить всплеск интереса исследователей к данной проблематике. К вопросам анализа процесса становления человека культуры обращаются Е. Л. Белозерцев, М. В. Богуславский, Е. В. Бондаревская, А. П. Валицкая, Б. С. Гершунский,

В. М. Кларин, Н. Б. Крылова, С. В. Кульневич, Е. Г. Осовский, Е. А. Плеханов, Е. Н. Селиверстова, Н. Е. Щуркова и др.

В начале 90-х годов XX века В. С. Библер определяет ряд сущностных характеристик человека культуры: «ориентированный на другого», «способный к диалогу», «сопрягающий в своем мышлении... формы деятельности, ценностные, смысловые спектры», «стремящийся понять культуру» [6]. Являясь последователем М. М. Бахтина, он вкладывает в определение понятия «человек культуры» смысл традиции диалога как основы проявления разума культуры (субъекта культуры): «разум культуры актуализируется именно как разум общения (диалога) логик, общения (диалога) культур» [Там же].

До М. М. Бахтина и В. С. Библера выход на осмысление сути человека культуры формировался и был представлен в «Основах педагогики» С. И. Гессена. Понимая под культурой деятельность, направленную «на осуществление безусловных целей-заданий» [9], С. И. Гессен пишет о культуре индивида как основе образования. Автору ценна персональная деятельность субъекта на пути саморазвития. Такая деятельность определяется как «неисчерпаемое задание», «которое не может быть никогда завершено» [9].

Сохраняя традиции предшественников, Е. В. Бондаревская в своих исследованиях выделяет особый тип личности человека культуры, «ядром которого являются субъективные свойства, определяющие меру ее свободы, гуманности, духовности, жизнотворчества» [7]. Здесь

позиция человека культуры раскрывается в его гуманности и деятельностной активности, преобразующей действительность.

С позиции субъекта деятельности роль человека в культуре рассматривается в исследованиях А. П. Валицкой (1998), М. А. Половцевой (2000), А. В. Роговой (2004), Т. А. Меняйловой (2008) и др.

Опираясь на основы педагогики С. И. Гессена, мы определили культуротворческую деятельность как исторически организованную в условиях актуальной социальной среды творческую деятельность человека, направленную на реализацию сверхличных задач и вневременных ценностей культуры в различных сферах его жизни (наука, искусство, религия, право, хозяйство и др.) [16]. В нашем понимании культуротворческая деятельность – это созидательная деятельность, основанная на единстве творческого потенциала личности, ее устремлённости в позитивное будущее и укорененности в воспитавшей ее культурной среде с глубоким знанием и внутренним проживанием законов культуры и ее традиций, эмоциональным ощущением возникающих вызовов и откликов-последствий в процессе культурной самореализации человека (ощущение вклада в развитие общества и культуры).

Субъект культуротворческой деятельности (субъект культуры) – это личность, рожденная в условиях культуротворческой среды, которая в процессе творческой деятельности «обретается только через работу над сверхличными задачами и измеряется

совокупностью сотворенного человеком в направлении этих заданий культуры» [9]. Это позволяет нам выделить некоторые основные черты субъекта культуротворчества: доминирование ценностей гуманизма, приоритет саморазвития и самосовершенствования, стремление к творческому преобразованию действительности (созиданию), принятие ответственности за привнесенные в мир культуры результаты своей активности.

Именно в понимании и решении проблемы воспитания и развития субъекта культуры – его потребностей, мотивации, осуществлении актов созидания, самой творческой направленности – заключена ответственность современных педагогов перед будущими поколениями. Идея изучения основ и предпосылок воспитания субъекта культуротворческой деятельности определяет ключевую задачу настоящего исследования.

Для осмысления поднятой проблематики мы обратились к опыту педагогической деятельности образовательных учреждений второй половины XIX – начала XX века, оказавшихся в условиях, в некотором роде сходных с настоящими. В это время Россия испытывает влияние технологических и социокультурных вызовов, связанных с процессом модернизации общества в ходе промышленной революции и реформы отечественного образования. В своем исследовании мы обращаемся к опыту Катковского лицея памяти Цесаревича Николая (Москва, 1868 год основания) и Муромского реального училища Владимирской губернии (1875 год основания).

В 60-х годах XIX века данные учреждения, как и все другие образовательные учреждения России, оказались в ситуации жесткой социальной ломки (отмена крепостного права), стремительного роста технического содержания окружающей жизни (появление железных дорог, общественного транспорта, авиации, изобретение радио, фонографии и т. п.). Научный и технический прогресс, социальные изменения, по словам А. Н. Джуринского [11], послужили стимулом для развития русской педагогики, поскольку это был период высокой концентрации значимых и сегодня преобразований. Именно в это время формируется национальная система образования, бурно развивается педагогическая мысль, отвечающая новым запросам общества. В это время на российской почве произрастают идеи национального и общечеловеческого воспитания и образования, научности обучения и воспитания, перехода от классической к современной школе. Все эти искания характеризуют развитие школы в этот период с позиций качества, нежели количества [Там же].

Обращение в нашем исследовании к истории Катковского лицея и Муромского реального училища обосновывается желанием проанализировать деятельность ярких новаторских учреждений того времени, отражавших специфику развития во второй половине XIX века в России инновационных педагогических идей и моделей организации образовательного процесса. Интерес представляют реакции этих образовательных организаций на изменения в социуме в процессе решения разных образовательных задач: задач, с одной стороны, гуманитарного и естественно-

научного (технологического) образования; с другой стороны – воспитания личности в условиях элитарного и провинциального образования.

В ходе исследования данного исторического опыта значимыми для нас представляются ответы на следующие вопросы:

1) Каковы исторические и социальные предпосылки возникновения образовательных учреждений? (Этот вопрос выводит на понимание культурной потребности в появлении того или иного образовательного учреждения).

2) В чем отличительные особенности концепции развития каждого из названных образовательных учреждений? (Поставленный вопрос обращен к пониманию назначения образовательного учреждения, его философско-педагогической идеи или комплекса идей, лежащих в основании культуротворческой среды воспитания обучающихся).

3) Каково качественное состояние культуротворческой среды, создаваемой в образовательном учреждении при реализации имеющейся концепции развития? (Здесь подразумевается анализ интегративных характеристик, отражающих состояние культуры организации: образ жизни, традиции, психологический климат организации).

4) Каковы результаты влияния культуры организации на ее воспитанников и выпускников как носителей культуры и субъектов культуротворческой деятельности?

Ответы на поставленные вопросы позволяют выявить особенности, отражающие специфику культуротворческой среды данных образовательных учреждений второй половины XIX века

и сущностные характеристики воспитания субъекта культуротворчества.

Как было ранее отмечено, вторая половина XIX века, период правления Александра II, ознаменовалась значительным подъемом общественной жизни, который был вызван «эпохой великих реформ»: становление и развитие России как промышленного государства.

Именно в этот период появляется новый тип образовательных учреждений – реальные училища. Цель их деятельности была сформулирована Министерством народного просвещения в § 1 Устава реальных училищ от 1872 года: «общее образование, приспособленное к практическим потребностям и к приобретению технических познаний» [6]. Эта цель стала основной для всего периода существования Муромского реального училища (1875 – 1919) и организовывала усилия его руководителей в едином направлении: подготовка современно образованных граждан своего Отечества, ориентированных на его развитие и процветание.

По словам инспектора Муромского реального училища В. П. Гончарова, все это «вызывало горячее сочувствие народному образованию» и «выражалось в глубочайшей признательности от имени города Городскому голове за заботы и попечение его об образовании юношества» [10, с. 11], то же и со стороны купеческого общества.

Лицей памяти Цесаревича Николая – это совершенно иная образовательная модель, которую сегодня можно было бы отнести в полной мере к экспериментальной. Идея возникновения этого учреждения носит характер, противоречащий духу официальной государственной политики второй половины

XIX века. Императорский лицей памяти Цесаревича Николая был основан в 1868 году в Москве благодаря усилиям двух выдающихся людей своего времени: профессора Московского университета П. М. Леонтьева и редактора влиятельной тогда газеты «Московские ведомости» М. Н. Каткова.

Данное учебное заведение создавалось с целью на деле доказать жизнеспособность педагогических установок его основателей. М. Н. Катков и П. М. Леонтьев считали классическое образование «необходимым для серьезных занятий наукою», противостоящей «господствующей системе поверхностного и бесплодного многоучения», в ходе которого «молодые умы приучаются к верхоглядству и к самой пагубной заносчивости», что «совершенно подрывает и разрушает в самом его зародыше дело воспитания» [13].

Педагогическая идея М. Н. Каткова и П. М. Леонтьева не нова. Суть ее в приготовлении к жизни «людей, в которых особенно нуждается наше отечество, людей, прошедших крепкую и добрую школу, людей, которые в своем звании русских были бы в полной силе детьми Европы» [Там же].

Специфика реализации данной идеи закреплялась в постановке задач лицея: «Предполагаемое заведение должно вместо теории представить опыт полного применения классической системы на русской народной почве; оно послужит к выработке учебного плана и соответствующих ему учебников, в согласовании обучения с воспитанием, к систематическому выбору педагогических приемов, наконец, вообще к самостоятельной постановке русского педагогического дела» [12].

Рассматривая уникальность роли М. Н. Каткова и П. М. Леонтьева в создании Императорского лицея памяти Цесаревича Николая, мы не можем не отметить, что эти руководители, осознавая государственную идею, стремились действовать не только в соответствии с формальными нормативными документами, но и разрабатывали свои подходы в осуществлении образования и воспитания юношества.

Так, изначально опыт Катковского лицея и Муромского реального училища сразу свидетельствует о специфике и творческом подходе в реализации государственной задачи «подготовки людей нового склада» (В. В. Зеньковский), которая впоследствии будет решаться посредством реализации комплекса педагогических идей по созданию в этих учреждениях уникальной культуротворческой среды, направленной на воспитание в обучающихся позиции субъекта культуры развивающегося Российского государства.

В Муромском реальном училище несмотря на то что за 44-летний период его существования сменилось двенадцать руководителей, основная педагогическая идея всегда основывалась на приоритетах воспитания. По словам В. П. Гончарова, образовательное учреждение должно развивать «трудолюбие, чувство долга, чувство личной чести и достоинства, привязанность к товарищам, сознание необходимости взаимопомощи, уважение к старшим и воспитателям, чувство признательности». В целом здесь должно быть положено «прочное основание почти всем эмоциям этического и социального порядка» [10].

Таким образом, кроме официально сформулированной цели, идея о духовно-нравственном становлении воспитанников являлась объединяющей для всех руководителей училища указанного периода. Об этом свидетельствуют воспоминания директоров данного образовательного учреждения послереволюционного периода, основателей музея Муромского реального училища и народного образования г. Муром А. А. Свирижева и Л. А. Комлевой (по материалам интервью с Л. А. Комлевой, март 2002 г.).

По мнению основателей лицея памяти Цесаревича Николая М. Н. Каткова и П. М. Леонтьева, реализации их педагогических замыслов, а также успеху в деятельности лицея должны были сопутствовать нововведения. Среди таковых главную отличительную особенность лицея составлял институт тьюторов (лат. Tutor, от tueri – смотреть, охранять. В лицее это опекун, защитник, попечитель, гувернер, частный учитель, репетитор в одном лице).

В обязанности тьюторов входило «следить за всем, относящимся к учению и воспитанию детей своей группы, наблюдать за приготовлением ими уроков, спрашивать их до прихода учителя, объяснять непонятное, приучать к сильной борьбе с трудностями, вообще заботиться о целом человеке, о его умственном, нравственном и физическом развитии» [12].

В инструкции тьюторам от 1869 г. четко определялась главная задача тьюторской службы – воспитание. Результат деятельности – умственное, нравственное и физическое развитие воспитанника, вверенного опеке, – был все-

цело обусловлен культурой и индивидуальностью самих тьюторов, их педагогическим тактом, опытом, сознанием своего долга вне зависимости от служебных обязанностей.

Анализируя развитие Катковского лицея и деятельность П. М. Леонтьева, можно сделать предположение о том, что тьюторская служба была призвана сохранять, поддерживать и вселять в учащихся дух лицея [14].

В качестве доказательства этого предположения может служить следующая цепочка закономерностей, сформировавшихся в стенах данного учебного заведения:

1) в 1875 году была открыта при лицее учительская гимназия имени Ломоносова, где обучались одаренные дети из крестьянских семей и семей малообеспеченных горожан;

2) выпускников этой гимназии (лучших в обучении и поведении) оставляли в лицее сначала в роли помощников тьюторов, а в дальнейшем и собственно тьюторами;

3) воспитанники Ломоносовской гимназии росли в стенах лицея без какой-либо возможности бывать дома (из-за отсутствия средств) и в свободном общении с лицеистами, перенимая и впитывая все идеи и традиции данного образовательного учреждения;

4) получая хорошее образование, ученики Ломоносовской гимназии в желании быть благодарными стремились остаться в этих стенах и быть помощниками своим учителям в деле обучения и воспитания.

Такой подход в подготовке воспитателя (тьютора) позволял снять проблемы, которые возникали с приходом на работу в лицей людей, не знающих особенности той культурной среды, в

которую попадали. На этих людей возлагалась основная миссия по передаче культурного кода всем обучающимся лицеистам.

С особенностями подготовки педагога-воспитателя как субъекта культуры в реализации комплекса педагогических идей мы также встретились при анализе архивных материалов Муромского реального училища.

Здесь учебно-воспитательный процесс осуществлялся силами педагогов, преподающих предметы, и классных наставников, обеспечивающих воспитательную и организационную функции. Данные функции закреплялись циркуляром от 16 июля 1879 г. в «Инструкции классным наставникам» [1]. В этом же документе подчеркивается равноправие степени сложности как труда преподавательского, так и труда педагога-воспитателя: «Быть в одно и то же время учителем и воспитателем на практике оказывается делом чрезвычайно трудным».

Сами требования к педагогам и классным наставникам в реальном училище отличались лишь формулировками, а по сути своей были близки подходам Катковского лицея.

Однако именно в материалах Муромского реального училища мы обнаружили формулировку проблемы, которая в случае Катковского лицея не выделялась как особо значимая, – это формирование ценностно-ориентационного единства педагогов. По мнению педагогического коллектива реального училища, «преподавание и воспитание в учебном заведении может вестись с известным успехом лишь тогда, когда между лицами педагогического персонала есть солидарность в требованиях и приемах, и вообще в отношении к

делу» [2]. В достижении ценностно-ориентационного единства в среде педагогов этого учебного заведения, а впоследствии педагогов и учащихся, усматривалась не только необходимая база для улучшения общего развития и успеваемости обучающихся, но и в этом же виделся «могучий фактор воспитания воли и образования характера» [10, с. 38] реалистов как субъектов культуры.

Доказательством данного тезиса служат воспоминания бывших реалистов, свидетельствующие об особенностях взаимодействия с преподавателями в случае сбора средств для обучения малоимущих учеников, или в ситуации вырубки липового парка рядом с училищем, когда деревья хотели срубить на дрова, а ставшего на защиту директора никто из влиятельных горожан не хотел слушать, и тогда реалисты встали на защиту парка и отстояли его (из интервью с Л. А. Комлевой, март 2002).

Ведущие идеи данных образовательных учреждений на практике закреплялись в традициях, которые сохранялись и передавались из поколения в поколение с целью трансляции информации как знаниевой, так и эмоциональной. А в конечном итоге, с целью формирования особого культурного кода выпускника Муромского реального училища.

Благодаря описанным традициям в уездном городе Муроме Владимирской губернии к реальному училищу формировалось отношение не просто как к учебному заведению, а как к центру городской культуры.

Система традиций данного образовательного учреждения формировалась сразу по ряду направлений: традиции

учебно-воспитательной работы; традиции нравственного воспитания; традиции физического воспитания; традиции взаимодействия с образовательными, культурными и промышленными центрами; традиции отношений; традиции материального оснащения училища.

Среди традиций учебно-воспитательной работы особого внимания заслуживает разработка индивидуального подхода к каждому реалисту (индивидуальные программы, система индивидуальных занятий как с детьми, имеющими пробелы в знаниях, так и с одаренными, система занятий по выходным дням на дому у педагога – вариант клубов по интересам и т. п.).

Традиции нравственного воспитания объединяли в себе систему мероприятий по религиозному, патриотическому и гражданскому направлениям. В условиях реализации традиционных религиозных мероприятий (посещение служб, чтение молитв и т. п.) зародилась традиция хорового пения, которая сохранялась более ста лет и существует в настоящее время в школе, пришедшей на смену реальному училищу.

Патриотические традиции включали в себя «принятие живого участия как в радостных, так и печальных событиях, имеющих важное значение для всей России» [Там же, с. 39]; литературные чтения, организация которых осуществлялась в юбилейные годы и дни, целью которых было разъяснение важных исторических событий Отечества («Народные чтения»).

Гражданское направление ставило своей задачей «привить уважение к общественным установлениям, в частности к самой школе, ее уставам и порядкам, к начальствующим, преподавателям и

наставникам» [10, с. 40]. Особо значимой здесь была традиция отмечать 1 октября – день открытия училища.

Результаты традиций физического воспитания и здоровьесбережения (свобода движений учащихся, вентиляционный режим, гимнастика, профилактические беседы школьного врача, горячие завтраки и многое другое) были отмечены серебряной медалью на Всероссийской гигиенической выставке в Москве (1894) [3].

Традиция взаимодействия с образовательными, культурными и промышленными центрами активно формировалась попечительским советом. Так, в качестве примера об устойчивых связях с Нижегородским реальным училищем (неоднократный обмен учебными моделями и приборами, приглашение директора Муромского реального училища на Нижегородскую выставку достижений и др.) свидетельствуют архивные документы [4].

О традициях особых отношений, складывающихся в стенах Муромского реального училища, свидетельствуют воспоминания бывших реалистов Н. П. Тагунова и Г. С. Русакова:

– «Если мы были виноваты, учитель никогда не кричал на нас, только больше молчал и не встречался с нами взглядом. Если все было хорошо, то мы все вместе бегали и играли... Часто очень интересные игры устраивал учитель истории и географии В. П. Рябков» (из записной книжки реалиста Н. Тагунова, 1903 г., Архив Муромского реального училища);

– «Завтра ставим новый спектакль. Очень волнуюсь. С нами на сцене будет директор и учитель словесности...» (из записной книжки реалиста Г. Русакова,

1903 г., Архив Муромского реального училища).

Желание сохранять этот дух отношений отразилось в создании в 1894 г. в Санкт-Петербурге Муромского землячества, основателем которого был студент горного института, выпускник Муромского реального училища А. Н. Рябинин, впоследствии знаменитый палеонтолог, доктор наук, профессор. Выпускники Муромского реального училища составляли костяк этого землячества. Они ежегодно устраивали студенческие вечера в своем училище на Рождество, сбор средств от которых предназначался для оплаты обучения в вузах несостоятельных студентов.

Результатом традиции материального оснащения Муромского реального училища стали коллекция местных материалов и продуктов (из постановления попечительского совета 1877 г.); ученическая и фундаментальная библиотеки; оснащение кабинетов физики, химии, естественно-исторического; обустройство рекреаций училища. В воспоминаниях Н. П. Тагунова к 100-летию Муромского реального училища отмечалось: «Реальное училище меня поразило: ... светлый коридор..., по стенам стеклянные шкафы с разными скульптурами, минералами, фотографиями итальянских городов, портреты царей, блестящий черный рояль – все это приводило в восхищение...» (1975 г., Архив Муромского реального училища).

Многие из вышеназванных традиций сохранялись в течение не только существования реального училища, но и весь советский период и продолжают жить сегодня в МБОУ СОШ № 16 г. Муром.

Система традиций Муромского реального училища явилась отражением состояния культуры данного образовательного учреждения, ее культуротворческой среды, результатом влияния которой стали выдающиеся выпускники: изобретатель в области радиоэлектроники «отец телевидения» В. К. Зворыкин, инженер изобретатель быстроходной льняной машины И. Д. Зворыкин, доктор биологических наук профессор В. И. Жадин, народный артист СССР П. А. Константинов, крупный палеонтолог, доктор наук А. Н. Рябинин, врач, ученый секретарь трансгималайской экспедиции Н. Рериха Н. К. Рябинин и др.

Традиции Катковского лицея отражали суть содержания воспитывающей среды этих образовательных учреждений. Они охватывали все стороны школьной жизни: воспитательную, учебную и учебно-воспитательную части. Четвертый директор лицея В. А. Грингмут, прошедший в стенах лицея путь от младшего помощника тьютора до старшего учителя, а затем и директора, в 1894 г. систематизировал накопившийся за 25 лет существования лицея опыт традиций. Он не только классифицировал традиции лицея, но и явился основателем ряда новых традиций, среди которых комиссии для обсуждения педагогических вопросов (аналог современных педагогических советов), организация литературно-музыкальных вечеров как частных (1 раз в месяц), так и публичных (2 – 3 раза в год), организация ученического оркестра, издание лицейского календаря, где на 1894 – 1895 учебный год редактором был избран сам директор лицея, организация и активная деятельность Общества бывших воспитанников лицея (с 1895 г.).

Среди выпускников Катковского лицея особенно выделяются имена людей, чья деятельность поистине может быть охарактеризована как культуротворческая. Это Патриарх Московский и всея Руси Алексей I (в миру С. В. Симанский); академик С. В. Бахрушин, исследователь Сибири и истории России XV – XVII веков; художник, реставратор, искусствовед, академик И. Э. Грабарь; русский фабрикант, музыковед, литератор, первый переводчик на русский язык поэзии Омара Хайяма К. М. Мазурин и др. [15]. О каждом из выпускников Катковского лицея можно говорить как о людях многогранных, носителях обширных культурных знаний, сочетающихся с живой потребностью их воплощения в реальной жизни.

В целом, исследуя исторический опыт Катковского лицея и Муромского реального училища, можно свидетельствовать, что формирование среды данных образовательных учреждений было пронизано духом воспитания и культуротворчества. Это были образовательные учреждения с разумно организованным укладом жизни и целенаправленной подготовкой педагогов, ориентированные на личностное развитие воспитанников в условиях, позволяющих видеть плоды педагогических трудов в лице как отдельных выпускников, так и обществ бывших воспитанников (Общество выпускников-воспитанников лицея памяти Цесаревича Николая, Муромское землячество в Санкт-Петербурге).

Результаты анализа деятельности этих образовательных учреждений позволили нам сделать ряд значимых для нашего исследования выводов в понимании условий воспитания субъекта культуротворчества:

1) качество педагогических идей и принципов, положенных в основу модели и концепции развития каждого образовательного учреждения (идея воспитания ума; идея создания условий для всестороннего гармоничного развития воспитанников; идея реализации потребности общества в основательном и прочном образовании юношества) создают культурный фундамент для формирования их традиций и общего уклада жизни, что является предпосылкой формирования ценностно-ориентационного единства сообщества педагогов и обучающихся, социально-психологического климата и в целом духа образовательного учреждения, оказывающих влияние на эмоциональный настрой, мотивацию и развитие духовного, интеллектуального и творческого потенциала обучающихся;

2) культивирование отношений среди педагогов и обучающихся на основе взаимного уважения и равноправия, когда педагог – это пример, образец поведения, инициатор развивающей, социально полезной, культурно насыщенной деятельности, является условием восприятия обучающимися

ценностно значимого поведения и формирования представления о собственной роли и модели самореализации как личности и субъекта социокультурных отношений. В этой связи особое значение приобретает деятельность по подготовке педагогов-воспитателей в данных учреждениях как носителей культурного начала и специалистов, ответственных за воспитание обучающихся;

3) создание условий для стимулирования активности обучающихся в саморазвитии и самореализации с позиций проявления реальной пользы и социального блага, включение их в общественно значимую творческую деятельность, воспитание потребности своими руками делать добро, тем самым способствовать отражению своей укорененности в определенной культуре и проявлению готовности ее развивать.

Представленные выводы позволяют свидетельствовать об исторически формирующемся педагогическом контексте предпосылок воспитания субъекта культуротворчества, которые важно не утратить в современных условиях развития образования.

Литература

1. ГА Владимирской области. Ф. 480. Оп. 1. Ед. хр. 46.
2. ГА Владимирской области. Из материалов педсовета. Ф. 480. Оп. 1. Ед. хр. 145.
3. ГА Владимирской области. Ф. 480. Оп. 2. Ед. хр. 28.
4. ГА Владимирской области. Ф. 480. Оп. 2. Ед. хр. 51.
5. Азимов А. На пути к Основанию [Электронный ресурс]. URL: <http://knigosite.org/library/read/32191> (дата обращения: 12.08.2018).
6. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в XXI век. М. : Политиздат, 1991. С. 291.
7. Бондаревская Е. В. Научно-теоретические основы личностно-ориентированного образования // Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии. Ростов н/Д. : РГПУ, 1995. С. 5 – 22.

8. Валицкая А. П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса // Педагогика. 1998. № 4. С. 12 – 18.
9. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М. : Школа-Пресс, 1995. 448 с.
10. Гончаров В. П. Двадцатипятилетие Муромского реального училища. Историческая записка. Муром, 1900.
11. Джурицкий А. Н. Педагогика: История педагогических идей. М., 2000. 352 с.
12. Егоров А. Д. Лицеи России (Опыт исторической хронологии). В 5 кн. Кн. 4. Лицей в память цесаревича Николая (Катковский лицей). В 2 ч. Ч. 1. Иваново : Иванов. инженер.-строит. ин-т, 1995. 152 с.
13. Историческая записка Императорского Лицея в память цесаревича Николая (Лицей цесаревича Николая) за XXX лет (1868 – 13 января 1898). М. : Университетская типография, 1899. VIII. С. 213.
14. Календарь Императорского лицея в память цесаревича Николая на 1904 – 1905 учебный год: Серия 2. Год 11-й. М. : Унив. тип., 1905. 766 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01003852454#?page=1> (дата обращения: 12.08.2018).
15. Перевалова Е. В. Лицей цесаревича Николая (1868 – 1917) – образцовое учебное заведение нового типа // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. С. 10 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mggu-sh.ru/sites/default/files/perevalova.pdf> (дата обращения: 13.08.2018).
16. Попова И. Н. Истоки культуротворчества в педагогике: обращаясь к педагогическому наследию С. И. Гессена // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Гуманитарные науки. Филология. Журналистика. Педагогика. Психология. 2017. № 14 (263). Вып. 34. С. 172 – 179.

References

1. GA Vladimirskoj oblasti. F. 480. Op. 1. Ed. xr. 46.
2. GA Vladimirskoj oblasti. Iz materialov pedsoвета. F. 480. Op. 1. Ed. xr. 145.
3. GA Vladimirskoj oblasti. F. 480. Op. 2. Ed. xr. 28.
4. GA Vladimirskoj oblasti. F. 480. Op. 2. Ed. xr. 51.5.
5. Azimov A. Na puti k Osnovaniyu [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://knigosite.org/library/read/32191> (data obrashheniya: 12.08.2018).
6. Bibler V. S. Ot naukoucheniya – k logike kul`tury` : Dva filosofskix vvedeniya v XXI vek. M. : Politizdat, 1991. S. 291.
7. Bondarevskaya E. V. Nauchno-teoreticheskie osnovy` lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya // Lichnostno-orientirovanny`j obrazovatel`ny`j process: sushhnost`, sodержanie, texnologii. Rostov n/D. : RGPU, 1995. S. 5 – 22.
8. Valiczskaya A. P. Kul`turotvorcheskaya shkola: koncepciya i model` obrazovatel`nogo processa // Pedagogika. 1998. № 4. S. 12 – 18.
9. Gessen S. I. Osnovy` pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu / отв. red. i sost. P. V. Alekseev. M. : Shkola-Press, 1995. 448 s.

10. Goncharov V. P. Dvadczatipyatiletie Muromskogo real'nogo uchilishha. Istoricheskaya zapiska. Murom, 1900.
11. Dzhurinskij A. N. Pedagogika: Istoriya pedagogicheskix idej. M., 2000. 352 s.
12. Egorov A. D. Licei Rossii (Opy`t istoricheskoy xronologii). V 5 kn. Kn. 4. Licej v pamyat` cesarevicha Nikolaya (Katkovskij licej). V 2 ch. Ch. 1. Ivanovo : Ivanov. inzhener.-stroit. in-t, 1995. 152 s.
13. Istoricheskaya zapiska Imperatorskogo Liceya v pamyat` cesarevicha Nikolaya (Licej cesarevicha Nikolaya) za XXX let (1868 – 13 yanvary 1898). M. : Universitetskaya tipografiya, 1899. VIII. S. 213.
14. Kalendar` Imperatorskago liceya v pamyat` cesarevicha Nikolaya na 1904 – 1905 uchebny`j god: Seriya 2. God 11-j. M. : Univ. tip., 1905. 766 s. [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01003852454#?page=1> (data obrashheniya: 12.08.2018).
15. Perevalova E. V. Licej cesarevicha Nikolaya (1868 – 1917) – obrazczovoe uchebnoe zavedenie novogo tipa // Vestnik MGGU im. M. A. Sholoxova. S. 10 [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.mggu-sh.ru/sites/default/files/perevalova.pdf> (data obrashheniya: 13.08.2018).
16. Popova I. N. Istoki kul'turotvorchestva v pedagogike: obrashhayas` k pedagogicheskomu naslediyu S. I. Gessena // Nauchny`e vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarny`e nauki. Filologiya. Zhurnalistika. Pedagogika. Psixologiya. 2017. № 14 (263). Vy`p. 34. S. 172 – 179.

I. N. Popova

**THE PROBLEM OF TEACHING THE SUBJECT OF CULTURAL
EDUCATION: ANALYSIS OF THE EXPERIENCE OF LOCAL
EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE SECOND HALF OF XIX –
EARLY XX CENTURY**

The article raises the problem of human culture education as a subject of cultural activity. The article presents a number of approaches that characterize the features of human culture education. The analysis of the historical experience of domestic educational institutions of the second half of the XIX-early XX century from the perspective of assessing their cultural potential, on the basis of which the pedagogical prerequisites for the education of the subject of cultural development in modern conditions are determined.

Key words: *education of the person of culture; cultural activity; subject of cultural creativity; traditions of educational organizations; historical experience.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013

К. В. Дрозд

ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ КОМПЛЕКСА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

В статье поднимается вопрос об актуальности создания в современной образовательной ситуации психолого-педагогических условий для становления субъекта инновационной деятельности. В ходе реализации новых федеральных государственных образовательных стандартов образования предъявляются требования к учащемуся, который должен стать активным субъектом собственной жизнедеятельности. Одной из образовательных задач педагогической деятельности является развитие субъектности как личного свойства человека, определяющего способ человеческого бытия. В ходе теоретического анализа научных исследований представлено методологическое обоснование формирования профессионального инструментария, способствующего развитию субъектности педагога в реализации инновационной деятельности. Автором выделены педагогический опыт и практика реализации субъектно-ориентированного образования, описан инструментальный компонент психолого-педагогических средств становления субъекта инновационной педагогической деятельности в логике экопсихологической модели.

Ключевые слова: субъект, субъектность, инновационная педагогическая деятельность, модель становления субъекта профессиональной деятельности, комплекс психолого-педагогических средств.

Обращение к проблеме определения содержательных компонентов комплекса психолого-педагогических средств становления субъекта инновационной деятельности обусловлено рядом обстоятельств. В современной социальной ситуации, требующей развития актив-

ности человека и умения быстро адаптироваться к сложным жизненным условиям, усилилась необходимость внутреннего самоизменения личности, а также значительно расширилась сфера профессионального самовыражения.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00251.

Динамично развивающаяся социальная ситуация, окрашенная кризисом привычных норм и ценностей, жестко требующая от человека полного ей соответствия, имеет ограниченное внешнее факторное влияние на развитие личности. Решающим фактором личностного развития становится внутренняя позиция человека, проявляющаяся в потребностях, системе ценностных ориентаций, в отношениях к действительности и к самому себе.

В связи с этим в последнее время особую актуальность в теоретическом и практическом плане обрела образовательная проблема становления субъекта, способного к саморазвитию и в конечном результате характеризующегося качественными состояниями самостоятельности, активности и творческого преобразования.

Актуальность исследования проблемы становления субъекта инновационной деятельности обусловлена тем, что в настоящее время в теории и практике педагогического образования сложился ряд противоречий, требующих научного рассмотрения. К ним относятся противоречия между:

- ориентацией современного общества и педагогического образования на возросшие требования к специалистам нового типа и реальной практикой подготовки и повышения квалификации педагогов в системе вузовского и поствузовского образования;

- потребностью вовлечения личности педагогов в процессы труда на уровне творческого преобразования действительности, социальной активности и опорой профессионального педагогического образования, прежде всего, на репродуктивные методы обучения специалистов;

- обращенностью содержания педагогического образования к прошлому социальному опыту и ориентацией педагога на работу с будущим образом учащихся;

- возрастающей потребностью педагогической теории и практики в раскрытии способов становления субъектных качеств личности и недостаточной разработанностью педагогических субъект-ориентированных технологий образования.

Заметим, что становление субъектности учащегося как важнейшего результата реализации ФГОС – это одна из производных субъектных позиций самого педагога, влияющего на изменения в образовательной среде, формирующего ценностные ориентиры личностного развития и жизненного самоопределения различных субъектов образовательной деятельности.

В целом, проблема становления субъекта деятельности чрезвычайно сложна и многообразна. Так, В. И. Слободчиков считает, что «только становясь субъектом своих действий и своей деятельности (масштаб субъектности, понятно, может быть различным), человек впервые обретает шанс быть личностью» [8, с. 57]. Субъектность развивается изначально в общественно заданных формах деятельности через подражание и рефлексию. Субъектность необходимая, но не достаточная предпосылка личностного способа бытия человека в мире. Необходимо еще событийствование с «Абсолютным Другим». Со-бытийная общность является основанием человечности человека.

По мнению ряда исследователей, авторский характер активности человека как субъекта отражается в понятии «субъектный», раскрывается в таких

характеристиках, как свободный, автономный, самостоятельный, творческий, оригинальный, инициативный, при этом основанием характеристики человека как субъекта выступает такой феномен, как субъектность [2, 6].

Важнейший механизм становления субъектности заложен в осознанной самостоятельной деятельности субъекта, которая приводит как к внутренним, так и внешним преобразованиям. По мнению Л. А. Стахневой [10], субъектность определяется как сущностное проявление человеческой реальности. Она возникает на качественно новом уровне развития личности и представляет собой новое системное качество, давая возможность личности продуктивно и творчески действовать.

Субъектность как качество не может быть присуще индивидуальному субъекту. Для обналичивания субъектности человеку необходимо присутствие другого человека или группы людей. Важными характеристиками субъектности являются активность и целенаправленность деятельности человека, способность к анализу и саморефлексии, умение совершать собственный выбор и нести за него ответственность, стремление к собственной уникальности, понимание и принятие другого, саморазвитие личности [Там же, с. 348 – 349].

Перед современным педагогом сегодня стоит сложная задача по модернизации образовательной практики, активному и целесообразному внедрению в педагогическую деятельность разного рода инноваций для успешного достижения реальных результатов личностного развития учащихся, становлению их субъектности.

Инновационная педагогическая деятельность, как явление культуры и процесс создания и реализации нового опыта, связана с изменениями содержания деятельности, с преобразованием стиля мышления педагога, с инновационной активностью субъектов образовательного процесса. Данная активность отражает степень интенсивности осуществляемых субъектом действий, их своевременность, способность мобилизовать потенциал необходимого количества и качества.

Инновационная педагогическая деятельность рассматривается как комплекс мер по обеспечению инновационного процесса на различных уровнях образования, а также как процесс. К основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогического процесса: отбор концептуальных идей, целевых установок, содержания образования, подходов к организации обучения и воспитания, систем управления.

Инновационная педагогическая деятельность в ее настоящей форме предполагает сформированность у педагога субъектности как основания всех других необходимых для профессиональной деятельности компетентностей.

Субъектность педагога мы можем определить как способность к реализации в пространстве культуры собственного инновационного индивидуального замысла посредством воплощения его в творческом продукте авторской деятельности. Важнейшей характеристикой педагога как субъекта инновационной деятельности является его способность создать условия для творческого существования другого человека (ученика, родителя учащегося, коллеги по

работе и др.), утверждая и восстанавливая его связь с культурой всего человечества. Субъектность педагога также выражается в способности к строительству и преобразованию себя в этой деятельности как субъекта и творческой индивидуальности.

Анализ современного состояния отечественной теории субъектности свидетельствует о том, что исследования ее различных аспектов находят широкое отражение в педагогической науке. Современные педагогические исследования субъектности исходят из философских и психологических оснований субъектно-ориентированного образования и обращены на изучение сущности понятия «субъектность», отдельных субъектных качеств личности, описание и структурирование этапов становления субъекта деятельности.

В образовательном процессе задача развития субъектности личности, ее индивидуальности определяет подходы к организации инновационного педагогического процесса и самое главное к содержанию образования на разных уровнях.

Сегодня в процессе инновационной педагогической деятельности многими теоретиками и практиками разрабатывается собственный комплекс психолого-педагогических средств, способствующих созданию эффективных условий для становления субъектности участников образовательного процесса. Ряд исследователей данной проблематики представляют комплекс как совокупность различных компонентов.

Например, И. В. Жуланова [3] предлагает в процессе подготовки педагогов и педагогов-психологов в вузе исполь-

зовать субъектно-ориентированные образовательные ситуации, в которых материально-предметное опосредование включает в себя хрестоматийные тексты из работ авторов психологических и педагогических теорий, тексты эссе с изложением личных представлений студентов о развитии человека в процессе образования.

В субъектно-ориентированной ситуации задаются позиционные конфигурации взаимодействия участников занятия: позиция носителя обыденного сознания со стереотипными оценками; позиция педагога, знающего приемы активизации деятельности учеников и управления их поведением; позиция психолога, владеющего методами развития личности; позиция модератора взаимодействия.

Подобного рода образовательная ситуация, по мнению И. В. Жулановой, должна содержать несколько стадий, а именно [Там же]:

- стадия проблематизации;
- стадия экспликации и оформления личных теорий посредством написания эссе-размышления по примерно таким темам, как «Задача школы учить или развивать?», «Зачем дети и взрослые ходят в школу?», «Учитель – образ жизни или работа?»;
- стадия вычитывания эссе в группе или лично преподавателем с выстраиванием классификаций научного и псевдонаучного ориентирования текстов;
- стадия публикации (по согласованию с авторами) личных теорий посредством включения в банк личных теорий для ознакомления студентов других курсов и специальностей;

– стадия «вбрасывания» понятийного аппарата психологических и педагогических теорий;

– стадия рефлексивного экранирования хрестоматийных текстов и текстов из банка личных теорий с последующим анализом и соотнесением мнения студентов друг с другом и «прорастанием» смыслов в научный контекст;

– стадия проектирования урока;

– стадия оценки проекта урока с опорой на выделение содержательно-операциональных единиц.

Л. В. Байбородова [1, с. 12] выделяет в качестве психолого-педагогического средства субъектно-ориентированную технологию, обладающую следующими признаками: предоставление возможности в образовательном процессе для проявления и развития индивидуальности и личности; удовлетворение интересов и потребностей обучающихся; самостоятельность постановки задач и поиска их решения; предоставление выбора темпа работы и способов взаимодействия; рефлексивное отношение к деятельности; диалоговый характер взаимодействия.

Алгоритм разворачивания субъектно-ориентированной технологии проходит в следующей логике:

– самодиагностика (Что знаю/не знаю?);

– самоанализ (Что помогло? Что помешало?);

– самоопределение (К чему стремиться и зачем?);

– самореализация (Поиск способов решения задач);

– самооценка (Сопоставление достигнутого результата);

– самоутверждение (Вывод о целесообразности выбранного пути).

Данный комплекс психолого-педагогических средств возможно применять в процессе образования как школьников, так и студентов, а также и подготовки педагогов к реализации инновационной деятельности. В задачи инновационной деятельности педагога входит подбор способов и методик самопознания и самоопределения, создание вместе с учащимися ситуаций выбора, ситуаций успеха и уверенности в собственных творческих возможностях, поддержка учащегося в ситуациях затруднения, включение всех субъектов образовательной ситуации в целеполагание на разных этапах, организация анализа и рефлексии.

В ходе исследования в рамках проекта по теме «Становление субъекта инновационной педагогической деятельности в условиях воспитательного пространства школа-вуз» в качестве методологического основания становления субъектности нами был выбран экпсихологический подход [7, с. 87]. В рамках данного подхода субъектность понимается как способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме деятельности различного вида (коммуникативной, учебной, профессиональной, педагогической и т. д.). Согласно мнению В. И. Панова, становление субъектности проходит несколько онтологически последовательных стадий [9].

Исследования А. В. Зобкова и Е. Н. Маловой [4; 5] с применением экспериментальной методики В. И. Панова и И. В. Плаксиной «Стадии становления субъекта профессиональной деятельности» как обучающихся в вузе, так и работающих педагогов выявили некоторые нарушения соблюдения

этапности в становлении субъектности испытуемых. В исследованиях выраженности субъектности педагогов было выявлено большое количество испытуемых (80,65 % – стадии мастера, эксперта и творца) с высокой готовностью к инновационной деятельности [5, с. 38]. Однако неадекватность представлений студентов о себе как о мастерах и творцах (44,0 и 29,3 % соответственно) были подтверждены отсутствием личностных и профессионально значимых характеристик, таких как высокий уровень добросовестности, навыки самоконтроля и самодисциплины, умение работать в коллективе, создавать атмосферу взаимопонимания и взаимопомощи, стремление к самосовершенствованию [4].

По итогам диагностических процедур исследователями был сделан вывод о необходимости поэтапной реализации онтологической модели становления субъектности, в особенности будущих педагогов, а также совершенствовании психолого-педагогических условий образовательной среды для успешного становления субъектов инновационной педагогической деятельности.

Нами было определено, что центральной структурной единицей воспитательного пространства школа-вуз является педагогическое событие, которое представлено как урок, учебное (аудиторное), внеурочное (внеаудиторное) занятие для обучающихся и научно-практический семинар для педагогов и студентов – будущих педагогов, включенных в инновационную деятельность. В соответствии с поставленной целью исследовательским коллективом был разработан субъект-ориентированный комплекс психолого-педагогических средств, опирающийся на

современные требования стандартов нового поколения к результатам освоения образовательной программы, структуре образовательной программы и к условиям ее реализации. Данный комплекс понимается нами как совокупность трех основных компонентов:

- содержательного (дидактические ориентиры по включению культурных ценностей в содержание дидактического подпространства воспитательного пространства школа-вуз);

- инструментального (формы организации обучающих занятий, способы формулирования целей и задач, ценностный материал в виде оценочных суждений, нравственных проблем, эмоционально-ценностные тексты, различные педагогические технологии и задания развивающего характера);

- процессуального (совокупность средств по формированию опыта отношений).

Инструментальный компонент субъект-ориентированного комплекса психолого-педагогических средств в логике развертывания этапов эконпсихологической модели становления субъектности представлен нами различными типами заданий, применяемых в ходе проведения различных научно-практических семинаров, для педагогов и студентов – будущих педагогов, включенных в инновационную деятельность.

На стадии «Наблюдатель» действия направлены на педагога как на субъекта восприятия, на его активность в запоминании, выделении, составлении списков, названий и определений различных терминов, незнакомых слов, действий. На следующей стадии задания на повторение, копирование, описание, обсуждение, определение места

и роли какого-либо явления способствуют становлению субъекта подражательного действия уровня «Подмастерье».

На последующей стадии деятельность педагога как субъекта планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внешний контроль на уровне «Ученик» поддерживается заданиями, содержащими требования «прими, используй, реши, дополни, построй, представь, докажи» и др. На данном этапе применима технология проблемного обучения.

Стадия «Мастер» по становлению субъекта планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внутренний контроль требует использования той же технологии, а также исследовательской деятельности педагога. На этой стадии предлагаются задания, ориентированные на анализ, сравнение, изучение и исследование, обобщение, приведение аргументов, определение причин и следствий.

В целях успешного становления субъекта внешнего контроля за выполнением действия другими на стадии «Эксперт» для педагогов применяются интерактивные технологии, технология критического мышления, модерация, дискуссии, дебаты, деловые и ролевые игры, метод кейс-стади, тренинги. Задания на данной стадии имеют оценочный характер. Педагогам предлагается сделать вывод, заключение, высказать суждение, определить критерии, критически оценить, сопоставить, исправить, отредактировать результат инновационной деятельности.

Стадия становления субъекта саморазвития «Творец» опирается на технологии творческого мышления,

создание интеллект-карт, технологию орг-продвижения, способ дизайн-мышления. Педагог на данной стадии ориентирован на выдвижение идей и гипотез, разработку и создание нового интеллектуального продукта.

Инструментальная составляющая сопровождающего характера включает в себя условия, которые создаются на научно-практических семинарах для более эффективного освоения ценностей инновационной деятельности. Эта составляющая характеризует стиль педагогического общения и коммуникативную компетентность педагога, которые обеспечивают свободное выражение чувств, высокую эмоциональную насыщенность семинаров, создание атмосферы эмоционально-волевого напряжения, создание психологически комфортного климата командной работы, создание событийной атмосферы для проживания занятия в профессиональном сообществе.

Таким образом, на наш взгляд, системное применение инструментального компонента комплекса психолого-педагогических средств в логике развертывания эконсихологической модели становления субъекта профессиональной деятельности в процессе подготовки будущих педагогов, а также в ходе реализации процесса повышения квалификации педагога может способствовать успешному и качественному становлению субъекта инновационной педагогической деятельности. Продолжение исследования предполагает теоретическую разработку и практическую проверку полного комплекса психолого-педагогических средств модели становления инновационной педагогической деятельности.

Литература

1. Байбородова Л. В. Основные направления и результаты исследований кафедры педагогических технологий Ярославского педагогического университета // Педагогические технологии в условиях модернизации образования : материалы междунар. конф. (24 – 25 сент. 2015 г.). Ярославль, 2015. С. 9 – 16.
2. Гусакова М. А. Феномен субъектности в теории и практике педагогики // Педагогическое образование в России. 2015. № 4. С. 90 – 95.
3. Жуланова И. В. Построение субъектно-ориентированных образовательных ситуаций подготовки педагогов и педагогов-психологов в вузе [Электронный ресурс] // Интернет-журнал Науковедение. март-апрель 2014. Вып. 2. URL: <http://publ.naukovedenie.ru> (дата обращения: 02.09.2019).
4. Зобков А. В. Личностные особенности становления студентов как субъектов инновационной педагогической деятельности [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 275 – 289. URL: <https://pnojurnal.wordpress.com/2019/02/23/zobkov/> (дата обращения: 20.09.2019).
5. Малова Е. Н. Становление субъекта инновационной педагогической деятельности: опыт теоретико-эмпирического исследования // Акмеология. 2019. № 1. С. 34 – 39.
6. Ольховая Т. А. Становление субъектности студента университета : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 2007. 430 с.
7. Панов В. И., Плаксина И. В. Характеристики педагогической субъектности // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2016. № 25 (44). С. 86 – 96.
8. Слободчиков В. И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии // Развитие личности. 2005. № 2. С. 49 – 58.
9. Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / под ред. В. И. Панова. М. : ПИ РАО ; СПб. : Нестор-История, 2018. 304 с.
10. Стахнева Л. А. Понимание субъекта и субъектности в современной психологии // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 2. С. 345 – 349.

References

1. Bajborodova L. V. Osnovny`e napravleniya i rezul`taty` issledovanij kafedry` pedagogicheskix tehnologij Yaroslavskego pedagogicheskogo universiteta // Pedagogicheskie texnologii v usloviyax modernizacii obrazovaniya : materialy` mezhdunar. konf. (24 – 25 sent. 2015 g.). Yaroslavl`, 2015. S. 9 – 16.
2. Gusakova M. A. Fenomen sub`ektnosti v teorii i praktike pedagogiki // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 4. S. 90 – 95.

3. Zhulanova I. V. Postroenie sub`ektno-orientirovanny`x obrazovatel`ny`x situacij podgotovki pedagogov i pedagogov-psixologov v vuze [E`lektronny`j resurs] // Internet-zhurnal Naukovedenie. mart-aprel` 2014. Vy`p. 2. URL: <http://publ.naukovedenie.ru> (data obrashheniya: 02.09.2019).
4. Zobkov A. V. Lichnostny`e osobennosti stanovleniya studentov kak sub`ektov innovacionnoj pedagogicheskoy deyatel`nosti [E`lektronny`j resurs] // Perspektivy` nauki i obrazovaniya. 2019. № 1 (37). S. 275 – 289. URL: <https://pnojurnal.wordpress.com/2019/02/23/zobkov/> (data obrashheniya: 20.09.2019).
5. Malova E. N. Stanovlenie sub`ekta innovacionnoj pedagogicheskoy deyatel`nosti: opy`t teoretiko-e`mpiricheskogo issledovaniya // Akmeologiya. 2019. № 1. S. 34 – 39.
6. Ol`xovaya T. A. Stanovlenie sub`ektnosti studenta universiteta : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. Orenburg, 2007. 430 s.
7. Panov V. I., Plaksina I. V. Xarakteristiki pedagogicheskoy sub`ektnosti // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2016. № 25 (44). S. 86 – 96.
8. Slobodchikov V. I. O sootnoshenii kategorij «sub`ekt» i «lichnost`» v kontekste psixologicheskoy antropologii // Razvitie lichnosti. 2005. № 2. S. 49 – 58.
9. Stanovlenie sub`ektnosti uchashhegosya i pedagoga: e`kopsixologicheskaya model` / pod red. V. I. Panova. M. : PI RAO ; SPb. : Nestor-Istoriya, 2018. 304 s.
10. Staxneva L. A. Ponimanie sub`ekta i sub`ektnosti v sovremennoj psixologii // Ucheny`e zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarny`e i social`ny`e nauki. 2010. № 2. S. 345 – 349.

K. V. Drosd

**INSTRUMENTAL COMPONENT OF THE COMPLEX
OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MEANS FOR THE FORMATION
OF THE SUBJECT OF INNOVATIVE ACTIVITY***

The article deals with the question of the relevance in the modern educational situation of the need to create psychological and pedagogical conditions for the formation of innovative activity subject. During the implementation of the new federal state standards of education, requirements are set for the student, who should become an active subject of his own life. One of the educational tasks of pedagogical activity is the development of subjectivity as a personal property of an individual, which determines the way of human being. In the course of a theoretical analysis of scientific research, a methodological rationale for the formation of a teacher's professional tools capable of implementing innovative activities to develop student subjectivity in the logic of an ecopsychological (ontological) model is presented. The author has highlighted the pedagogical experience and practice of implementing subject-oriented education, has described the instrumental component of psychological and pedagogical means of becoming the subject of innovative pedagogical activity.

Key words: *subject, subjectivity, innovative pedagogical activity, model of the formation of professional activity subject, a complex of psychological and pedagogical tools.*

* The reported study was funded by RFBR according to the research project № 18-013-00251.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ ТЕЛЕСНОГО ПЕРЕВОПЛОЩЕНИЯ В РУССКИХ ВОЛШЕБНЫХ СКАЗКАХ

В статье рассматривается слабо изученная в педагогическом дискурсе проблема телесных перевоплощений героев русской волшебной сказки. Опираясь на культурологический, антропологический и психологический подходы, высвечиваются некоторые воспитательные смыслы изменений телесного вида сказочных персонажей.

Ключевые слова: воспитательные эффекты, телесные перевоплощения, русские волшебные сказки, телесное всеединство, мифоритуальное сознание, инициации, лиминальность, оборотничество, инфернальность, зооморфизм, архетипы.

Воспитательная значимость русских волшебных сказок давно и по достоинству оценена в отечественной педагогике. В многочисленных работах подчеркивается, что русская волшебная сказка в яркой, метафорической форме отражает педагогическую мудрость русского народа, его представления об устройстве мироздания, природе и назначении человека, предельной цели воспитания и средствах её достижения, особенностях взаимодействия воспитателя и воспитанника, влиянии детско-родительских отношений на сознание и поведение личности, действенности нравственного, умственного, эстетического, трудового, полоролевого воспитания.

Исследование воспитательного потенциала русской волшебной сказки является важным направлением в этнопедагогике, особенно в связи с необходимостью в условиях эгодоминирующего социума (с его меркантильной озабоченностью) сохранения традиционных ценностей русского народа. В контексте решения данного вопроса заметный

интерес для нас представляет обращение к недостаточно изученной в педагогическом дискурсе проблеме телесных перевоплощений героев волшебной сказки, их зашифрованного воспитательного послания.

Попытки объяснить сущность телесных трансформаций в мифологической модели мира, которую отражают русские волшебные сказки, предпринимаются в основном с позиций культурологического и антропологического знания. В рамках этих подходов архаическое сознание характеризуется убежденностью в кровном родстве всех форм жизни, слитности человека и явлений природы, сопричастности с Универсумом, телесном всеединстве Ойкумены (Л. Леви-Брюль, Э. Тайлор, М. Элиаде и др.). Систему верований архаика составляет, как известно, тотемизм, предполагающий наличие у животного и человека общего предка, который поддерживает жизнь рода, особенно в сложные периоды (голод, болезни), поэтому сакрализуется, выступая

объектом поклонения. Тотем представляет собой конкретное животное, с которым ввиду его особой значимости для жизнеобеспечения мистическим образом связана группа людей (род, клан, племя). «Охотник, – указывает В. Пропп, – всецело зависит от животного, и он населяет животными мир. Свое родовое устройство он приписывает животным и думает после смерти стать животным...» [10, с. 248].

Согласно Проппу, одним из историко-культурных корней волшебной сказки являются древнейшие представления о смерти и сопряженного с ними ритуала инициации юношества при наступлении половой зрелости. В процессе посвящения иницируемый переживал символическую смерть в одной роли (ребенка) и рождение в другой (воина). Причем в ходе инициации тотальной трансформации подвергалась вся социоприродная организация человека, включая телесную составляющую. Мальчик обычно подвергался жестоким телесным истязаниям (запрет на пищу, на произнесение слов, обрезание, выбивание зубов, отрубание пальца, введение под кожу острых предметов, принятие ядовитых напитков, обсыпание испражнениями животных, временное залепление глаз известью и другие действия, вызывающие трансовое состояние сознания, принимаемое за смерть). Все этапы ритуала насыщались следами зооморфности. Посвящаемого уводили в лес, вводили в избушку (дверь в которую представляла собой пасть), он предстал перед чудовищем, властителем смерти и властителем над царством животных. Проходящий ритуал как бы проглатывался этим чудовищем и, пробыв некоторое время

в его желудке, выхаркивался [Там же, с. 37 – 69]. Он спускался в область смерти, чтобы оттуда снова вернуться в мир духовно преображенным: приобретшим новое имя, приобщившимся к сакральным тайнам, получившим магическую власть над миром животных, способность понимать их язык. (Сказки «Птичий язык» [2, с. 321 – 323], «Хитрая наука» [Там же, с. 327 – 342]). Этому же способствовали телесные «операции», которые завершались «прозрением» и обретением дара Слова, что фиксировало новый – человеческий – духовно-телесный статус неофита, преодолевшего свои животные инстинкты.

Однако животная природа встроена в существо человека, поэтому объективно не может быть полностью элиминирована. Наиболее рельефно она представлена в его телесном облике, который в сказке носит нефиксированный, подвижный, реверсивный характер. Подвижность телесного измерения реализуется в системе оппозиций: свое – чужое; одушевленное – неодушевленное; живое – мертвое; красота – безобразие; истинное – преображенное [9]. Последняя оппозиция сопряжена с телесными перевоплощениями героев сказки (Нечистый дух скинул человека [1, с. 405]; сокол ударился об пол, сделался добрым молодцем [Там же, с. 445]; богатырский конь оборачивается бедным стариком [2, с. 33] и т. п.), отражающими архаическое представление о Космосе как едином теле, в котором возможны любые трансформации телесного облика всех обитающих в по-сустороннем и потустороннем мирах.

Феномен оборотничества в мифах и сказках С. Ю. Неклюдов [8] связывает

с архаической теорией взаимопроникновения этих миров (двойной природы Космоса) и взаимооборачиваемости всех явлений действительности. Посюсторонний, светлый мир – это мир видимый, солнечный, человеческий, а потусторонний – невидимый, темный, ночной, inferнальный, населенный хтоническими сущностями.

Отличительной характеристикой inferнального мира в восприятии архаика является зооморфизм: демоны, проникающие в светлый мир, имеют, с его точки зрения, звериный телесный код. Образы звериного, проступающего из-под человеческой личины, существ, соединяющих человеческую и звериную телесность, широко представлены в волшебных сказках. К примеру, в сказке Иванко Медведко [1, с. 401] женщина родила от медведя сына, который до пояса был человек, а от пояса – медведь. В сказке «Рога» герой (доктор) скушал черных ягод – выросли большие рога, скушал красных ягод – все тело шерстью обросло [2, с. 71].

Роды в мифоритуальном мировоззрении как пограничное состояние между двумя мирами способны коренным образом изменить телесный облик человека, придав ему зооморфные черты. (Вспомним, что у А. С. Пушкина в «Сказке о царе Салтане» царица родила якобы неведому зверушку.). В сказках мы встречаемся и с обратным явлением, когда животное рождает человека: в сказке «Буря-богатырь Иван коровий сын» корова родила человека [1, с. 321]; в сказке «Иван Сученко и Белый Полянин» человека рождает собака [Там же, с. 348].

Анализируя телесные превращения в русских волшебных сказках, А. А. Кузьмин [7, с. 106] приходит к выводу, что они происходят как по воле персонажа, так и вследствие колдовства («Хитрая наука» [4, с. 589 – 601]), проклятья («Неосторожное слово» [4, с. 533 – 537]) или произнесения клятвы («Чудесная курица» [4, с. 415 – 419]). Причем переход из одного состояния в другое фиксируется волшебным словом, непосредственным действием героя или сторонним действием, направленным на героя.

В формате рассматриваемой проблемы заметный интерес представляет и взгляд на телесные трансформации в сказках сквозь призму психологической науки.

Швейцарский психолог, юнгианский аналитик Сибилл Биркхайзер [5] полагает, что если в сказке человек превращается в животное, то такое превращение означает возвращение к иррациональной основе психики, которое может быть опасным. Кроме того, это превращение указывает на состояние, близкое к психозу, или на общую потерю сознания и утрату моральных норм, т. е. всех типичных человеческих черт. Или же речь идет о состоянии «помрачения рассудка», состоянии неопределенности, которое предшествует новой стадии развития сознания.

С. Биркхайзер в своих рассуждениях о телесных трансформациях в сказках опирается на архетипическую концепцию личности К. Г. Юнга, в которой животные выражают противоречивый характер душевной организации человека, его амбивалентные импульсы к добру и злу. С одной стороны, превра-

щение в животное есть регресс к темным, деструктивным побуждениям (что в терминологии Юнга означает энергетическую подпитку архетипа Тени), с другой стороны, это открывающаяся возможность использовать энергетику временной помраченности сознания, лиминальности (как в инициациях) для конструктивного решения разнообразных конфликтов, движения в сторону архетипа Самости. Самость, по Юнгу, не только инструмент самосовершенствования (личностной феургии), но и могущественное средство «построения лучшего и социально более приглядного мира» [11, с. 251].

Обозначенные культурно-антропологические и психологические взгляды на сущностные особенности телесных превращений в сказках позволяют, по нашему мнению, более точно реконструировать и их воспитательную нагрузку, т. е. то, что должно повлиять на ценностно-смысловую сферу воспитанника, его установки, мировосприятие, а в итоге – на модели повседневного поведения, синхронизировать их с социальными нормами. В воспитательном плане очень важно, что телесные метаморфозы являются тонким, опосредованным инструментом воздействия, активируя бессознательные энергии души, архетипический уровень психики, позволяющий ментально воссоединиться с поколениями предков, наполниться их знаниями, опытом, мудростью.

Полагаем, что можно выделить следующие воспитательные эффекты телесных преображений в русских волшебных сказках:

1. Связанные с изменением внешнего вида героя после инициации.

В начале сказки «Сивко-бурко» младший из братьев, Иван, был «как недоросточек, как защищенный утенок» [2, с. 7], в конце – красавец, обладающий умом и смелостью. Здесь прочитывается такое воспитательное послание: идеальная телесная определенность обретается в ходе преодоления жизненных испытаний как естественное следствие нравственных поступков, избегания пороков.

2. Способностью менять свой телесный облик наделяются, как правило, положительные герои и помогающие им животные (как серый волк из сказки «Сказка об Иване-царевиче, жар-птице и о сером волке» [1, с. 497] или богатырский конь из сказки «Волшебный конь» [2, с. 33]), которые её используют в благих целях – для восстановления справедливости, уменьшения сил зла. Оборотничеством обладают и отрицательные персонажи (ведьмы, колдуны, Кощей и др.), однако его применение в противоположных целях заканчивается в итоге плачевно. Воспитательный посыл такого рода телесных превращений, видимо, состоял в том, чтобы подтолкнуть человека задуматься о средствах реализации тех способностей, знаний, которыми обладаешь.

3. Считается, что очевидные воспитательные коннотации обнаруживаются в сказках, где происходит падение в тело животного и консервация в нем как следствие пороков героя и его воспитателей. Хрестоматийный образец – «Сестрица Аленушка, братец Иванушка» [2, с. 363 – 371]. Подробный педагогический анализ этой сказки изложен в монографии А. Б. Измайловой [6, с. 111 – 119]. Автор справедливо

отмечает, что сказка учит ребенка подчиняться незыблемым правилам (слушаться старших), пренебрежение которыми может привести к трагическим последствиям [Там же, с. 116]. Представляется, что в перемещении Иванушки в тело животного содержится не только назидательный контекст как наиболее доступный для понимания простых людей, кому и предназначалась сказка. Здесь, считаем, имеется и скрытый план. Он сопряжен с тем, как уже говорилось выше, что регресс в животное (бессознательное) состояние кроме разрушительных последствий открывает каналы, заблокированные рациональным мышлением, социальной необходимостью. Речь идет о появлении необычных перцептивных особенностей: многократном усилении всех чувств, интуитивном знании, телепатических, ясновидческих, суггестивных способностей, которыми, скорее

всего, обладали все наши далекие предки. Иванушка, ставший козленочком, как раз их и обретает, доказательством чему является то, что только он распознал в облике Аленушки выходца из потустороннего мира – ведьму.

Таким образом, в этой сказке воспитательный эффект телесного перевоплощения видится и в пролангации от предков к потомкам подчеркнута внимательного, уважительного и даже почтительного отношения к любому живому существу независимо от его телесного строения.

Проведенный в данной статье анализ телесных превращений в русских волшебных сказках с позиций выявления их воспитательного приложения открывает, на наш взгляд, неплохие перспективы для более глубокого изучения этого феномена в формате народной педагогики, истории и теории воспитания.

Литература

1. Афанасьев А. Н. Народные русские сказки. Т. 1. Ростов н/Д. : Феникс, 1996. 544 с.
2. Афанасьев А. Н. Народные русские сказки. Т. 2. Ростов н/Д. : Феникс, 1996. 544 с.
3. Афанасьев А. Н. Народные русские сказки. Т. 3. Ростов н/Д. : Феникс, 1996. 448 с.
4. Афанасьев А. Н. Народные русские сказки. Полное издание в одном томе. М. : АЛЬФА-КНИГА, 2014. 1087 с.
5. Биркхайзер-Оэри Сибилл. Мать. Архетипический образ в волшебной сказке [Электронный ресурс]. URL: [https:// paraknig.com/view/275521](https://paraknig.com/view/275521) (дата обращения: 06.03.2018).
6. Измайлова А. Б. Сказка в русской народной педагогике : монография. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. 171 с.
7. Кузьмин А. А. Трансформация «телесного кода» в русской традиционной культуре (на материале волшебных сказок) // Вестник Вятского государственного университета. 2009. № 4. С. 104 – 106.
8. Неклюдов С. Н. Образы потустороннего мира в народных верованиях и традиционной словесности [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruthenia.ru/folklore/neckludov8.htm> (дата обращения: 14.03.2018).
9. Новик Е. С. Система персонажей русской волшебной сказки [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruthenia.ru/folklore/novik8.htm> (дата обращения: 14.03.2018).

10. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки / сост., науч. ред., текстолог. коммент. И. В. Пешкова. М. : Лабиринт, 2005. 332 с.
11. Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивидуации. М. : Наука, 1996. 269 с.

References

1. Afanas`ev A. N. Narodny`e russkie skazki. T. 1. Rostov n/D. : Feniks, 1996. 544 s.
2. Afanas`ev A. N. Narodny`e russkie skazki. T. 2. Rostov n/D. : Feniks, 1996. 544 s.
3. Afanas`ev A. N. Narodny`e russkie skazki. T. 3. Rostov n/D. : Feniks, 1996. 448 s.
4. Afanas`ev A. N. Narodny`e russkie skazki. Polnoe izdanie v odnom tome. M. : AL`FA-KNIGA, 2014. 1087 s.
5. Birkxajzer-Oe`ri Sibill. Mat`. Arxetipicheskiy obraz v volshebnoj skazke [E`lektronny`j resurs]. URL: [https:// paraknig.com/view/275521](https://paraknig.com/view/275521) (data obrashheniya: 06.03.2018).
6. Izmajlova A. B. Skazka v russkoj narodnoj pedagogike : monografiya. Vladimir : Izdvo VIGU, 2013. 171 s.
7. Kuz`min A. A. Transformaciya «telesnogo koda» v russkoj tradicionnoj kul`ture (na materiale volshebny`x skazok) // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2009. № 4. S. 104 – 106.
8. Neklyudov S. N. Obrazy` potustoronnego mira v narodny`x verovaniyax i tradicionnoj slovesnosti [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://www.ruthenia.ru/folklore/neckludov8.htm> (data obrashheniya: 14.03.2018).
9. Novik E. S. Sistema personazhej russkoj volshebnoj skazki [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://www.ruthenia.ru/folklore/novik8.htm> (data obrashheniya: 14.03.2018).
10. Propp V. Ya. Istoricheskie korni volshebnoj skazki / sost., nauch. red., tekstolog. komment. I. V. Peshkova. M. : Labirint, 2005. 332 s.
11. Yung K. G. Struktura psixiki i process individuacii. M. : Nauka, 1996. 269 s.

S. A. Zavrzhin

EDUCATIONAL EFFECTS OF BODILY TRANSFORMATION IN RUSSIAN FAIRY TALES

The article deals with the poorly studied problem of bodily transformations of Russian fairy tale heroes in pedagogical discourse. Relying on culturological, anthropological and psychological approaches, some educational meanings of changes in the bodily form of fairy-tale characters are highlighted.

Key words: *educational effects, bodily transformation, Russian fairy tales, bodily unity, metricvalue consciousness, initiation, liminality, shape-shifting, internalnet, zoomorphism, archetypes.*

*Е. А. Леванова, С. Б. Серякова, Т. В. Пушкарева,
О. Д. Менникова, В. Е. Менников*

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ РАЗВИВАЮЩЕГО И ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ*

Рассматривается организационная культура как социально-педагогический компонент развития потенциальной эффективности работы образовательной организации дополнительного образования. В ходе эмпирического исследования получены результаты, которые позволяют говорить о правильности высказанных положений. Целенаправленное развитие организационной культуры приводит к лучшей адаптации к требованиям социума.

Ключевые слова: организационная культура, социум, социально-педагогический компонент, воспитание, образовательная организация.

Современные исследования в области развития человека и общества показывают, что объективно сложившиеся законы цивилизационного процесса требуют пересмотра многих сложившихся социально-педагогических практик, среди которых воспитание выступает как фундаментальное условие существования общества. Основная проблема в том, что полноценное функционирование системы воспитания требует рассмотрения взаимодействия «человек – общество – внешние условия» как взаимодополняющего и взаимовлияющего психосоциального процесса.

В настоящее время в российском образовании происходит процесс интеграции дополнительного и общего образования, разрабатываются программы по выявлению талантливых и одаренных

детей, решаются проблемы доступности дополнительного образования.

В то же время сфера дополнительного образования сталкивается с конкуренцией и высокими требованиями к качеству образования, которые предъявляются государством и семьей. Это вынуждает их искать новые пути развития организации, чтобы оставаться привлекательной для своих потребителей: родителей и детей. Одним из социально-педагогических компонентов развивающего и воспитывающего потенциала образовательного учреждения является его организационная культура.

Организационная культура – это совокупность ценностей, создающих гуманистические и нравственные ориентиры поведения, которые принимаются и разделяются всеми работниками орга-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00822.

низации [1]. Она образует систему таких социально-психологических факторов, как совокупность ценностных ориентаций работников, управленческая культура организации, миссия, цели, нормы и правила, традиции [2], оказывающих влияние на поведение ее работников, детей и родителей. Способствует определению репутации организации, ее имиджа в глазах общественности, персонала и должна служить стратегическим инструментом, направленным на развитие организации, способной реагировать на запросы потребителей, формировать нравственные ценности у детей, родителей, педагогического коллектива, руководителей организации, побуждать их к самосовершенствованию, саморазвитию, мотивировать на плодотворную деятельность.

Исследование основывается на предположении о том, что стратегия развития организационной культуры включает в себя построение культурного пространства, обеспечивающего эффективное взаимодействие между его субъектами (управленческой группой, педагогическим коллективом, родителями, детьми, партнерами) и выступает условием развития как отдельных его субъектов, так и учреждения в целом.

2018 год стал годом столетия системы дополнительного образования детей в Российской Федерации, начало которой было положено созданием учреждения эколого-биологической направленности – Станции юных любителей природы. В настоящее время экологическое образование занимает одно из основных приоритетных направлений современной педагогики [3].

15 июня 1918 года в Москве, в северной части парка «Сокольники» на

границе с лесным массивом «Лосиный остров» была открыта Станция юных любителей природы Сокольнического Совета рабочих депутатов. Сегодня она считается «колыбелью» юннатского движения и первым в стране детским внешкольным учреждением. Из районного учреждения биостанция превратилась сначала в общемосковское, а затем (в феврале 1934 г.) во всероссийское учреждение – Центральную станцию юных натуралистов и опытников сельского хозяйства Министерства просвещения РСФСР. История деятельности Центра насчитывает более 100 лет.

За годы своего существования учреждение неоднократно переименовывалось в зависимости от социального заказа общества и изменения названия учредителя. В настоящее время за Федеральным детским эколого-биологическим центром закреплён статус федерального ресурсного центра по развитию дополнительного образования детей естественно-научной направленности.

В ноябре 2017 года в Центре произошла смена руководства и была принята новая Программа развития учреждения, стало ясно, что для ее реализации необходим отличный от прежнего стиль руководства учреждением, направленный на внедрение новых методов работы, инновационных технологий, изменение имиджа учреждения, так как на протяжении последних лет учреждение находилось в стагнации.

Была проведена диагностика организационной культуры, социально-психологического климата с целью определения степени разделения миссии и ценностей организации ее сотрудниками, выстраивания отношений как

внутри организации, так и с внешней средой и т. д.

Под социально-психологическим климатом в психологии понимается преобладающий в группе или коллективе относительно устойчивый психологический настрой его членов, который может проявляться в отношении друг к другу, рабочему процессу и организации в целом [4].

Для измерения организационной культуры были использованы методика Р. Э. Куинна и К. С. Камерона OCAI [5], которая является уникальным инструментом определения типа организационной культуры, и методика И. В. Ладанова [6], которая позволяет определить уровень организационной культуры.

Результаты диагностики позволили сделать вывод о том, что в Центре сложилась клановая организационная культура как настоящая, так и предпочтительная, что в принципе характерно для небольшого и стабильного коллектива. Уровень организационной культуры можно оценить как средний.

При развитой клановой культуре в организации ценятся работа в команде, взаимовыручка, поддержка, сопричастность к совместной деятельности. В типологии К. Ханди она называется командной культурой, ориентированной на деятельность [7].

Положительный аспект данной культуры в учреждении – оптимальное сочетание социальной сплоченности коллектива, обеспечивающее организационную помощь и поддержку работникам, но в то же время есть и отрицательная сторона сложившейся культуры, а это прежде всего отсутствие открытой коммуникации с внешним окружением, что не позволяет Центру

быть успешным и конкурентоспособным на рынке дополнительного образования.

Социально-психологический климат коллектива играет существенную роль. Он всегда строится на межличностных отношениях, поэтому считается показателем их состояния.

Диагностика состояния социально-психологического климата в учреждении измерялась на двух группах работников по экспресс-методике О. С. Михалюка и А. Ю. Шарыто [8].

По результатам проведенного тестирования психологический климат коллектива можно трактовать как весьма благоприятный.

На основе проведенных эмпирических исследований можно сделать вывод о том, что в Центре сложился довольно сплоченный коллектив с благоприятным социально-психологическим климатом, клановой организационной культурой и средним уровнем ее развития, что свидетельствует об отсутствии напряженной конкурентности, способствует психологической стабилизации, предполагает бескорыстную и искреннюю помощь и поддержку в рабочей ситуации.

Но в сложившейся ситуации можно определить и отрицательные моменты: организация, ориентированная на себя, а именно такой организацией является Центр, не способна реализовать свои задачи на внешнем круге профессиональной деятельности.

Главной задачей развития организационной культуры Центра стало переориентирование ее на инновации и творчество в работе.

На формирующем этапе развития организационной культуры была разработана, заслушана на педагогическом совете, а затем принята на общем собрании Программа развития Центра на период 2018 – 2020 гг. Для переориентации организационной культуры на внешний фокус появились абсолютно новые для Центра ценности, такие как: социальное партнерство, востребованность обществом, открытость деятельности. В фойе Центра был размещен информационный стенд о деятельности учреждения с закрепленными миссией и ценностями, было введено проектное управление и утверждена рабочая группа для его реализации.

Главный ресурс учреждения дополнительного образования детей – это его субъекты, педагоги [9]. В связи с этим для развития организационной культуры перед рабочей группой встала задача разработки и реализации Программы развития кадрового потенциала учреждения, которая позволила бы сотрудникам освоить новые методы работы, в том числе активные методы социально-психологического обучения [10], через курсы повышения квалификации и мероприятия профессиональной коммуникации с экспертами [11].

Важной составляющей в управлении персоналом в Центре стала задача развития механизмов социальной поддержки сотрудников: поддержка молодых и талантливых педагогов; моральное и материальное поощрение педагогов, участвующих в инновационных образовательных мероприятиях, выставках, конференциях; привлечение грантовой поддержки для реализации научных и социально значимых проектов

педагогов; организация стажировок в партнерских научных, образовательных, общественных и производственных организациях и др.

Большое внимание уделялось развитию информационной среды организации как важнейшего компонента организационной культуры [12].

В феврале 2019 г. после проведения ряда мероприятий в учреждении была проведена повторная диагностика организационной культуры. Если на первом этапе целью диагностики было установить наличие либо отсутствие развитой организационной культуры, чтобы иметь представление о сложившемся коллективе, о перспективах развития Центра, то на втором этапе необходимо было выяснить, достигнута ли цель по ее изменению, произошла ли переориентация на внешнее окружение.

На втором этапе в качестве инструмента исследования была использована та же методика Р. Э. Куинна и К. С. Камерона OCAI. В ходе исследования предстояло выяснить, на какие ценности ориентируются в коллективе и соответствуют ли данные ценности миссии учреждения на данном этапе развития.

С помощью критерия Стьюдента t для независимых выборок была проведена проверка равенства значений организационной культуры «было» и «стало». Проверялась гипотеза о различии признака на двух различных выборках на уровне $p \leq 0,05$. Статистический анализ показал, что достоверные различия средних значений в двух выборках существуют и обусловлены влиянием независимой переменной. Организационная культура изменилась и на настоящий момент сфокусирована на

внешние позиции. Адхократическая организационная культура характерна для творческого места работы.

В учреждениях с адхократической организационной культурой приветствуются творческие проявления педагогов, предоставляется возможность для их реализации, что необходимо в учреждениях такого типа. Отрицательной стороной данной организационной культуры может быть превращение ее в анархию [13].

В нашем случае проведение конкретных и целенаправленных мероприятий по изменению организационной культуры способствовали уменьшению показателей клановой культуры и увеличению показателей адхократической культуры.

Диагностика состояния социально-психологического климата в учреждении повторно измерялась по экспресс-методике О. С. Михалюка и А. Ю. Шарыто. Незначительные изменения в социально-психологическом климате наблюдаются, увеличился уровень организованности и открытости и уменьшился уровень коллективизма, но в целом он остался на прежнем уровне. Исходя из данных о социально-психологическом климате, можно сделать вывод, что эмоциональный фон в коллективе при изменении организационной культуры остался на прежнем уровне, а значит, при проведении мероприятий, направленных на ее изменения, были максимально учтены потребности заинтересованных сторон.

Заключительным мероприятием диагностики стал опрос субъектов Центра с целью исследования мнения о

проведенных мероприятиях и вызванных изменениях в деятельности учреждения. Результаты опроса позволяют сделать вывод об эффективном взаимодействии администрации и персонала, заинтересованности в достижении результата.

Параллельно с персоналом нами был проведен опрос партнеров и участников, посещающих и участвующих в мероприятиях учреждения, с целью исследования их мнения об организационной культуре учреждения и его деятельности за последний год. Опрос показал высокую оценку участниками мероприятий работы Центра.

Развитие организационной культуры учреждения дополнительного образования детей – это процесс, направленный на ее совершенствование, переход в новое качественное состояние. Данная эволюция возможна при условии, что ценностные ориентации учреждения разделяются всеми взаимодействующими субъектами, процесс развития организационной культуры способствует развитию учреждения и его субъектов и соотносится со стратегией развития образования [14].

Изменение организационной культуры учреждения дополнительного образования детей должно строиться на создании условий для развития педагогов в их профессиональной деятельности, расширении сети социального партнерства учреждения, что будет способствовать успешной интеграции организации в социум, развитию и субъектов образовательной организации, и самого учреждения.

Литература

1. Базаров Т. Ю., Аксеновская Л. Н. Управление организационной культурой [Электронный ресурс] // Российский психологический журнал. 2008. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-organizatsionnoy-kulturoy-1> (дата обращения: 15.06.2019).
2. Чайковская И. А. Роль руководителя образовательной организации в формировании и развитии организационной культуры [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_12920876_36847512.pdf (дата обращения: 10.04.2019).
3. Артюхов В. Г., Хицова Л. Н., Девятова Т. А. Парадигмы экологического образования в Российской Федерации: формирование и реализация // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2018. № 4. С. 18 – 21.
4. Купрейченко А. Б., Молодых Е. Н. Оценки организационной культуры у сотрудников с различным отношением к соблюдению нравственных норм делового поведения [Электронный ресурс] // Организационная психология. 2011. Т. 1. № 1. С. 24 – 38. URL: <http://orgpsyjournal.hse.ru> (дата обращения: 08.04.2019).
5. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры. СПб. : Питер, 2001. 311 с.
6. Ладанов И. В. Уровень организационной культуры [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bibliotekar.ru/upravlenie-5/83.htm> (дата обращения: 12.01.18.)
7. Культура организации: проблемы формирования и управления / А. Н. Асаул [и др.]. СПб. : Гуманистика, 2006. 201 с.
8. Михайлюк А. С., Шарыто Л. Ю. Экспресс-методика оценки социально-психологического климата в трудовом коллективе [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hr-portal.ru/tool/ekspress-metodika-ocenki-socialno-psihologicheskogo-klimata-v-trudovom-kollektive> (дата обращения: 12.01.18).
9. Ильина И. В., Тарасюк Н. А., Поздняков А. В. Инновационные процессы в образовании как необходимое условие реализации потенциала педагогической деятельности // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2017. № 1. С. 48 – 52.
10. Игра в тренинге. Личный помощник тренера / Е. А. Леванова [и др.]. СПб. : Питер, 2012. 368 с.
11. О современных требованиях к повышению квалификации и переподготовке преподавателей / Е. А. Леванова [и др.] // Глобальный научный потенциал. 2012. № 10 (19). С. 206 – 211.
12. Серякова С. Б., Малиборская И. Л. Феномен информационной среды в контексте формирования организационной культуры // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. СоциокINETика. 2015. Т. 21. № 3. С. 54 – 57.
13. Зиновьева В. А. Адхократическая организационная культура самообучающейся организации // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2012. № 1. С. 170 – 174.

14. Менникова О. Д. Развитие организационной культуры учреждения дополнительного образования детей // Modern technologies in system of additional and professional education: materials of the VII international scientific conference on May 2 – 3, 2019. Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2019. P. 20 – 23.

References

1. Bazarov T. Yu., Aksenovskaya L. N. Upravlenie organizacionnoj kul'turoj [E`lektronny`j resurs] // Rossijskij psixologicheskij zhurnal. 2008. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-organizatsionnoj-kulturoy-1> (data obrashheniya: 15.06.2019).
2. Chajkovskaya I. A. Rol` rukovoditelya obrazovatel`noj organizacii v formirovanii i razvitii organizacionnoj kul'tury` [E`lektronny`j resurs]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_12920876_36847512.pdf (data obrashheniya: 10.04.2019).
3. Artyuxov V. G., Xiczova L. N., Devyatova T. A. Paradigmy` e`kologicheskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii: formirovanie i realizaciya // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy` vy`sshego obrazovaniya. 2018. № 4. S. 18 – 21.
4. Kuprejchenko A. B., Molody`x E. N. Ocenki organizacionnoj kul'tury` u sotrudnikov s razlichny`m otnosheniem k soblyudenyu npravstvenny`x norm delovogo povedeniya [E`lektronny`j resurs] // Organizacionnaya psixologiya. 2011. T. 1. № 1. S. 24 – 38. URL: <http://orgpsyjournal.hse.ru> (data obrashheniya: 08.04.2019).
5. Kameron K., Kuinn R. Diagnostika i izmenenie organizacionnoj kul'tury`. SPb. : Piter, 2001. 311 s.
6. Ladanov I. V. Uroven` organizacionnoj kul'tury` [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://www.bibliotekar.ru/upravlenie-5/83.htm> (data obrashheniya: 12.01.18.)
7. Kul'tura organizacii: problemy` formirovaniya i upravleniya / A. N. Asaul [i dr.]. SPb. : Gumanistika, 2006. 201 s.
8. Mixajlyuk A. S., Shary`to L. Yu. E`kspress-metodika ocenki social`no-psixologicheskogo klimata v trudovom kollektive [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://www.hr-portal.ru/tool/ekspress-metodika-ocenki-socialno-psihologicheskogo-klimata-v-trudovom-kollektive> (data obrashheniya: 12.01.18).
9. Il`ina I. V., Tarasyuk N. A., Pozdnyakov A. V. Innovacionny`e processy` v obrazovanii kak neobxodimoe uslovie realizacii potenciala pedagogicheskoy deyatel`nosti // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy` vy`sshego obrazovaniya. 2017. № 1. S. 48 – 52.
10. Igra v treninge. Lichny`j pomoshhnik trenera / E. A. Levanova [i dr.]. SPb. : Piter, 2012. 368 s.
11. O sovremenny`x trebovaniyax k povy`sheniyu kvalifikacii i perepodgotovke prepodavatelej / E. A. Levanova [i dr.] // Global`ny`j nauchny`j potencial. 2012. № 10 (19). S. 206 – 211.

12. Seryakova S. B., Maliborskaya I. L. Fenomen informacionnoj sredy` v kontekste formirovaniya organizacionnoj kul`tury` // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Social`naya rabota. Yuvenologiya. Sociokinetika. 2015. T. 21. № 3. S. 54 – 57.
13. Zinov`eva V. A. Adxokraticheskaya organizacionnaya kul`tura samoobuchayushhejsya organizacii // Vestnik Saratovskogo gosudarstvennogo social`no-e`konomicheskogo universiteta. 2012. № 1. S. 170 – 174.
14. Mennikova O. D. Razvitie organizacionnoj kul`tury` uchrezhdeniya dopolni-tel`nogo obrazovaniya detej // Modern technologies in system of additional and professional education: materials of the VII international scientific conference on May 2 – 3, 2019. Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2019. P. 20 – 23.

**E. A. Levanova, S. B. Seryakova, T. V. Pushkareva,
O. D. Mennikova, V. E. Mennikov**

**ORGANIZATIONAL CULTURE AS A SOCIO-PEDAGOGICAL
COMPONENT OF THE DEVELOPING AND UPBRINGING POTENTIAL
OF EDUCATIONAL ORGANIZATION***

Organizational culture is considered as a socio-pedagogical component of the development of the potential effectiveness of the educational organization of additional education. In the course of empirical research, results were obtained that suggest the correctness of the statements made. Purposeful development of organizational culture helps the organization to better adapt to the requirements of society.

***Key words:** organizational culture, society, socio-pedagogical component, education, educational organization.*

* The reported study was funded by RFBR according to the research project № 19-013-00822.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ

В статье представлен опыт эффективного взаимодействия социальных партнеров в подготовке современного педагога практического обучения, мастера производственного обучения, учителя технологии, что способствует решению важных учебно-воспитательных задач и повышению качества подготовки выпускника педагогического вуза.

Ключевые слова: педагог практического обучения, учитель технологии, мастер производственного обучения, социальное партнерство, взаимодействие, профессионал.

Необходимость модернизации сферы современного высокотехнологического производства вряд ли возможна без реформирования сферы образования, особенно в подготовке современного высококвалифицированного учителя технологии, от которого зависит формирование и развитие наиболее важных первоначальных трудовых и политехнических знаний, умений, навыков будущих квалифицированных рабочих и специалистов.

Следовательно, именно от качества подготовки учителя технологии во многом зависит решение проблем глубокой модернизации экономики и производства России, повышение качества и производительности труда на отечественных предприятиях. В этом и заключается актуальность проблемы повышения качества подготовки педагогов практического обучения – будущих учителей технологии школы, мастеров

производственного обучения колледжа.

Отметим также, что именно в практическом обучении выявляется уровень освоения теоретических знаний и ликвидируются возможные пробелы.

По мнению исследователей Г. А. Молева, Т. С. Назарова, А. В. Хуторской и других, при проведении уроков по технологии необходим комплексный подход, необходимо развитие общеучебных умений и навыков (выдвигать идеи, анализировать технологическую задачу, ставить цель, организовать и планировать деятельность, реализовывать план, оценивать процесс и результаты) [7].

Зарубежный и отечественный опыт и многочисленные исследования показывают, что качество обучения значительно повышается при умело организованном социальном взаимодействии [5].

В связи с этим в Ульяновском педагогическом университете им. И. Н. Ульянова (УлГПУ им. И. Н. Ульянова) проводится планомерная работа по партнерству как с учреждениями образования, так и с предприятиями и представителями бизнеса. Успешное взаимодействие, по мнению В. В. Кондратьева, положительно влияет на качество обучения и способствует эффективному повышению профессиональной компетентности преподавателей вузов [6].

Социальное партнерство в педагогической науке рассматривается как «особый тип взаимодействия образовательных учреждений со всеми субъектами рынка труда, его институтами, территориальными органами управления, нацеленный на максимальное согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса» [4].

Различные аспекты социального партнерства в сфере образования рассматриваются в исследованиях многих ученых: в системе начального профессионального образования (С. Я. Батышев, Е. В. Ткаченко и др.); среднего профессионального образования (Г. И. Ибрагимов, Н. С. Игнатъев, И. Ю. Спасская и др.); высшей школы (Е. А. Корчагин, П. Н. Осипов, Р. С. Сафин и др.).

К настоящему времени в сфере образования, в психолого-педагогической науке и педагогической практике накоплен значительный опыт в изучении и определении понятия «социальное партнерство» и выделяются, как правило, следующие виды социального партнерства:

1) взаимодействие учебного заведения с работодателем;

2) взаимодействие учебного заведения с внешними по отношению к нему субъектами рынка труда;

3) взаимодействие учебного заведения не только с субъектами рынка труда, но и с субъектами учебного процесса.

Проблема социального партнерства становится особенно актуальной в связи с повсеместным внедрением дуального обучения, особенно в системе подготовки квалифицированных рабочих кадров [12].

В последнее время появляется много работ, связанных с дуальным взаимодействием, представленным в исследованиях В. А. Ковырнева, Д. А. Торопова, И. Ю. Спасской, Г. А. Федотовой и других, однако недостаточно исследований, посвященных комплексному взаимодействию, особенно связанных с педагогическими вузами, подготовкой учителей технологии, призванных обучать будущих рабочих и специалистов технического профиля.

В Ульяновском педагогическом вузе решили расширить диапазон партнерства, подойти к этой проблеме комплексно и организовать взаимодействие на регулярной основе в таких совместно организуемых мероприятиях, как:

- профориентационная работа;
- организация учебно-производственных экскурсий;
- подготовка к чемпионату WorldSkills и JuniorSkills;
- разработка проектов с элементами рационализации;
- консультации по выпускным квалификационным работам (ВКР).

Социальное партнерство начинается с профориентации, в которой принимают участие общеобразовательные школы, колледжи, техникумы, промышленные предприятия, а также и представители бизнеса.

При этом если школы оказывают содействие во встречах с учащимися выпускных классов и родителями (родительские собрания), то предприятия и бизнес помогают в материальном оснащении этого процесса.

Например, при содействии группы компаний «Сигма-СИ» одна из аудиторий кафедры технологий профессионального обучения Ульяновского педагогического вуза была оснащена инструментами «DREMEL» и «BOSCH» на сумму более шестисот тысяч рублей [2].

В этой аудитории не только организуются занятия со студентами и учителями технологии на курсах повышения квалификации, но и проводятся профориентационные мероприятия со школьниками выпускных классов, которые апробируют это высокотехнологичное оборудование и инструменты, собственноручно выполняют несложные поделки.

Как пример эффективного сотрудничества в Ульяновском регионе можно привести деятельность группы компаний «Сигма-СИ», дилера немецкого концерна BOSCH, которая базируется на традициях известного немецкого промышленника Роберта Боша, открывавшего при своих заводах на собственные средства училища, что позволяло значительно повысить квалификацию рабочих.

Группа «Сигма-СИ» более четверти века сотрудничает со сферой профессионального образования Ульяновской

области и принимает участие в создании ресурсных центров, организации выставок, конкурсов, проводит мастер-классы с использованием новейшего оборудования и технологий.

За годы сотрудничества группой компаний «Сигма-СИ» был создан и оснащен ряд ресурсных центров:

- в 2009 году в Ульяновске на базе Ульяновского многопрофильного колледжа был создан РУТЦ (Региональный учебный центр) «BOSCH» по повышению квалификации педагогов начального и среднего профессионального образования, мастеров производственного обучения и преподавателей профессиональных училищ, колледжей, техникумов;

- в 2016 году на кафедре технологии Ульяновского педагогического университета им. И. Н. Ульянова (УлГПУ им. И. Н. Ульянова) был создан ресурсный центр и безвозмездно переданы инструменты «DREMEL» на сумму более 600 тысяч рублей для практического обучения слушателей курсов повышения квалификации и студентов;

- в 2017 году в одной из общеобразовательных школ города Ульяновска (МАОУ «Гимназия № 34») был открыт еще один ресурсный центр, оснащенный инструментами и оборудованием «DREMEL» и «BOSCH» стоимостью более 800 тысяч рублей.

Такое сотрудничество способствует решению важных проблем:

- 1) повышению квалификации педагогов (мастеров производственного обучения, преподавателей вуза, учителей технологии);

2) освоению работниками образования новейшими технологиями, оборудованием, инструментами;

3) оснащению и развитию материально-технической базы образовательных организаций школьного, среднего и высшего образования.

Создание ресурсных центров в образовательных организациях, по мнению академика РАО С. Н. Чистяковой, способствует решению одной из важнейших проблем современной педагогики – «информационной и психолого-педагогической поддержке молодежи в формировании собственной позиции в ситуации социального и профессионального самоопределения» [11].

Профориентационная работа. Общеобразовательная школа дает подростку ориентировку во многих вопросах, но мало способствует решению задачи самоопределения, выбора будущей трудовой деятельности ввиду того, что профориентация проводится, как правило, в виде бесед, экскурсий и не хватает практической, профессионально-деятельностной составляющей.

Но опыт показывает, что решению этой задачи способствует комплексный подход, взаимодействие заинтересованных сторон в организации таких мероприятий, и поэтому в рамках ресурсного центра была разработана методика, которая дает возможность школьнику не только «увидеть» и «услышать» информацию о той или иной профессии, но и реально «поработать руками».

В мастерских вуза регулярно для школьников проводится олимпиада для учащихся школ, не только беседы, экскурсии и прочее, но и практическое

ознакомление школьников с различными видами деревообработки, металлообработки, швейного производства и др. Причем проводится в форме конкурса, с оценкой выполненных работ, вручением призов победителям и призерам.

Опыт показывает, что дуально-деятельностный подход, совместная организация профориентационной работы с привлечением студентов колледжа – победителей конкурсов профессионального мастерства, специалистов предприятия при содействии представителей бизнеса способствует более эффективному проведению подобных мероприятий. Но главное в том, что ознакомление школьника с реальной, практической составляющей профессии способствует более точному, конкретному самоопределению подростка в его непростом выборе будущей профессиональной деятельности.

Организация учебно-производственных экскурсий. Примером взаимодействия с предприятиями могут служить экскурсии, проводимые на производстве и способствующие решению важных учебно-воспитательных задач:

- ознакомление с производством, современным оборудованием и др.;
- приобретение знаний и умений в организации экскурсий как важной составляющей педагогической компетентности будущего учителя;
- ознакомление с инновационными видами производственной деятельности, новейшим оборудованием и технологиями.

Существует много видов экскурсий, но особую группу составляют

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

учебно-производственные, организуемые, как правило, в рамках профориентации с целью ознакомления с различными видами производств, профессий, что является важным в профессиональном самоопределении подростка.

Современная школа даёт учащимся ориентировку во многих вопросах, но мало способствует решению выбору будущей профессиональной деятельности.

Это связано с тем, что профориентационная работа ограничивается беседами и ознакомительными экскурсиями с редким использованием значительного потенциала практической, трудовой деятельности [1].

Более эффективному решению данной проблемы, как показывает опыт, способствует комплексный подход во взаимодействии социальных партнеров. Поэтому освоенный опыт организации экскурсий является значимым в профессиональной подготовке педагога, особенно будущего учителя технологии школы, мастера производственного обучения колледжа.

В настоящее время все более популярными становятся интерактивные экскурсии с элементами творчества, когда студенты выполняют две задачи:

воспитательную – воспитания патриотизма, развитие коммуникативных качеств личности, формирования мировоззрения и дидактическую – освоения инновационных технологий в условиях реального производства.

Ознакомление с инновационными концепциями особенно важно в связи с подготовкой и участием обучающихся в популярных конкурсах профессионального мастерства, чемпионатах WorldSkills и JuniorSkills, интеграцией международных профессиональных и образовательных стандартов [7].

Содержание экскурсий определяется направлением и профилизацией подготовки по двум основным направлениям: «Профессиональное обучение» (учитель школы), «Педагогическое обучение» (преподаватель специальных дисциплин, мастер производственного обучения).

Перед началом учебного года разрабатывается и согласовывается с руководством организаций график проведения экскурсий.

В качестве примера приведем организацию экскурсий студентов УлГПУ им. И. Н. Ульянова за 2016 – 2017 учебный год (табл. 1).

Таблица 1

№ п/п	Группа	Предприятие (организация)	Дата	Отчет (отзывы)	Примечание
1	ТИп-16	ОАО «УМЗ»	05.10.2016		
2	ПОт-16	ОАО «УАЗ»	19.10.2016		
3	ПОд-16	ОАО «УАЗ»	09.11.2016		
4	ТИп-15	ОАО «УМЗ»	23.11.2016		
5	ПОт-15	ОАО «УАЗ»	14.12.2016		
6	ПОд-16	ОАО «УАЗ»	21.12.2016		
7	ТИ-14	ОАО «УАЗ»	15.02.2017		
8	ТИп-14	ОАО «УМЗ»	01.03.2017		
9	ПОт-14	ОАО «УАЗ»	15.02.2017		
10	ПОт-13	ОАО «УАЗ»	29.03.2017		
11	ПОт-13	ОАО «УАЗ»	12.04.2017		
12	МПт-15	ОАО «УАЗ»	27.04.2017		

Примечание. ПОт-16 – учебная группа. Направление «Профессиональное обучение». Профиль «Сервис и эксплуатация автомобильного транспорта» (очная форма). Набор – 2016 г.

Организация экскурсий начинается в начале учебного года с разработки дорожной карты, в которой определены предприятия и организации, даты проведения экскурсий, учебные группы, ответственные как от учебного заведения, так и от предприятий. Алгоритм организации экскурсии включает следующее:

- договор с руководством предприятия (организации);
- договор с руководством профильного подразделения;
- письмо от руководства вуза на организацию экскурсии с указанием ответственных лиц из числа преподавателей вуза;
- согласование с ответственным лицом организации по экскурсиям;
- согласование со службой безопасности организации, предприятия;
- ознакомление студентов с целями и задачами, графиком проведения данной экскурсии; инструктаж по технике безопасности, внутреннему распорядку и правилам поведения на территории и в цехах предприятия.

Предварительно разрабатывается методическая карта с указанием объекта, времени и содержания экскурсии. По её завершении подводят итоги, студенты составляют письменный отчет, в котором они делятся своими впечатлениями и вносят свои предложения.

Подготовка к чемпионату WorldSkills и JuniorSkills.

Важнейшим событием в развитии конкурсного движения в России стало вступление в международное движение WorldSkills International и инициированной Фондом «Вольное дело» при поддержке АСИ (Агентство стратегических инициатив) программы ранней

профориентации и профподготовки JuniorSkills.

Для справки: WorldSkills International (WSI) – международная некоммерческая ассоциация, цель которой – повышение статуса и стандартов профессиональной подготовки и квалификации по всему миру, популяризация рабочих профессий через проведение международных соревнований по всему миру.

Важное направление социального партнерства – организация и проведение в октябре 2017 года первого отборочного чемпионата по стандартам WorldSkills по педагогическим компетенциям «Учитель основной и средней школы» и «Учитель технологии».

В этом мероприятии были задействованы представители школ и колледжей Ульяновской области, принимавшие самое активное участие в качестве членов жюри и на предварительном, отборочном этапе помогавшие в подготовке студентов вуза, разработке подготовительных конкурсных заданий по теории и методике, организации внеурочных мероприятий и др.

Такое плодотворное сотрудничество позволило показать высокие результаты, а студенту УлГПУ им. И. Н. Ульянова занять 2-е место в финале конкурса, который состоялся в декабре 2017 года в Москве.

Таким образом, социальное партнерство в совместной организации конкурсов создает более благоприятные условия для самореализации личности, является эффективной формой повышения квалификации преподавателя вуза, стимулирующей мотивацию саморазвития обучающихся и педагогов [8].

По мнению Г. В. Пичугиной, международные конкурсы профессионального мастерства способствуют развитию общего и дополнительного технологического образования в России [8].

Поэтому освоение технологий организации конкурсов профессионального мастерства, соревнований в формате WorldSkills и JuniorSkills становится обязательным условием профессиональной компетентности будущего учителя технологии и мастера производственного обучения [9].

Разработка проектов с элементами рационализации. В процессе подготовки современного педагога практического обучения необходимо формирование рационализаторской деятельности, осуществляемой с применением творческих, развивающих технологий.

Безусловно, использование таких технологий, форм и методов требует больших затрат времени и материальных средств, а также и высокого уровня мастерства преподавателя. Однако эти затраты с лихвой окупаются высоким качеством подготовки выпускника и способствуют индивидуализации обучения, формированию рационализаторских умений, развитию технического и творческого мышления обучающихся [3].

В исследованиях, связанных с формированием рационализаторской деятельности, творчества, акцентируется в основном интеллектуальный компонент. Но в работе ученых (Э. Лейтуэйт, М. Тринг, Я. Шушански и др.) особая роль отводится именно практической составляющей творческой деятельности. Они доказывают, что творчество

неотделимо от потребности человека понять технические законы не только умом, но и, что называется, «на ощупь». А деятельность рационализаторская требует совместной работы ума, сердца и рук [10].

Именно поэтому практический компонент в обучении будущего учителя технологии – «умение «думать руками» становится одним из условий формирования рационализаторских умений студента, чему в значительной степени способствует творческое проектирование.

Рационализация при разработке студентом творческого проекта становится важной составляющей компетентности будущего педагога практического обучения, поскольку он является ключевой фигурой в формировании первоначальных умений будущих педагогов.

Уже на первом занятии необходимо *произвести впечатление*, удивить, заинтересовать студента, ознакомиться со статистикой, например:

- самым дорогим товаром является интеллект. Япония не имеет богатых природных ресурсов, но является одной из самых богатых стран мира. И живут японцы хорошо за счет инновационных технологий, постоянной рационализации. Рационализаторство настолько востребовано, что в каждом цехе установлены ящики, куда сотрудник может положить рациональную идею, которая будет рассмотрена в течение месяца;

- в Соединенных Штатах Америки проводится планомерная работа по привлечению в страну талантливых специалистов со всего мира;

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- исследования зарубежных экономистов показали, что один доллар, вложенный в образование, приносит до 4 дол. дохода. А один доллар, израсходованный на рационализаторство, приносит до 9 дол.;

- статистика показывает, что тот рабочий, который имеет среднее образование, в пять раз больше вносит рацпредложений, чем рабочий с таким же стажем, но без среднего образования;

- повышение общеобразовательной подготовки всего лишь на один

класс приводит к росту числа рацпредложений на 6 %.

Преподаватель показывает различные изделия и объясняет последовательность выполнения проекта, примененные рационализаторские идеи, алгоритм поиска рационализаторских решений и др.

По завершении беседы студентам показывают изделия и перечень наиболее оригинальных творческих проектов, публикаций, учебных стендов, выполненных обучающимися (табл. 2).

Таблица. 2. Перечень по выполнению творческого проекта

	ФИО	Творческий проект. Тема	Проект оценка	Изделие оценка	Рационализация	Общая оценка
1	Михаил С.	Цветок декоративный	4	4	3	4
2	Виктор В.	Стенд управления освещением	5	5	4	5
3	Денис Ш.	Подсвечник декоративный	4	5	4	4
4	Юрий П.	Зарядно-пусковое устройство	4	4	4	4
5	Максим В.	Стенд универсальный	5	5	4	5
6	Сергей Ф.	Канделябр декоративный	4	5	5	5
7	Рамиль Ф.	Выпрямитель-инвертор	5	5	4	5
8	Тарас С.	Стенд освещений с двух мест	5	5	4	5
9	Максим Т.	Сова декоративная	5	5	4	5
10	Сергей А.	Стенд проверочный	5	4	5	5
11	Максим Б.	Приспособление для сверления	5	5	4	5
12	Саша Р.	Светильник электрический	5	4	5	5
13	Николай С.	Лампа настольная с регулятором	5	5	4	5
14	Денис К.	Лампа настольная универсальная	4	5	5	5
15	Антон Л.	Стенд учебный по электротехнике	4	4	3	4
16	Сергей К.	Автоуправление освещением	5	5	4	5
17	Рустам К.	Стол и стул декоративные	5	4	5	5
18	Ильдар Х.	Подсвечник металлический	4	4	3	4
19	Дима Т.	Подсвечник универсальный	5	5	3	5
20	Вадим К.	Светильник наружного освещения	5	5	4	5

Обучающиеся подбирают себе тему творческого проекта в соответствии со своими интересами и начинают разрабатывать план проекта, выполняют необходимые расчеты, собирают информацию по своему изделию.

Основная задача – выполнить проект, но обязательно усовершенствовать изделие, внести свои рационализаторские решения. Именно поэтому такую проектную деятельность мы определили как «творческое проектирование».

Организация занятий по инновационным видам деятельности. Одной из важных задач современного отечественного образования становится преодоление разрыва между значительными изменениями в социально-экономической сфере, требованиями рынка труда, современного динамично развивающегося производства и качеством подготовки выпускника.

В связи с этим во время проведения экскурсий необходимо договориться с руководством предприятий о проведении лекций, мастер-классов по инновационным технологиям, видам деятельности.

В этом учебном году преподавателем вуза совместно с представителем предприятия (ОАО «Волжские моторы») М. П. Фроловой с учетом профиля обучения экскурсантов проводились мастер-классы по производственной системе, зарубежным творческим технологиям (кайдзен «kaizen», бережливого производства «lean production», канбан «kanban»):

- компьютерная игра по типу известной головоломки по перевозке через реку волка, козы и капусты, когда был предложен значительно более

усложненный вариант – уже с шестью персонажами;

- командный конкурс по составлению пазлов;
- сборка штырей в двух секциях – по 20 отверстий в каждой;
- обвязка канатом четырех вставленных по углам стенда выступов;
- складывание футболки в аккуратную стопку (в четыре движения).

Основными критериями выступают такие производственные показатели, как качество работы и время выполнения задания (производительность труда).

На каждом из пяти мастер-классов студентам предлагалось попробовать выполнить задание, а модератор из числа специалистов моторного завода проводил тайминг (хронометраж). Далее студентам было предложено внести рационализаторские идеи, которые способствуют улучшению результатов, оптимизировать процесс и сократить время работы.

При сборе пазлов, например, было дано задание расчертить контуры фигур. Студенты попробовали и очень удивились тому, что время сборки сократилось почти на одну треть, т. е. производительность труда повысилась сразу на 30 %.

Затем было предложено пронумеровать пазлы и такими же цифрами обозначить места их установки на самой основе. Попробовали, восхитились! ... Время сборки сократилось еще почти на треть!

Студенты, применив только два варианта рациональных решений, сократили время сборки (производительность труда) более чем в два раза – почти на 60 %.

На следующих мастер-классах экскурсанты пробовали предлагать различные решения, проводили тайминг... Например, при работе с канатом, которым надо было связать вставленные в стенд четыре штекера, студенты воочию убеждались в такой «мелочи», как слаженная работа обеих рук, а при вставке 40 штырей в отверстия двух секций (по 20 в каждой) начинали осознавать особую важность рациональной последовательности выполнения технологического процесса.

Больше всего студентов удивило задание с укладкой футболки, причем сделать это надо было, не отрывая рук, в четыре движения.

Более двух часов продолжалась эта необычная экскурсия, но сколько было новых впечатлений, бурных обсуждений, положительных эмоций, новых интересных знаний, творческого настроения!

Работники предприятия были приятно удивлены, что преподаватель вуза знает (!) о концепции бережливого производства и разбирается в инновационных зарубежных творческих технологиях.

Консультации по выпускным квалификационным работам (ВКР).

Следующее направление взаимодействия – консультации по выпускным квалификационным работам, которое проявляется в помощи руководите-

лей и преподавателей профильных колледжей, техникумов (строительный колледж, автомеханический техникум, техникум питания и торговли, колледж культуры и дизайна и др.) в разработке учебных планов и программ, сценариев внеурочных мероприятий и др.

Особенно важно сотрудничество в совместной подготовке выпускных квалификационных работ и государственной итоговой аттестации выпускников.

Педагогические работники профильных учебных заведений также проводят занятия и мастер-классы для студентов кафедры как в своих организациях, так и в учебных аудиториях и мастерских вуза.

Наш опыт показывает, что эффективное социальное партнерство способствует решению важных учебно-воспитательных проблем и повышению качества подготовки педагога практического – учителя технологии общеобразовательной школы, мастера производственного обучения колледжа, соответственно, и успешному решению социально-экономических задач.

Показатель эффективности социального партнерства – это высокий уровень подготовленности студентов Ульяновского педагогического вуза, результативное участие в конкурсах, олимпиадах, чемпионатах WorldSkills, а главное – востребованность и успешное трудоустройство наших выпускников.

Литература

1. Выготский Л. С. Педология подростка : собр. соч. В 6 т. Т. 4. М. : Педагогика, 1984. С. 5 – 242.
2. Гайнеев Э. Р. Успешное взаимодействие, или В традициях Роберта Боша // Профессиональное образование и рынок труда. 2016. № 2. С. 20.
3. Гайнеев Э. Р. Особенности технического мышления современного квалифицированного рабочего // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 10 – 15.

4. Игнатъев Н. С. Социальное партнерство как условие повышения качества подготовки специалистов в колледже : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2005. 26 с.
5. Идея социального партнерства в сфере образования [Электронный ресурс]. URL: https://nalog-nalog.ru/socialnoe_partnerstvo/socialnoe_partnerstvo_v_sfere_obrazovaniya_vidy_zadachi/ (дата обращения: 30.03. 2019).
6. Кондратьев В. В. Инженерная педагогика как основа системы подготовки преподавателей технических университетов // Высшее образование в России. 2018. № 2. С. 29 – 38.
7. Молева Г. А. Учебно-методический комплекс по предмету «Технология» как потребность современной школы // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2015. № 20 (39). С. 42 – 48.
8. Пахомова Е. М. Конкурс профессионального мастерства как средство повышения квалификации учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 24 с.
9. Пичугина Г. В. Опыт международных конкурсов профессионального мастерства в развитии общего и дополнительного технологического образования // Школа и производство. 2016. № 7. С. 3 – 13.
10. Тринг М., Лейтуэйт Э. Как изобретать / под ред. В. В. Патрикеева. М. : Мир, 1980. 272 с.
11. Чистякова С. Н. Системная поддержка и сопровождение формирования профессионального самоопределения обучающихся // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 4. С. 2 – 5.
12. Gayneev E. R. Dual interaction of social partners in creative training of the modern worker Modern European Researches // Republik Österreich, Salzburg, 2016. № 3. P. 50 – 54.

References

1. Vy`gotskij L. S. Pedologiya podroztka : sobr. soch. V 6 t. T. 4. M. : Pedagogika, 1984. S. 5 – 242.
2. Gajneev E` . R. Uspeshnoe vzaimodejstvie, ili V tradiciyah Roberta Bosha // Professional`noe obrazovanie i ry`nok truda. 2016. № 2. S. 20.
3. Gajneev E` . R. Osobennosti texnicheskogo my`shleniya sovremennogo kvalificirovannogo rabocheho // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 3. S. 10 – 15.
4. Ignat`ev N. S. Social`noe partnerstvo kak uslovie povu`sheniya kachestva podgotovki specialistov v kolledzhe : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kazan`, 2005. 26 s.
5. Ideya social`nogo partnerstva v sfere obrazovaniya [E`lektronny`j resurs]. URL: https://nalog-nalog.ru/socialnoe_partnerstvo/socialnoe_partnerstvo_v_sfere_obrazovaniya_vidy_zadachi/ (data obrashheniya: 30.03. 2019).
6. Kondrat`ev V. V. Inzhenernaya pedagogika kak osnova sistemy` podgotovki преподаvatelej texnicheskix universitetov // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2018. № 2. S. 29 – 38.

7. Moleva G. A. Uchebno-metodicheskiy kompleks po predmetu «Tekhnologiya» kak potrebnost` sovremennoj shkoly` // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2015. № 20 (39). S. 42 – 48.
8. Paxomova E. M. Konkurs professional`nogo masterstva kak sredstvo povы`sheniya kvalifikacii uchitelej : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2003. 24 s.
9. Pichugina G. V. Opy`t mezhdunarodny`x konkursov professional`nogo masterstva v razvitii obshhego i dopolnitel`nogo texnologicheskogo obrazovaniya // Shkola i proizvodstvo. 2016. № 7. S. 3 – 13.
10. Tring M., Lejtue`jt E`. Kak izobretat` / pod red. V. V. Patrikeeva. M. : Mir, 1980. 272 s.
11. Chistyakova S. N. Sistemnaya podderzhka i soprovozhdenie formirovaniya professional`nogo samoopredeleniya obuchayushhixsya // Professional`noe obrazovanie. Stolicza. 2016. № 4. S. 2 – 5.
12. Gayneev E. R. Dual interaction of social partners in creative training of the modern worker Modern European Researches // Republik Österreich, Salzburg, 2016. № 3. P. 50 – 54.

E. R. Gayneev

SOCIAL PARTNERSHIP IN TECHNOLOGY TEACHER TRAINING

The article presents the experience of effective interaction of social partners in the training of modern teacher of practical training, Master of Industrial Training, teacher of technology, which contributes to the solution of important educational tasks and improves the quality of training of graduates of pedagogical universities.

Key words: teacher of practical training, technology teacher, Master of Industrial Training, social partnership, interaction, professional.

УДК 378.6

Е. И. Жукова

ПСИХО-ФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА КАК ПОТРЕБНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье на основе анализа современных исследований и условий работы инженеров железнодорожного транспорта делается вывод о повышенном профессиональном риске и высокой вероятности снижения как их психического, так и физического здоровья. Приведенный в статье анализ данных изучения психофизической устойчивости будущих инженеров железнодорожного транспорта к профессиональной деятельности, получен-

ных посредством использования разработанной автором анкеты, убедительно подтверждает сделанный вывод. Исходя из этого обосновывается необходимость поиска наиболее эффективных средств и форм совершенствования базовой профессиональной подготовки инженеров железнодорожного транспорта в целях формирования у них опыта повышения личной работоспособности и трудового долголетия.

Ключевые слова: психофизическая подготовка, устойчивость, инженерная деятельность, психофизиология, работоспособность, условия труда, характер труда, профессиональные заболевания.

На современном этапе создание условий для эффективного развития образования в Российской Федерации (РФ), направленного на обеспечение доступности качественных знаний, отвечающих требованиям современного инновационного социально ориентированного развития РФ, является главной целью государственной политики. В Федеральной целевой программе развития образования в РФ на 2016 – 2020 годы отмечены приоритетные задачи изменения содержательных, структурных и технологических аспектов:

- создание и распространение структурных и технологических инноваций в среднем и высшем профессиональном образовании;

- развитие общего образования с современными технологиями и механизмами;

- создание инфраструктуры, обеспечивающей условия подготовки кадров для современной экономики;

- формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов;

- развитие научно-образовательной и творческой среды, её реализация в образовательных учреждениях в системе дополнительного образования обучающихся [8].

Результатом обучения в вузе становится подготовка конкурентоспособного профессионала. Среди дисциплин, представленных в учебной программе железнодорожных вузов, для формирования профессионально важных качеств особое значение имеет физическая культура. Правильно подобранные методы и средства на учебных занятиях будут способствовать формированию необходимых знаний, умений, приобретению и поддержанию физической подготовки, владению навыками здоровьесбережения, саморегуляции и самоконтроля. Все это обеспечит высокую работоспособность в трудовой деятельности будущих инженеров железнодорожного транспорта [3; 5 – 7; 9].

По данным Министерства РФ по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий и Центра стратегических исследований гражданской защиты, ежегодно на железнодорожном транспорте России происходит около 6 – 7 случаев катастроф, сопровождающихся гибелью людей. Из-за различных ошибок работников железной дороги, по данным норм технической безопасности на транспорте, происходят более 50 % производственных браков, которые приводят к авариям и катастрофам.

По результатам исследований Ф. М. Абдуевой, М. В. Афанасьева, Я. И. Бичкаева, Е. В. Дановской, Е. А. Ключковой, В. А. Лисобей, В. В. Михайлова, В. М. Ретнева, В. А. Садовского, Н. И. Яблучанского и других, условия труда, в которых инженеры железнодорожного транспорта выполняют свою профессиональную деятельность, несут целый комплекс, отрицательно воздействующий на органы и системы организма:

- загрязнение воздуха от работающего дизельного двигателя на рабочих местах;

- превышение в несколько раз допустимых норм вибрации и шума;

- загрязненность воздуха при очистке верхнего балласта железнодорожного пути от токсичной пыли, попадающей туда при перевозках химических грузов и полезных ископаемых;

- патогенные микроорганизмы, образующиеся при перевозках нездоровых животных и с отходами жизнедеятельности человека;

- неблагоприятный микроклимат в кабине машиниста.

Усугубляют данное положение совершенствование технологий современных машин и механизмов, увеличение скорости поездов, сокращение интервалов движения, в связи с чем возрастают сложность и опасность эксплуатации и обслуживания пути, поездов, инфраструктуры электроснабжения и др. [1; 2; 4].

Такие условия труда ведут к профессиональному риску и поднимают вероятность снижения как психического, так и физического здоровья с учетом тяжести последствий (Я. И. Бичкаев, Л. М. Горохова, В. А. Лисобей, Н. А. Мартынова,

А. Н. Пономаренко, анализ состояния условий и охраны труда в Открытом акционерном обществе «Российские железные дороги» (ОАО «РЖД») 2012 – 2016 гг.), что влечет за собой необходимость формирования профессионально важных качеств инженеров железнодорожного транспорта.

Для изучения психофизической устойчивости будущих инженеров железнодорожного транспорта к профессиональной деятельности была разработана анкета, которая состоит из трех разделов.

Вопросы первого раздела помогают выявить характер и условия труда на железнодорожном транспорте; определяют работоспособность и влияющие на неё психические состояния; обусловленные профессиональные заболевания. Такие данные помогут будущему профессионалу сориентироваться в особенностях негативного воздействия профессиональной деятельности на организм для дальнейшей подготовки и поддержания функциональных возможностей к способности выполнять свою работу с высокой эффективностью.

Во втором разделе представлены вопросы для определения необходимых инженерам железнодорожного транспорта психофизических, психофизиологических, физических качеств, что поможет определить подготовку студентов в вузе для развития необходимых профессионально важных качеств личности.

Третий раздел посвящен отношению к занятиям физической культурой и спорту, выявлению интереса и предпочтений инженеров железнодорожного транспорта к двигательной активности. Это позволит с помощью практических

и теоретических занятий определить и скорректировать необходимый комплекс физических упражнений.

Из первого раздела по характеру и условиям труда нами было выявлено, что у 75 % работников график работы выпадает на ночную смену; большую часть рабочего времени проводят в помещении – 54,2 %; попеременно в помещении и на открытом воздухе – 35,4 %; работа при низких, высоких температурах – 40 %.

Стесненная или неудобная рабочая поза в течение трудового дня у 60 % работающих; двигательная активность в течение смены в виде ходьбы от 1 до 3 км – у 50 %; от 3 и до 10 км – у 27 %. В течение рабочего времени нагрузка на организм распределена неодинаково, наибольшее воздействие испытывает плечевой пояс, затем мышцы туловища и ног. Часто повторяющиеся движения в процессе производственной деятельности это повороты и наклоны головой – у 70 % специалистов, движения туловищем – у 50 %. Характер основных рабочих движений: нажимные, высокоточные и графические (записи, зарисовки).

При определении работоспособности специалистов было выявлено, что

рабочий день начинают с высоким уровнем – 60,4 %, у 50 % работоспособность к концу рабочего дня сильно снижается; 68,8 % к концу рабочей недели чувствуют усталость и 56,3 % к концу года находятся в состоянии некомпенсированного утомления, что выражается в ухудшении настроения, усталости рук, ног и ощущении дискомфорта в мышцах спины.

Причинами, вызывающими утомление, по мнению респондентов, являются запыленность воздуха (58,3 %); неудовлетворительные санитарно-гигиенические условия (54,2 %); монотонная работа, вибрация, шум (40 %) и неудобная рабочая поза (25 %).

В этом же разделе рассмотрены психические состояния, влияющие на уравновешенность работоспособности инженеров железнодорожного транспорта (табл. 1). Эти качества исследовались по 5-балльной системе, где «0» баллов – состояние, не влияющее на деятельность работника; «-2» и «-1» балла – отрицательно сказывающееся (по убыванию) на работоспособность и «1», «2» балла – положительно влияющее на работоспособность (по нарастанию).

Таблица 1. Качества психического состояния, влияющие на работоспособность инженеров железнодорожного транспорта

Качество психического состояния	Баллы (%)				
	-2	-1	0	1	2
Усталость	60,4	8,3	20,8	4,2	0,0
Апатия	43,8	10,4	29,2	10,4	6,3
Стресс	47,9	20,8	31,3	0	0
Тревожность	35,4	37,5	27,1	0	0
Депрессия	50,0	10,4	39,6	0	0
Конфликтность поведения	47,9	14,6	29,2	8,3	0

Как видно из табл. 1, все приведенные качества в той или иной мере отрицательно сказываются на психическом состоянии, наибольший процент отводится усталости (утомлению) – 60,4 %; состояния стресса, тревожности и депрессии находятся только в зоне отрицательного воздействия.

Результаты анкетирования по профессионально обусловленным заболеваниям (табл. 2) показали, что на лидирующем месте стоят заболевания сердца и сосудов: инсульты, инфаркты, болезни системы кровообращения, проблемы с венами (83,3 %); на втором месте заболевания опорно-двигательного аппарата: проблемы с суставами, позвоночником, плоскостопие (72,9 %); на третьем месте заболевания пищеварительной системы: гастрит, язвенная болезнь желудка, расстройства органов пищеварения, лишний вес (58,4 %); на четвертом – болезни глаз (20,8 %). Выявлено, что 74,9 % специалистов имеют

заболевания простудного характера, наиболее распространенные из них: бронхит, гайморит, отит, пневмония, трахеит, тонзиллит, увеличение аденоидов и миндалин.

По данным врачебно-экспертной комиссии, 34 % работающих после 40 лет признаются непригодными для работы в своей профессии. Результаты первого раздела говорят о том, что характер и условия труда на железнодорожном транспорте способствуют негативному влиянию на организм. Такие данные подтверждаются исследованиями Ф. М. Абдуевой, М. В. Афанасьевым, А. М. Волкова, Е. В. Дановской, Ф. А. Ивановой, В. В. Михайловой, Ю. А. Петрук, А. Г. Фурманова, Н. И. Яблучанского и др.

Второй раздел разрабатывался для определения необходимых психофизических, психофизиологических и физических качеств (табл. 3).

Таблица 2. Профессиональные заболевания инженеров железнодорожного транспорта

Сердечно-сосудистая система (%)				Опорно-двигательный аппарат (%)			Пищеварительная система (%)					Болезни глаз (%)	Болезни дыхательной системы (%)	Болезни нервной системы (%)	Болезни эндокринной системы (%)
Проблемы с сердцем	Проблемы с венами	Артериальное давление	Другие заболевания	Проблемы с позвоночником	Проблемы с суставами	Плоскостопие	Нарушение обмена веществ	Расстройства органов пищеварения (расстройства питания, нарушения обмена веществ и др.)	Гастрит	Лишний вес	Другие заболевания				
10,4	22,9	16,7	33,3	12,5	33,3	27,1	2,1	16,7	16,7	16,7	22,9	20,8	2,1	0,0	6,3

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Таблица 3. Данные психофизических, психофизиологических и физических качеств инженеров железнодорожного транспорта

Психофизические качества, способности и умения	Баллы (%)		
	0	1	2
Способность длительно выполнять работу, требующую приложения силы	25	22,8	52,2
Способность длительно удерживать определенную позу	23	25	52
Способность выполнять основные рабочие движения без зрительного контроля	35	8,3	56,7
Способность длительное время сохранять высокую работоспособность	3	32	65
Способность быстро принимать решения	0	15,7	84,3
Умения устанавливать контакты с коллегами и подчиненными	5,3	17,7	77
Психофизиологические качества	Баллы (%)		
	0	1	2
Восприятие	4,2	39,5	56,3
Кратковременная память	16,7	41,7	41,6
Зрительная память	0,0	29,2	70,8
Оперативная память	10,4	25,0	64,6
Воображение	14,6	43,8	41,6
Скорость мышления	16,7	41,7	41,6
Концентрация внимания	0,0	35,3	64,7
Устойчивость внимания	11,3	28,1	60,6
Переключаемость внимания	12,5	27,1	60,4
Распределение внимания	16,6	23	60,4
Пространственное воображение	39,6	29,2	31,3
Конфликтность поведения	54,2	20,8	25,0
Коммуникативные и организаторские способности	31,3	25,0	43,8
Физические качества	Баллы (%)		
	0	1	2
Общая выносливость	4,2	31,3	64,6
Скоростная выносливость	47,9	47,9	4,2
Статическая выносливость	43,8	52,1	4,2
Ловкость (координационные способности)	31,3	56,3	16,7
Гибкость позвоночника	35,4	29,2	37,5
Быстрота движений	14,6	54,2	31,3
Подвижность в суставах верхней свободной конечности	25	48,2	26,8
Скоростные способности	12,5	58,3	29,2
Хорошая реакция	4,7	72,4	22,9
Быстрота выполнения рабочих движений	16,7	64,6	18,8
Точность движений рук	25	54,6	20,4

Эти качества оценивались по 3-балльной шкале («0», «1», «2» балла), баллы определяли необходимость данного качества в профессиональной деятельности по нарастающей: нейтральное отношение – «0», высокая значимость – «2» балла.

Как видно из табл. 3, по психофизическим качествам, способностям и умениям выявлена необходимость быстрого принятия решения, умения устанавливать контакт с коллегами и подчиненными, сохранения высокой работоспособности в течение рабочего

времени, выполнения основных рабочих движений без зрительного контроля. По психофизиологическим качествам отмечена необходимость хорошей зрительной памяти, а также устойчивости, концентрации и переключению внимания.

В качестве физических качеств необходима не только общая выносливость, а также скоростная и статическая выносливость. Кроме этого необходимы координационные способности, быстрота движений, подвижность в суставах, хорошая реакция, быстрота выполнения рабочих движений и точность движений руками. Данный раздел анкетирования показал основные качества, которые применяются во время работы на железнодорожном транспорте. Они дополняют научные работы И. А. Бикмаева, И. А. Васельцовой, Н. С. Ефимовой, В. А. Садовского и других, изучающие профессионально важные качества инженеров железнодорожного транспорта, что позволяет правильно и рационально учесть их.

В третьем разделе анкеты поставлены вопросы, выявляющие отношение к занятиям физической культурой и спорту инженеров железнодорожного транспорта. Из опрошенных студентов 98 % относятся к занятиям положительно, 75 % – понимают, что занятия способствуют повышению общей и профессиональной работоспособности организма, при этом только 16,7 % занимаются регулярно, 39,6 % – редко и 43,8 % – не уделяют внимание двигательной активности. В качестве причин, по которым они не занимаются физическими упражнениями, называется

нехватка времени (91,7 %). В качестве предпочтительных форм занятий физической культурой и спортом называются самостоятельные оздоровительные (первое место), на втором – оздоровительные группы (фитнес индустрия) и активные виды занятий (турпоходы, прогулки на велосипеде, лыжах, коньках и др.).

Полученные данные дают основание уделять больше внимания теоретическим и практическим занятиям по физической культуре, подбору необходимых средств (физические упражнения, оздоровительные силы природы, гигиенические факторы) для применения их в профессиональной и повседневной жизнедеятельности человека, что будет поддерживать физические и функциональные возможности организма [5; 6; 7].

По анализу результатов анкетирования можно сказать, что специфика и условия работы инженеров железнодорожного транспорта отрицательно влияет на здоровье работников, профессиональные условия влекут за собой снижение общей работоспособности, физическое и умственное утомление. Таким образом, существует необходимость разработки спецкурса, поиска наиболее эффективных средств и форм практических и теоретических занятий физической культурой и спортом для формирования психофизиологических, психофизических и физических качеств, способностей, знаний и умений для повышения личной работоспособности и трудового долголетия инженеров железнодорожного транспорта.

Литература

1. Васельцова И. А. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов транспортного вуза : монография. Самара : СамГУПС, 2007. 137 с.
2. Ефимова Н. С. Теория и практика формирования личностной готовности студентов технических вузов к безопасной профессиональной деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. М., 2015. 40 с.
3. Жукова Е. И., Рябинова Е. Н. Рабочая тетрадь самоконтроля студента как средство формирования профессиональной надежности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. № 3 – 2 (33 – 2). С. 317 – 321.
4. Жукова Е. И. Формирование профессионально значимых качеств будущих специалистов средствами физической культуры. Гродно : ГрГУ, 2017. С. 113 – 115.
5. Лощаков А. М., Пахолков А. В. Опыт развития научной школы здорового образа жизни, образования и профессионализма // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2017. № 28 (47). С. 125 – 129.
6. Мирошниченко А. А., Мерзлякова Д. Р. Региональная система сохранения и укрепления психологического здоровья в общеобразовательных организациях // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2018. № 32 (51). С. 111 – 116.
7. Ульяновкин С. В. Физическая культура как неотъемлемое условие нравственно-волевого воспитания и самовоспитания студентов // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2018. № 32 (51). С. 136 – 140.
8. Федеральная целевая программа развития образования в РФ на 2016 – 2020 годы [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/18268/> (дата обращения: 29.04.2018).
9. Education Criteria for Performance Excellence Baldrige National Quality Program. NYC. : National Institute of Standards and Technology, 2000. 80 p.
10. Maslach C., Leiter M. P. The truth about burnout: How organization cause personal stress and what to do about it. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1997. 186 p.

References

1. Vasel`czova I. A. Professional`no-prikladnaya fizicheskaya podgotovka studentov transportnogo vuza : monografiya. Samara : SamGUPS, 2007. 137 s.
2. Efimova N. S. Teoriya i praktika formirovaniya lichnostnoj gotovnosti studentov texnicheskix vuzov k bezopasnoj professional`noj deyatel`nosti : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08. M., 2015. 40 s.

3. Zhukova E. I., Ryabinova E. N. Rabochaya tetrad` samokontrolya studenta kak sredstvo formirovaniya professional`noj nadezhnosti // Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2015. № 3 – 2 (33 – 2). S. 317 – 321.
4. Zhukova E. I. Formirovanie professional`no znachimy`x kachestv budushhix specialistov sredstvami fizicheskoy kul'tury`. Grodno : GrGU, 2017. S. 113 – 115.
5. Loshhakov A. M., Paxolkov A. V. Opy`t razvitiya nauchnoj shkoly` zdorovogo obraza zhizni, obrazovaniya i professionalizma // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2017. № 28 (47). S. 125 – 129.
6. Miroshnichenko A. A., Merzlyakova D. R. Regional`naya sistema soxraneniya i ukrepleniya psixologicheskogo zdorov`ya v obshheobrazovatel`ny`x organizatsiyax // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2018. № 32 (51). S. 111 – 116.
7. Ul'yankin S. V. Fizicheskaya kul'tura kak neot`emlemoe uslovie nraivstvenno-volevogo vospitaniya i samovospitaniya studentov // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2018. № 32 (51). S. 136 – 140.
8. Federal`naya celevaya programma razvitiya obrazovaniya v RF na 2016 – 2020 gody` [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://government.ru/docs/18268/> (data obrashheniya: 29.04.2018).
9. Education Criteria for Performance Excellence Baldrige National Quality Program. NYC. : National Institute of Standards and Technology, 2000. 80 p.
10. Maslach C., Leiter M. P. The truth about burnout: How organization cause personal stress and what to do about it. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1997. 186 p.

E. I. Zhukova

**PSYCHO-PHYSICAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS
OF ENGINEERING SPECIALTIES TO PROFESSIONAL
ACTIVITIES**

In the article, based on the analysis of modern research and working conditions of railway transport engineers, a conclusion is made that there is an increased professional risk and a high probability of reducing both mental and physical health of these specialists. The analysis of the data of the study of psychophysical stability of future railway engineers to professional activity, obtained through the use of the questionnaire developed by the author, convincingly confirms the conclusion. Based on this, the need to find the most effective means and forms of improving the basic training of railway transport engineers in order to form their experience of improving personal performance and labour longevity is justified.

Key words: *psycho-physical training, stability, engineering activity, psychophysiology, working capacity, working conditions, nature of work, occupational diseases.*

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ ПОСРЕДСТВОМ
АУТЕНТИЧНЫХ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ**

В статье авторы обращаются к вопросу обучения профессионально-речевому общению студентов неязыковых вузов. Аутентичные научные тексты профессиональной направленности рассматриваются как важный источник обогащения лексического запаса, а также развития и совершенствования грамматических навыков и умений обучающихся, необходимых для формирования, развития и совершенствования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции обучающихся. В статье проведен теоретический анализ исследуемой проблемы и даны некоторые практические рекомендации по ее решению.

Ключевые слова: иностранные языки, обучение чтению и говорению, аутентичные научные тексты, профессионально-коммуникативная компетенция.

Следствием сближения социально-политической, экономической и культурно-образовательной сфер мирового сообщества в России является стремительное развитие, интеграция и унификация образовательного пространства вуза. Значимые перемены диктуют современному обществу, существующему в условиях постоянного всестороннего взаимодействия международных, экономических, политических и поликультурных отношений, необходимость выдвигать новые требования не только к уровню общей профессиональной подготовки молодых специалистов, но также и к уровню их языковой подготовки, являющейся сегодня одним из необходимых профессиональных качеств специалиста, которое способствует установлению паритетного

сотрудничества и конструктивному решению задач в профессиональной сфере деятельности.

Говоря о значимости языковой подготовки современных профессиональных кадров, важно отметить, что высоко сформированный уровень иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции помогает осуществлять процесс коммуникации с иноязычными партнерами с целью достижения взаимопонимания в процессе установления и развития разносторонних контактов.

Очевиден тот факт, что профессиональная лексика для экономической, политической и других сфер деятельности значительного большинства государств насыщена англоязычными терминами, что обусловлено высоким

статусом английского языка как языка международного общения и его широкой географической распространенностью. Такие термины достаточно удобны по своей структуре и понятны широкому кругу специалистов, владеющих английским языком и обладающих достаточным уровнем иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции.

По нашему мнению, качественная языковая подготовка молодых специалистов в неязыковых вузах способствует правильному аутентичному коммуникативному поведению в условиях реального профессионального общения с иноязычными партнерами.

Теоретический анализ научных работ отечественных и зарубежных исследователей в области преподавания иностранных языков и подготовки обучающихся к межкультурной коммуникации в профессиональной деятельности, а также многолетний опыт преподавания иностранного языка в неязыковом вузе позволили обратиться к проблеме обучения студентов иноязычному профессионально-речевому общению с целью нахождения путей решения обозначенной проблемы.

Проведенный теоретический анализ научных исследований и практический опыт свидетельствуют о том, что «обучающиеся неязыкового вуза, владея лишь знанием определенных грамматических правил, конструкций, ограниченным запасом лексических единиц, т. е. обладая лишь формальными лингвистическими знаниями, сталкиваются с трудностями и проблемами адекватного восприятия информации и взаимопонимания с носителями языка

не только в ситуациях иноязычного повседневного, но и профессионально-речевого общения» [1, с. 71].

Стартовый тест и опрос обучающихся позволили определить, что в процессе языковой и профессиональной подготовки будущих специалистов в неязыковых вузах можно обозначить следующие проблемы:

а) предшествующая (довузовская) языковая подготовка обучающихся является разноуровневой: 40 % обучающихся обладают низким уровнем владения иностранным языком, 35 % – средним уровнем владения иностранным языком, 25 % – высоким уровнем владения иностранным языком;

б) обучающиеся обладают различной мотивацией не только к образовательной деятельности, но и к получению профессиональной подготовки в вузе: только лишь 45 % обучающихся достаточно четко осознают значимость получения профессиональной подготовки;

в) обучающиеся неоднозначно относятся к процессу изучения иностранного языка: 60 % обучающихся не осознают целесообразность и необходимость данного процесса;

г) обучающиеся смутно представляют роль владения иностранным языком: только 40 % обучающихся осознают важность и значимость знания иностранного языка в своей будущей профессиональной деятельности.

В связи с этим перед преподавателями иностранного языка стоит важная задача формирования и развития у обучающихся профессионально-коммуникативной компетенции, высокий уровень которой позволит будущим

специалистам успешно осуществлять профессионально-речевое общение.

Эта данность диктует преподавателям иностранного языка необходимость применения различных методов и средств обучения, которые позволят развивать и совершенствовать навыки и умения иноязычного общения будущих специалистов для реализации их профессионально-коммуникативных потребностей в условиях профессиональной деятельности.

Мы считаем, что при обучении иностранному языку необходимо использовать такие методы, средства и приемы обучения, которые учитывают взаимосвязь языка и личности, языка и профессии.

Придерживаясь личностно-деятельностного подхода, на занятиях по иностранному языку мы широко используем: инновационные технологии обучения (технология развивающего обучения, игровые технологии, кейс-технология и др.); интерактивные методы и инновационные формы учебных занятий (дискуссия, круглый стол, ролевая игра и др.); мультимедийные технологии; коммуникативные задания, способствующие развитию навыков устной и письменной речи; проблемно-поисковые задания, направленные на развитие сотворчества и содействия; аутентичные тексты, «помогающие студентам обогащать лексический запас и приобретать грамматические знания» [4, с. 269]. Указанные технологии, методы и формы обучения направлены на развитие студента, формирование его как активной и творческой личности в процессе учебной деятельности, для чего необходимо создавать и поддерживать у обучающихся потребность

в коммуникации на иностранном языке и усвоении с её помощью информации, которая представляет как профессиональную, так и общекультурную ценность. Помимо этого, вышеуказанные технологии позволяют «задать в обучении предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности и тем самым смоделировать более адекватные по сравнению с традиционным обучением условия формирования личности специалиста» [5, с. 76].

Одна из главных целей обучения иностранному языку – развитие коммуникативной компетенции у обучающихся [1, с. 72]. Полагаем, что в основе обучения иностранному языку лежит текст, который является не только одним из средств обучения чтению, лексико-грамматическому материалу, но и представляет собой «особую коммуникативную единицу, некий продукт духовной культуры человеческой цивилизации и конкретного народа» [2, с. 20].

Также следует принимать во внимание, что «языковые единицы, такие, например, как слова и словосочетания, несут в себе определенную (культурную, профессиональную и т. п.) нагрузку [3, с. 84].

Мы рассматриваем текст как средство «языкового воздействия на обучающихся, как средство реализации основных функций языка» [Там же, с. 85]. Работу по развитию иноязычных речевых навыков и умений у студентов на продвинутом этапе обучения целесообразно проводить не только на материале текстов, содержащих лексический материал общетематического направления, но и на основе аутентичных текстов профессиональной направленности, а

также представляющих собой различные типы научного изложения, что способствует формированию и развитию иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции, процесс формирования которой предполагает «не только усвоение знаний, структурно-компонентного состава изучаемого языка и закономерностей формирования новой языковой системы, но и освоение и присвоение социальных норм поведения, ценностных ориентиров и способность реализации их в своей будущей профессиональной деятельности» [3, с. 86]. Также необходимо учитывать, что обучение языку специальности «строится на основе литературного языка, системы его норм, функциональных стилей и речевых жанров, формируется на базе общенаучной, отраслевой и узкопрофессиональной лексики и фразеологии, грамматических средств и типологии профильных текстов» [6, с. 198].

В процессе овладения иностранным языком для его дальнейшего использования в профессии обучающиеся:

а) приобретают знания, навыки и умения профессионально-речевого поведения;

б) усваивают нормы поведения в различных ситуациях профессионального общения;

в) пошагово переходят от искусственной речи к естественной.

При этом «текст выступает как высшая единица обучения речевой деятельности в любом ее виде (говорение, слушание, письмо, чтение), так как коммуникативная компетенция в конечном счете формируется на уровне текста» [4, с. 270].

Изучение потребностей обучающихся неязыковых вузов в коммуникации на иностранном языке показывает, что доминирующим мотивом становится получение знаний с учетом выбранной ими специальности. В процессе обучения иностранному языку обучающиеся ощущают необходимость: понимать специальную информацию, сообщаемую преподавателем; понимать и усваивать специальную информацию, содержащуюся в профессионально ориентированных, научных текстах; воспроизводить специальную информацию, связанную с профессией, в устной и письменной формах.

Наш опыт работы с обучающимися неязыковых вузов показывает, что важнейшей задачей в процессе развития навыков владения научным стилем речи является активное усвоение универсальных особенностей научного текста, а также его логических и фразеологических черт, овладение «речевыми способами связи самостоятельных предложений и разнообразными типами синтаксических конструкций» [Там же, с. 269].

В соответствии с вышесказанным целесообразно проводить обучение профессионально-речевому общению на основе аутентичных научных текстов, подбор которых следует производить в зависимости от поставленных коммуникативных задач. Мы считаем, что это позволяет: 1) снять языковые трудности у обучающихся при усвоении лексики профессиональной направленности; 2) активизировать и расширять лексический запас студентов, который необходим для профессионально-речевого общения.

Поскольку обучение иноязычной речи предполагает поэтапное формирование и развитие речевых навыков и умений на основе определенной системы упражнений, имеющих коммуникативный характер, работа с аутентичными научными текстами профессиональной направленности предусматривает выполнение предтекстовых и послетекстовых заданий, играющих большую роль в продуцировании, основным образом направленных на выработку навыков активного использования специальной лексики, актуальной для успешного осуществления иноязычного профессионально-речевого общения. Сформированный уровень иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции обучающихся предполагает в определенной степени свободное, творческое владение языковым материалом, т. е. способность обучающихся адекватно воспринимать, понимать иноязычную речь, а также реагировать на возможные профессиональные ситуации новыми речевыми высказываниями в устной или письменной формах. Аутентичный научный текст профессиональной направленности является источником пополнения и обогащения словарного запаса профессиональной лексики обучающихся. Обучение специальной профессиональной лексике будет эффективным, если обеспечить запоминание слов путем многократного повторения и использования их: а) в различных учебных ситуациях, имитирующих и приближенных к реальным ситуациям профессионального общения; б) в сочетаниях и контекстах. Подобная работа способствует усвоению «лексических единиц, особенных грамматических конструкций» [4, с. 271], развитию

и совершенствованию навыков и умений обучающихся правильно и активно пользоваться ими, «преодолевать коммуникативные барьеры и страх общения на иностранном языке» [Там же, с. 270].

В практике преподавания иностранного языка существуют различные способы и варианты введения лексических единиц, которые преподаватель выбирает, учитывая предназначение, характер и степень сложности научных текстов, а также слов, словосочетаний, терминологии, содержащихся в них. Например:

1) чтение текста без предварительного перевода и объяснения новых (незнакомых) слов как до начала, так и в ходе чтения текста (так достигается целевая установка выработать у обучающихся способность понимать информацию, содержащую определенное количество незнакомых слов);

2) чтение текста и объяснение некоторых незнакомых слов в процессе чтения (аргументом для этого является то, что непосредственно из контекста обучающимся не только легче вывести значение новых слов, но и понять и усвоить их гораздо быстрее);

3) объяснение новых (незнакомых) слов перед чтением текста, что будет способствовать устранению трудностей для его понимания.

Также преподаватель может использовать все вышеуказанные приемы.

Так, например, при работе с текстом «The Law of Supply and the Law of Demand» [7], фрагмент из которого приводится ниже, мы предлагаем следующий комплекс предтекстовых и послетекстовых заданий, способствующих достижению ранее указанных коммуникативных задач:

Task 1. Read and translate the following words from the text. Consult the dictionary:

1) law, 2) economics, 3) supply, 4) demand, 5) event, 6) phenomenon, 7) interaction, 8) quantity, 9) consumer, 10) to charge.

Task 2. Read and translate the text:

The most basic laws in economics are the law of supply and the law of demand. Indeed, almost every economic event or phenomenon is the product of the interaction of these two laws. The law of supply states that the quantity of a good supplied (i.e., the amount owners or producers offer for sale) rises as the market price rises, and falls as the price falls. Conversely, the law of demand says that the quantity of a good demanded falls as the price rises, and vice versa. One function of markets is to find “equilibrium” prices that balance the supplies of and demands for goods and services. An equilibrium price (also known as a “market-clearing” price) is one at which each producer can sell all he wants to produce and each consumer can buy all he demands. Naturally, producers always would like to charge higher prices. But even if they have no competitors, they are limited by the law of demand: if producers insist on a higher price, consumers will buy fewer units. The law of supply puts a similar limit on consumers. They always would prefer to pay a lower price than the current one. But if they successfully insist on paying less suppliers will produce less and some demand will go unsatisfied, etc.

Task 3. Find English equivalents to the following Russian words and word combinations in the text:

основные законы экономики, является результатом взаимодействия, ко-

личество поставляемого товара, владельцы или производители, возрастает, рост рыночной цены, поставки товаров и услуг, более высокие цены, конкуренты, потребитель, аналогичные ограничения для потребителей.

Task 4. Read the sentences and tick the statements, which are true to the text. Correct the false ones:

1. The most basic laws in economics are the law of supply and the law of demand.

2. The law of supply states that the quantity of a good supplied rises as the market price falls.

3. One function of markets is to find “equilibrium” prices that balance the supplies of and demands for goods and services.

4. Producers always would like to charge lower prices.

Task 5. Read aloud and find subjects and predicates in the following sentences:

1. The most basic laws in economics are the law of supply and the law of demand.

2. Producers always would like to charge higher prices.

3. The law of supply puts a similar limit on consumers.

4. But if they successfully insist on paying less suppliers will produce less and some demand will go unsatisfied.

Task 6. Read the text again and answer the questions given below. Ask your partner these questions and discuss the text:

1. What are the most basic laws in economics?

2. What does the law of supply state?

3. What does the law of demand say?

4. Producers always would like to charge higher prices, wouldn't they?

5. Would consumers prefer to pay a lower price than the current one?

Task 7. Put four types of questions to the underlined sentences in the text.

Task 8. Make up the plan to the text. Retell the text according to your plan.

Подобные варианты работы с аутентичными научными текстами профессиональной направленности формируют у обучающихся терминологическую компетентность, автоматизированные навыки в употреблении частотных «типов синтаксических конструкций» [3, с. 87]. Виды работы с текстом, направленные на воспроизведение содержания текста и на творческую импровизацию на тему одного или нескольких текстов сначала непременно в письменной форме, а затем – в устной, вырабатывают навыки логической и грамматической связи предложений, оформления доказательств, рассуждений, описаний, навыки построения композиции текста и т. д., что приводит к порождению собственного монологического высказывания с использованием профессиональной лексики, а также способствует продуктивному участию будущего специалиста в межкультурной коммуникации в процессе учебной практики или в профессиональной деятельности в иносоциокультурной среде.

В качестве вспомогательного учебного материала по развитию навыков иноязычного профессионально-речевого общения целесообразно привлекать статьи из специальных журналов научной направленности, газет, научно-популярных изданий. Применение в работе по обучению иноязычному профессионально-коммуникативному

общению подобного рода текстов позволит обучающимся рассмотреть коммуникативные и «этические аспекты речевой культуры» [4, с. 269]. У обучающихся появляется возможность использовать различные языковые средства, которые способствуют наиболее эффективному выполнению коммуникативных задач при иноязычном общении, а этический аспект проявляет себя в вежливом общении, которое представляет своего рода языковую модель. Иными словами, обучающиеся научатся использовать такие языковые средства, «которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач» [3, с. 88].

Помимо вышеизложенного мы считаем необходимым обеспечивать на занятиях по иностранному языку такие условия для общения, которые предоставляют студентам возможность активно участвовать в иноязычной коммуникативной деятельности. Создание реальных жизненных и профессиональных ситуаций в рамках учебных занятий способствует не только развитию иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции, но и воспитанию профессионально-ценностного отношения к образовательной деятельности в вузе, а также осознанию студентами важной роли иностранного языка в своей будущей профессиональной деятельности.

Итоговое тестирование по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» после обучения студентов профессионально-речевому об-

щению посредством аутентичных научных текстов профессиональной направленности, а также анкетирование позволили получить следующие результаты: 90 % обучающихся указывают на важность изучения иностранного языка с целью понимания иноязычных партнеров в будущей профессиональной деятельности, 85 % обучающихся осознают необходимость изучения иностранного языка для того, чтобы уметь обозначить собственную позицию при решении задач профессионального характера, 95 % обучающихся указывают на важность учиться понимать информацию из аутентичных источников для приобретения теоретических знаний по

выбранной специальности и приобретения опыта критического анализа различных взглядов.

Таким образом, обучение иноязычному профессионально-речевому общению студентов неязыковых вузов посредством аутентичных научных текстов профессиональной направленности способствует формированию грамотной языковой личности специалиста, обладающего сформированным уровнем иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции и способного к функционированию и развитию в условиях профессиональной деятельности с представителями инокультур.

Литература

1. Игнатова И. Б., Сагалаева И. В. Соотношение теоретических знаний и практических умений в процессе обучения иноязычному профессионально-речевому общению студентов : сб. науч. тр. по результатам междунар. науч.-практ. конф. Иваново : Научный мир, 2007. Т. 13. № 3. С. 70 – 74.
2. Леонтьев А. А. Психология общения. М. : Смысл, 1997. 197 с.
3. Озерская С. Н. Об особенностях обучения иноязычному профессионально-коммуникативному общению студентов-менеджеров на материале аутентичных текстов // Педагогические знания в системе высшей школы : материалы междунар. науч.-метод. конф. проф.-преподават. состава и аспирантов. 5 апр. 2017 г. Белгород : Изд-во БУКЭП, 2017. С. 82 – 88.
4. Парникова Т. В. Эстетическое как основная категория художественного текста // Бюллетень научных работ. Белгород : Белгор. гос. с.-х. акад. им. В. Я. Горина, 2011. С. 268 – 271.
5. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов пед. спец. / под общ. ред. В. С. Кукушина. М. : МарТ ; Ростов н/Д. : МарТ, 2006. 336 с.
6. Романова Н. Н. Профессионально-коммуникативная подготовка специалистов в контексте языковой образовательной политики технического университета // Международный журнал экспериментального образования. Пенза : Академия естествознания, 2017. № 4. С. 195 – 198.
7. The Law of Supply and Demand [Электронный ресурс]. URL: <https://lawaspect.com/law-supply-demand-2/> (дата обращения: 01.11.2018).

References

1. Ignatova I. B., Sagalaeva I. V. Sootnoshenie teoreticheskix znanij i prakticheskix umenij v processe obucheniya inoyazy`chnomu professional`no-rechevomu obshheniyu studentov : sb. nauch. tr. po rezul`tatam mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ivanovo : Nauchny`j mir, 2007. T. 13. № 3. S. 70 – 74.
2. Leont`ev A. A. Psixologiya obshheniya. M. : Smy`sl, 1997. 197 s.
3. Ozerskaya S. N. Ob osobennostyax obucheniya inoyazy`chnomu professional`no-kommunikativnomu obshheniyu studentov-menedzherov na materiale autentichny`x tekstov // Pedagogicheskie znaniya v sisteme vy`sshej shkoly` : materialy` mezhdunar. nauch.-metod. konf. prof.-prepodavat. sostava i aspirantov. 5 apr. 2017 g. Belgorod : Izd-vo BUKE`P, 2017. S. 82 – 88.
4. Parnikova T. V. E`steticheskoe kak osnovnaya kategoriya xudozhestvennogo teksta // Byulleten` nauchny`x работ. Belgorod : Belgor. gos. s.-x. akad. im. V. Ya. Gorina, 2011. S. 268 – 271.
5. Pedagogicheskie texnologii : ucheb. posobie dlya studentov ped. specz. / pod obshh. red. V. S. Kukushina. M. : MarT ; Rostov n/D. : MarT, 2006. 336 s.
6. Romanova N. N. Professional`no-kommunikativnaya podgotovka specialistov v kontekste yazy`kovej obrazovatel`noj politiki texnicheskogo universiteta // Mezhdunarodny`j zhurnal e`ksperimental`nogo obrazovaniya. Penza : Akademiya estestvoznaniya, 2017. № 4. S. 195 – 198.
7. The Law of Supply and Demand [E`lektronny`j resurs] URL: <https://lawaspect.com/law-supply-demand-2/> (data obrashheniya: 01.11.2018).

T. V. Parnikova, S. N. Ozerskaya

**TEACHING STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES
PROFESSIONAL-SPEECH COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE
BY MEANS OF AUTHENTIC SCIENTIFIC PROFESSIONAL-ORIENTED TEXTS**

In this article the authors refer to the issue of teaching professional-speech communication to students of non-linguistic universities. Authentic scientific professional-oriented texts are considered as an important source of students' vocabulary enrichment, as well as of students' grammar skills development and improvement that are necessary for the formation, development and improvement of foreign language professional and communicative competence of students. The theoretical analysis of the problem is carried out and some practical recommendations for its solution are given in the article.

***Key words:** foreign languages, teaching reading and speaking, authentic scientific texts, a foreign language professional communicative competence.*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПАРАМЕТРОВ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, И УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СУБЪЕКТНОСТИ*

Статья раскрывает результаты эмпирического исследования, направленного на выявление взаимосвязи готовности педагогов к инновационной деятельности и уровня развития педагогической субъектности. Полученные данные свидетельствуют о том, что готовность педагогов к инновационной деятельности нужно рассматривать не с позиции персонального потенциала личности, а с точки зрения сформировавшейся организационно-образовательной модели школы, параметров образовательной среды в восприятии ее субъектов и управленческой культуры. Выполненное исследование актуализирует необходимость разработки психолого-педагогических технологий становления субъекта инновационной педагогической деятельности.

Ключевые слова: эконсихологический подход, стадии становления субъектности, субъект инновационной деятельности, готовность к инновационной деятельности.

В современном обществе все более отчетливыми становятся противоречия между возрастающей потребностью общества в инициативных, критически мыслящих профессионалах и наличием недостаточного уровня готовности педагогов к совершенствованию своей педагогической деятельности, участию в инновационных проектах. Условием разрешения противоречий, как отмечает А. А. Деркач [7, с. 5], является осмысление и формирование таких психолого-педагогических феноменов, как субъектность, субъектная педагогическая позиция, инновационная компетентность педагогов.

Анализ научно-педагогической литературы в целях уточнения понятия «инновационная педагогическая деятельность» позволил обобщить имеющиеся направления исследования инновационной деятельности и определить инновационную педагогическую деятельность как деятельность, способствующую достижению творческого уровня профессионального самоопределения субъекта при поступательном формировании его субъектности, которая осуществляется в специально организованной культуротворческой среде школы, предоставляющей возможности для раз-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00251.

вития отношений сотрудничества и взаимобогащения на всех уровнях взаимодействия [21, с. 72].

Проблема становления субъекта инновационной деятельности рассматривается нами с опорой на экопсихологический подход В. И. Панова [31], в рамках которого субъектность определяется как способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме деятельности того или иного вида (двигательной, речевой, коммуникативной, учебной, профессиональной, инновационной педагогической и т. д.). В. И. Панов выделяет семь стадий становления субъектности: субъект мотивации (субъект, имеющий потребность); субъект восприятия «Наблюдатель»; субъект подражательного действия «Подмастерье»; субъект планирования и произвольного выполнения действий при внешнем контроле «Ученик»; субъект планирования и произвольного выполнения действий при внутреннем контроле «Мастер»; субъект внешнего контроля за выполнением действия другими «Эксперт»; субъект развития и творческого самовыражения «Творец» [Там же, с. 61 – 89]. Выделяя семь стадий становления субъекта, В. И. Панов подчеркивает, что первая стадия характеризует субъекта, имеющего потребность достижения творческого уровня профессионального самоопределения. Это позволяет сосредоточиться на обсуждении проблемы готовности педагога к инновационной деятельности.

Обобщая представления В. А. Сластенина (1997), А. В. Хуторского (2010), А. Г. Гостева (2011), Л. С. Подымовой (2012), Н. Ф. Ильиной (2014), Т. А. Прищепы (2014), Л. С. Гавриленко (2015), И. С. Семиной (2015), О. С. Гуровой (2015), Г. Ю. Ксензовой (2018), можно отметить, что модель инновационной

деятельности учителя содержит в себе три основных компонента: мотивационно-ценностный, содержательно-операциональный и рефлексивный. Системообразующим фактором готовности учителя к инновационной деятельности является потребность в преобразовании, совершенствовании педагогической деятельности. Исследования В. С. Лазарева (2008, 2015), Т. Н. Разуваевой (2009), Е. А. Подвигиной (2011), Н. Ф. Ильиной (2012), Е. Э. Воропаевой (2014), Н. С. Пономаревой (2016) доказывают, что готовность представляет собой фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности.

Н. Ю. Звягинцева определяет готовность учителя к инновационной деятельности как интегративную характеристику, включающую осознание ценности инновационной деятельности, знание методологии, теории и практики педагогической инноватики, определение оптимальных способов инновационной педагогической деятельности, оценку собственных возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями, связанными с введением педагогических инноваций и необходимостью достижения высоких результатов профессиональной деятельности [15].

Ю. А. Токарева, Е. А. Быкова [32, с. 107], рассматривая структуру психологической готовности к инновационной деятельности, выделяют следующие компоненты: мотивационный, задающий личностные смыслы деятельности; когнитивный, проявляющийся как системное мышление; поведенческий компонент как выход за пределы сложившихся установок и поведенческих стереотипов и контрольно-оценочный как умение отслеживать и корректировать процесс собственной инновационной деятельности.

В исследованиях условий развития готовности педагога к инновационной деятельности особое место отводится педагогическим условиям, обеспечивающим результативность этого процесса. Т. Н. Разуваева [27] выделяет следующие психологические условия, определяющие инновационную активность коллектива: ориентированность коллектива на изменения, этическая готовность к решению задач развития школы, позитивность восприятия условий инновационной деятельности. Этическая составляющая рассматривается как готовность педагогического коллектива к принятию на себя ответственности за решение задач развития школы.

Подход, представленный В. В. Пантелеевой и Т. П. Кнышевой [19, с. 81 – 83], интегрирует существующие представления о готовности педагогов к инновациям и позволяет конкретизировать и операционализировать сформировавшийся гипотетический конструкт, характеризующий инновационную готовность педагога. Готовность к инновационной деятельности рассматривается как разновидность психологической готовности, в которой авторы выделяют пять компонентов: *эмоциональная готовность* как выраженный интерес к освоению новых способов выполнения деятельности; *мотивационная готовность* – преобладание внутренних мотивов к участию в инновационной деятельности; *когнитивная готовность* характеризуется знаниями, способностью создавать идеи, исследовательскими навыками; *личностная готовность* характеризуется личностными особенностями, повышающими эффективность инновационной деятельности; *организационная готовность* связана с удовлетворённостью созданными в образовательном учреждении условиями.

ПРОЦЕДУРА И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Целью нашего исследования стало выявление структуры параметров, характеризующих готовность к инновационной деятельности, и параметров, отражающих уровень субъектности педагогов. Исследование выполнено на базе МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира, коллектив которой участвует в реализации инновационного регионального проекта «Организационно-педагогические условия становления субъектности участников разноуровневого образовательного процесса» (N = 40). В качестве критериев становления субъекта инновационной педагогической деятельности нами были выбраны параметры, характеризующие индивидуальность личности, ее ценностные предпочтения (личностные характеристики, проявляющиеся в профессиональной деятельности, отношение к новизне, креативность, особенности самоорганизации деятельности, ценностные ориентации, локус контроля), сформированные поведенческие стратегии, характерные для каждой стадии экпсихологической модели, и готовность к инновационной деятельности [20, с. 122 – 124].

Для оценки уровней сформированности субъекта инновационной деятельности на педагогической выборке была разработана экспериментальная методика «Стадии становления субъекта инновационной педагогической деятельности». В диагностический блок также были включены методики: опросник «Личностные особенности профессионала (ЛОП)» (В. Е. Орел, И. Г. Сенин), методика «Креативность» (Н. Ф. Вишнякова), опросник самоорганизации деятельности ОСД (Е. Ю. Мандрикова),

опросник «Отношение к неопределенности» (Д. А. Леонтьев), методика ТСОВ-4 для оценки полнезависимости (В. В. Селиванов), опросник «Ценностные ориентации» (О. И. Мотков). Для анализа условий, в которых реализуется инновационная деятельность коллектива, в диагностический пакет были включены методики В. А. Ясвина [35, с. 118 – 159], позволяющие оценить параметры среды (широта, активность, мобильность, эмоциональность, когерентность, устойчивость, доминантность) и организационно-образовательную модель образовательного учреждения [36, с. 12 – 16].

По отношению к полученным эмпирическим результатам были использованы методы статистики: метод ранговой корреляции (r-Спирмена, $r_{крит} 0,005 \approx 0,332$), метод нахождения максимального корреляционного пути и расчеты рангов по максимальным взаимосвязям, по сумме значимых взаимосвязей, количеству взаимосвязей и средние ранговые места переменных по их вкладу в корреляционные связи.

Далее мы представим только структуру переменных, характеризующих инновационную готовность, и связанные с ними характеристики субъектности в педагогической выборке (табл. 1).

Таблица 1. Взаимосвязь компонентов инновационной готовности и параметров, характеризующих субъекта инновационной деятельности

Компонент инновационной готовности	Параметр, характеризующий субъекта инновационной деятельности
Эмоциональный компонент	Экстраверсия, $r = 0,405$ (при $p \leq 0,05$)
Мотивационный компонент	Креативность, $r = 0,496$ (при $p \leq 0,05$) Любознательность, $r = 0,686$ (при $p \leq 0,05$) Активность среды, $r = 0,524$ (при $p \leq 0,05$) Линейная организационно-образовательная модель $r = -0,391$ (при $p \leq 0,05$) Стадия субъекта «Наблюдатель» $r = -0,496$ (при $p \leq 0,05$) Стадия субъекта «Подмастерье» $r = -0,418$ (при $p \leq 0,05$)
Когнитивный компонент	Сотрудничество, $r = -0,422$ (при $p \leq 0,05$)
Личностный компонент	Открытость опыту, $r = 0,445$ (при $p \leq 0,05$) Добросовестность $r = 0,422$ (при $p \leq 0,05$) Настойчивость, $r = 0,598$ (при $p \leq 0,05$) Толерантность к неопределенности, $r = 0,443$ (при $p \leq 0,05$) Отношение к сложным заданиям $r = 0,452$ (при $p \leq 0,05$) Стадия субъекта «Мастер» $r = 0,486$ (при $p \leq 0,05$) Стадия субъекта «Эксперт» $r = 0,418$ (при $p \leq 0,05$) Стадия субъекта «Творец» $r = 0,465$ (при $p \leq 0,05$)
Организационный компонент	Деятельностный (фактический) компонент участия в инновационном проекте $r = 0,508$ (при $p \leq 0,05$)

Анализ полученных данных позволил описать структуру инновационной готовности педагогической выборки. Общие результаты, полученные с помощью методики В. В. Пантелеевой и Т. П. Кнышевой, позволяют утверждать, что педагогическая выборка, несмотря на свою неоднородность по стажу работы, оказалась достаточно гомогенной по выраженности инновационной готовности. Только 5 человек (12,5 %) имеют ее выраженность 4 ступени и ниже.

Эмоциональный компонент готовности взаимосвязан с проявлением экстраверсии как активности, энергичности, оптимистичности, стремления обсуждать профессиональные вопросы. Этот результат поддерживается обнаруженной достоверной взаимосвязью мотивационного компонента и параметра образовательной среды «Активность», которая, как отмечает В. А. Ясвин, служит показателем социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии данной образовательной среды в среду обитания [35, с. 148]. Основным продуктом активной среды – субъект, стремящийся творчески преобразовывать ту среду, пространство, которое на определенном этапе было условием развития его субъектности.

В связи с этим становится очевидной отрицательная корреляционная связь мотивационного компонента и линейной организационно-образовательной модели. Организационно-образовательная модель школы всегда имеет индивидуальную конфигурацию.

Как правило, в наличии оказывается ситуация «школа в школе», т. е. в рамках одной образовательной организации выделяются в той или иной степени несколько моделей: *поточная модель* с минимальными деловыми связями с коллегами и традиционными методами преподавания, ориентированными на достижение формальных результатов обучения; *линейно-постановочная модель* характеризуется четкими административными функциями. Инновации могут быть достигнуты за счет административной воли и власти; *смешанно-коллегиальная модель* предполагает высокую координацию деятельности педагогов в рамках МО. Большую роль начинает играть организационная культура коллектива, которая может существенно ограничивать принятие инноваций, если они выходят за рамки принятых культурных стереотипов; *интегративно-матричная модель* интегрирует обучение и воспитание, основное и дополнительное образование. Учебные курсы гибкие, реализуется активная проектная исследовательская деятельность. Координирующим центром становятся проблемные, творческие инновационные советы. В *инновационно-модульной модели* педагоги выполняют сложные профессиональные функции воспитания, консультирования, научного руководства, обучения, фасилитатора развития учащегося [36].

Таким образом, внутренняя мотивация к инновационной деятельности тем выше, чем менее проявляется авторитарный стиль в управлении школой. Отметим также, что внутренняя мотивация к

творческой инновационной деятельности образует отрицательную корреляционную взаимосвязь с параметрами, характеризующими две первые стадии становления субъекта педагогической деятельности («Наблюдатель», «Подмастерье»), для которых характерны репродуктивные виды деятельности.

Неожиданным результатом оказалась единственная выявленная, при этом отрицательная корреляция когнитивного компонента инновационной готовности и параметра «Сотрудничество» ($r = -0,422$ при $p \leq 0,05$). Сотрудничество рассматривается как тенденция иметь благоприятные отношения, которые могут быть важнее профессиональных достижений. Когнитивная готовность может трактоваться как исследовательский потенциал личности, базовой характеристикой которого выступает исследовательская потребность, желание самостоятельно проводить исследование [17, с. 90 – 93]. Отношения сотрудничества в коллективе не являются источником развития когнитивного компонента готовности к инновационной деятельности. Следовательно, это является первостепенной задачей внешнего научно-методического сопровождения инновационной деятельности, имеющего в своем содержании программы целенаправленного развития исследовательского потенциала педагогов.

Личностный компонент готовности к инновационной деятельности обнаружил достоверные взаимосвязи с личностными особенностями, проявляющимися в профессиональной деятельности: открытость опыту как тенденция принимать новые идеи ($r = 0,445$ при

$p \leq 0,05$); добросовестность как ответственность и самодисциплина ($r = 0,422$ при $p \leq 0,05$); настойчивость как склонность субъекта к приложению волевых усилий для завершения начатого дела и упорядочения активности, толерантное отношение к неопределенности культуротворческой среды и сложным задачам ($r = 0,452$ при $p \leq 0,05$). Также личностный компонент взаимосвязан с тремя последними стадиями становления субъекта инновационной деятельности: стадия «Мастер» ($r = 0,486$ при $p \leq 0,05$), стадия «Эксперт» ($r = 0,418$ при $p \leq 0,05$), стадия «Творец» ($r = 0,465$ при $p \leq 0,05$). Полученные данные, с одной стороны, могут свидетельствовать о том, что личностная готовность к инновационной деятельности может быть диагностирована не у каждого педагога, а только у того, кто обладает необходимыми чертами. С другой стороны, обращаем внимание на факт того, что стадии субъекта инновационной деятельности достигаются в специально организованной культуротворческой среде, целенаправленное развитие которой будет способствовать становлению субъектности и приобретению важных качеств личности педагога. Этот вывод подкрепляется выявленной достоверной связью организационного компонента инновационной готовности как удовлетворенности условиями для инновационной деятельности и количественного показателя степени участия в инновационном проекте ($r = 0,508$ при $p \leq 0,05$).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что инновационную готовность педагога в первую

очередь определяют характеристики образовательной среды, управленческая культура, система научно-методического сопровождения инновационной деятельности, включающая психолого-педагогические технологии становления субъектности.

Анализ средних величин рангов исследуемых переменных по силе значимых взаимосвязей выявил несколько переменных, имеющих доминирующие значения в структуре исследуемых параметров: стадия субъекта «Творец» ($R_{cp} = 1$), стадия субъекта «Подмастерье» ($R_{cp} = 2$), фиксация на структурировании деятельности как склонность субъекта к фиксации на заранее запланированной структуре организации событий во времени, привязанность к четкому расписанию ($R_{cp} = 3$), обобщенность образовательной среды как степень координации деятельности всех субъектов образовательной организации ($R_{cp} = 4$), осознаваемость образовательной среды как показатель сознательной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса ($R_{cp} = 5$). Стадию «Творец» характеризуют способность к инновационным преобразованиям содержания, средств, технологий реализации профессиональной деятельности, исследовательская активность педагога, креативность, умение работать в ситуации неопределенности. Стадию «Подмастерье» характеризует тенденция следо-

вать имеющимся методическим указаниям, регламентам, алгоритмам, выполнять необходимые требования.

Доминирующая позиция «низкой» и «высокой» стадий субъектности в структуре переменных объективизирует имеющиеся противоречия в реализации образовательной деятельности школы и свидетельствуют о том, что инновационная педагогическая деятельность и образовательная педагогическая деятельность – это разные деятельности. Это противоречие порождает (или порождено) наличием двух организационных культур образовательного учреждения: инновационной (динамичное, творческое место работы коллектива) и результативной (достижение образовательных результатов и четкое выполнение учебных и воспитательных задач). Разнонаправленные тенденции следования требованиям стандартов и активного участия в инновационном проекте нуждаются в очень четкой координации рутинных и инновационных видов профессиональной деятельности, умелом профессиональном управлении. Выделившиеся доминирующие параметры среды утверждают нас в том, что готовность педагогов к инновациям важно рассматривать не с позиции персонального креативного потенциала личности, а с точки зрения сформировавшейся организационно-образовательной модели школы, параметров среды в восприятии ее субъектов и управленческих компетенций.

Литература

1. Адольф В. А., Ильина Н. Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления / Агентство образования адм. Краснояр. края, Краснояр. краев. ин-т повышения квалификации и проф. переподгот. работников образования. Красноярск : Поликом, 2007. 190 с.

2. Бордовская Н. В., Костромина С. Н., Розум С. И., Москвичева Н. Л. Исследовательский потенциал студента: содержание конструкта и методика его оценки // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 2. С. 89 – 103.
3. Волков А. А., Назаров И. Н., Чурсинова О. В. Формирование психологической готовности педагога к инновационной деятельности // Фундаментальные исследования. 2015. № 2. С. 5223 – 5227.
4. Востокова С. Н. Сущность, содержание и структура готовности учителя к инновационной деятельности // В мире научных открытий. 2013. № 5. С. 56 – 61.
5. Гавриленко Л. С. Подготовка будущих педагогов к инновационной деятельности: компетентностный подход [Электронный ресурс]. URL: <http://docplayer.ru/27448665-Udk-l-s-gavrilenko-lesosibirskiy-pedagogicheskiy-institut-filial-sibirskogo-federalnogo-universiteta-g-lesosibirsk-rossiya> (дата обращения: 28.03. 2019).
6. Гостев А. Г., Лихолетов В. В. Сущность и структура педагогических инноваций // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-istruktura-pedagogicheskikh-innovatsiy> (дата обращения: 19.11.2016).
7. Деркач А. А. Субъектное самоосуществление в процессе становления профессионализма // Акмеология. 2018. № 65 (1). С. 5 – 6.
8. Загвязинский В. И., Строкова Т. А. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики : монография. Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2011. С. 14.
9. Звягинцева Н. Ю. Методологическая стратегия исследования готовности к инновационной деятельности будущих педагогов (опыт построения) // Методологические подходы в современной науке и проблемы их применения в педагогических исследованиях : материалы всерос. методолог. семинара / под ред. А. А. Арламова, Р. В. Почтера. Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2011. С. 232 – 237.
10. Ильина Н. Ф., Адольф В. А. Факторы и принципы обеспечения становления региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования // Альма Матер. 2012. № 11. С. 48 – 50.
11. Ильина Н. Ф. Раскрытие инновационного потенциала педагога в ходе непрерывного образования // Инновации в образовании. 2010. № 9. С. 15 – 18.
12. Кларин М. В. Инновационное обучение в образовании взрослых // Проблемы современного образования. 2015. № 4. С. 5 – 27.
13. Ковальчук О. В. Становление и развитие профессионально-педагогического качества учителя как субъекта инновационной деятельности // Человек и образование. 2014. № 3 (40). С. 21 – 23.
14. Ксензова Г. Ю. Инновационные процессы в образовании. Реформа системы общего образования. М. : Юрайт, 2018. 349 с.
15. Лазарев В. С., Мартиросян Б. П. Педагогическая инноватика. М. : Изд-во Багира-2, 2015. 360 с.
16. Лазарев В. С., Разуваева Т. Н. Психологическая готовность педагогических коллективов к инновационной деятельности. Сургут : РИО СурГПУ, 2009. 195 с.

17. Малова Е. Н. Исследовательский потенциал будущих педагогов как условие становления субъекта инновационной педагогической деятельности : сб. науч. тр. всерос. сетевой науч. конф. (21 – 29 нояб. 2018 г.) // Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли / сост. А. А. Мамченко. М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. С. 484 – 492.
18. Овчинникова Е. Г. Готовность будущего педагога к инновационной деятельности как объект целенаправленного формирования в вузе [Электронный ресурс]. URL: http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/1913/1/vestnik_40_18.pdf (дата обращения: 15.02.2019).
19. Пантелеева В. В., Кнышева Т. П. Опросник инновационной готовности персонала // Акмеология. 2016. № 3. С. 81 – 84.
20. Плаксина И. В. Критерии становления субъекта инновационной педагогической деятельности // Scientific Journal Virtus. 2018. № 26. С. 120 – 125.
21. Плаксина И. В. Онтологическая модель становления субъекта инновационной педагогической деятельности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2018. № 10. С. 69 – 74.
22. Подвигина Е. А. Педагогические условия формирования готовности будущего учителя к инновационной деятельности // Вопросы современной науки и практики. Университет им. Вернадского. 2011. № 4 (35). С. 222 – 225.
23. Подымова Л. С. Инновационные процессы и технологии в науке и образовании. М. : Юрайт, 2013.
24. Подымова Л. С., Долинская Л. А. Самоутверждение педагогов в инновационной деятельности. М. : Прометей, 2016. 208 с.
25. Поляков С. Д. Педагогические инновации: от идеи до практики. М. : Центр «Педагогический поиск», 2007. 176 с.
26. Прищепа Т. А. Особенности подготовки педагогов к инновационной деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 6. С. 47 – 52.
27. Разуваева Т. Н. Психологические условия инновационной активности педагогических коллективов [Электронный ресурс]. URL: <http://research-result.ru/media/pedagogy/2014/.pdf> (дата обращения: 25.03. 2019).
28. Семина И. С., Гурова О. С. К проблеме готовности педагога к инновационной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 3 (52). С. 223 – 225.
29. Сергеева Т. И. Готовность педагогов к инновационной деятельности в условиях Лаборатории развивающих образовательных технологий (ЛРОТ) // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 19. С. 196 – 198.
30. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 1. С. 42 – 49.
31. Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / под ред. В. И. Панова. М. : ПИ РАО ; СПб. : Нестор-История, 2018. 304 с.

32. Токарева Ю. А., Быкова Е. А. Психологическая готовность к инновационной деятельности как интеллектуальный ресурс обучающегося // Инновации в образовании. 2017. № 1. С. 102 – 110.
33. Трифонова С. А. Структура готовности педагогов к реализации инновационной деятельности // Молодой ученый. 2010. № 2. С. 129 – 131.
34. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М. : Академия, 2010. 256 с.
35. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.
36. Ясвин В. А. Экспертно-проектное управление развитием школы. М. : Сентябрь, 2011. 176 с.

References

1. Adol'f V. A., Il'ina N. F. Innovacionnaya deyatel'nost' pedagoga v processe ego professional'nogo stanovleniya / Agentstvo obrazovaniya adm. Krasnoyar. kraja, Krasnoyar. kraev. in-t povy'sheniya kvalifikacii i prof. perepodgot. rabotnikov obrazovaniya. Krasnoyarsk : Polikom, 2007. 190 s.
2. Bordovskaya N. V., Kostromina S. N., Rozum S. I., Moskvicheva N. L. Issledovatel'skij potencial studenta: sodержanie konstrukta i metodika ego ocenki // Psixologicheskij zhurnal. 2017. T. 38. № 2. S. 89 – 103.
3. Volkov A. A., Nazarov I. N., Chursinova O. V. Formirovanie psixologicheskoy gotovnosti pedagoga k innovacionnoj deyatel'nosti // Fundamental'ny'e issledovaniya. 2015. № 2. S. 5223 – 5227.
4. Vostokova S. N. Sushhnost', sodержanie i struktura gotovnosti uchitelya k innovacionnoj deyatel'nosti // V mire nauchny'x otkry'tij. 2013. № 5. S. 56 – 61.
5. Gavrilenko L. S. Podgotovka budushhix pedagogov k innovacionnoj deyatel'nosti: kompetentnostny'j podxod [E'lektronny'j resurs]. URL: <http://docplayer.ru/27448665-Udk-l-s-gavrilenko-lesosibirskiy-pedagogicheskij-institut-filial-sibirskogo-federalnogo-universiteta-g-lesosibirsk-rossiya> (data obrashheniya: 28.03. 2019).
6. Gostev A. G., Lixoletov V. V. Sushhnost' i struktura pedagogicheskix innovacij // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2011. № 12 [E'lektronny'j resurs]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-istruktura-pedagogicheskix-innovatsiy> (data obrashheniya: 19.11.2016).
7. Derkach A. A. Sub`ektnoe samoosushhestvlenie v processe stanovleniya professionalizma // Akmeologiya. 2018. № 65 (1). S. 5 – 6.
8. Zagvyazinskij V. I., Strokova T. A. Pedagogicheskaya innovatika: problemy` strategii i taktiki : monografiya. Tyumen` : Izd-vo Tyumen. gos. un-ta, 2011. S. 14.
9. Zvyaginceva N. Yu. Metodologicheskaya strategiya issledovaniya gotovnosti k innovacionnoj deyatel'nosti budushhix pedagogov (opy't postroeniya) // Metodologicheskie podxody` v sovremennoj nauke i problemy` ix primeneniya v pedagogicheskix issledovaniyax : materialy` vseros. metodolog. seminaru / pod red. A. A. Arlamova, R. V. Pochtera. Krasnodar : Kuban. gos. un-t, 2011. S. 232 – 237.

10. Il'ina N. F., Adol'f V. A. Faktory` i principy` obespecheniya stanovleniya regional'noj sistemy` nepreryvnogo innovacionnogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Al'ma Mater. 2012. № 11. С. 48 – 50.
11. Il'ina N. F. Raskry`tie innovacionnogo potenciala pedagoga v xode nepreryvnogo obrazovaniya // Innovacii v obrazovanii. 2010. № 9. S. 15 – 18.
12. Klarin M. V. Innovacionnoe obuchenie v obrazovanii vzrosly`x // Problemy` sovremennogo obrazovaniya. 2015. № 4. S. 5 – 27.
13. Koval`chuk O. V. Stanovlenie i razvitie professional'no-pedagogicheskogo kachestva uchitelya kak sub`ekta innovacionnoj deyatel`nosti // Chelovek i obrazovanie. 2014. № 3 (40). S. 21 – 23.
14. Ksenzova G. Yu. Innovacionny`e processy` v obrazovanii. Reforma sistemy` obshhego obrazovaniya. M. : Yurajt, 2018. 349 s.
15. Lazarev V. S., Martirosyan B. P. Pedagogicheskaya innovatika. M. : Izd-vo Bagira-2, 2015. 360 s.
16. Lazarev V. S., Razuvaeva T. N. Psixologicheskaya gotovnost` pedagogicheskix kollektivov k innovacionnoj deyatel`nosti. Surgut : RIO SurGPU, 2009. 195 s.
17. Malova E. N. Issledovatel'skij potencial budushhix pedagogov kak uslovie stanovleniya sub`ekta innovacionnoj pedagogicheskoy deyatel`nosti : sb. nauch. tr. vseros. setевой nauch. konf. (21 – 29 noyab. 2018 g.) // Metodologicheskie orientiry` razvitiya sovremennoj nauchno-didakticheskoy my`sli ; sost. A. A. Mamchenko. M. : FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2018. S. 484 – 492.
18. Ovchinnikova E. G. Gotovnost` budushhego pedagoga k innovacionnoj deyatel`nosti kak ob`ekt celenapravlennoy formirovaniya v vuze [E`lektronny`j resurs]. URL: http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/1913/1/vestnik_40_18.pdf (data obrasheniya: 15.02. 2019).
19. Panteleeva V. V., Kny`sheva T. P. Oprosnik innovacionnoj gotovnosti personala // Akmeologiya. 2016. № 3. S. 81 – 84.
20. Plaksina I. V. Kriterii stanovleniya sub`ekta innovacionnoj pedagogicheskoy deyatel`nosti // Scientifis Journal Virtus. 2018. № 26. С. 120 – 125.
21. Plaksina I. V. Ontologicheskaya model` stanovleniya sub`ekta innovacionnoj pedagogicheskoy deyatel`nosti // Sovremennaya nauka: aktual'ny`e problemy` teorii i praktiki. Seriya «Gumanitarny`e nauki». 2018. № 10. S. 69 – 74.
22. Podvigina E. A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti budushhego uchitelya k innovacionnoj deyatel`nosti // Voprosy` sovremennoj nauki i praktiki. Universitet im. Vernadskogo. 2011. № 4 (35). S. 222 – 225.
23. Pody`mova L. S. Innovacionny`e processy` i texnologii v nauke i obrazovanii. M. : Yurajt, 2013.
24. Pody`mova L. S., Dolinskaya L. A. Samoutverzhdenie pedagogov v innovacionnoj deyatel`nosti. M. : Prometej, 2016. 208 s.
25. Polyakov S. D. Pedagogicheskie innovacii: ot idei do praktiki. M. : Centr «Pedagogicheskij poisk», 2007. 176 s.

26. Prishhepa T. A. Osobennosti podgotovki pedagogov k innovacionnoj deyatel'nosti // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2014. № 6. S. 47 – 52.
27. Razuvaeva T. N. Psixologicheskie usloviya innovacionnoj aktivnosti pedagogicheskix kollektivov [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://research-result.ru/media/pedagogy/2014/.pdf> (data obrasheniya: 25.03. 2019).
28. Semina I. S., Gurova O. S. K probleme gotovnosti pedagoga k innovacionnoj deyatel'nosti // Mir nauki, kul'tury`, obrazovaniya. 2015. № 3 (52). S. 223 – 225.
29. Sergeeva T. I. Gotovnost` pedagogov k innovacionnoj deyatel'nosti v usloviyax Laboratorii razvivayushhix obrazovatel'ny`x texnologij (LROT) // Nauchno-metodicheskij e`lektronny`j zhurnal «Koncept». 2016. T. 19. S. 196 – 198.
30. Slastenin V. A., Pody`mova L. S. Gotovnost` pedagoga k innovacionnoj deyatel'nosti // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2007. № 1. S. 42 – 49.
31. Stanovlenie sub`ektnosti uchashhegosya i pedagoga: e`kopsixologicheskaya model` / pod red. V. I. Panova. M. : PI RAO ; SPb. : Nestor-Istoriya, 2018. 304 s.
32. Tokareva Yu. A., By`kova E. A. Psixologicheskaya gotovnost` k innovacionnoj deyatel'nosti kak intellektual'ny`j resurs obuchayushhegosya // Innovacii v obrazovanii. 2017. № 1. S. 102 – 110.
33. Trifonova S. A. Struktura gotovnosti pedagogov k realizacii innovacionnoj deyatel'nosti // Molodoj ucheny`j. 2010. № 2. S. 129 – 131.
34. Xutorskoj A. V. Pedagogicheskaya innovatika : ucheb. posobie dlya stud. vy`ssh. ucheb. zavedenij. 2-e izd., ster. M. : Akademiya, 2010. 256 s.
35. Yasvin V. A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. M. : Smy`sl, 2001. 365 s.
36. Yasvin V. A. E`kspertno-proektnoe upravlenie razvitiem shkoly`. M. : Sentyabr`, 2011. 176 s.

I. V. Plaksina

CORRELATION BETWEEN PARAMETERS CHARACTERIZING PEDAGOGUES' READINESS FOR INNOVATIONAL PERFORMANCE AND DEVELOPMENT LEVELS OF PEDAGOGICAL SUBJECTNESS*

The article demonstrates the results of empiric research goaled for revealing correlation between pedagogues' readiness for innovational performance and development level of pedagogical agency. Obtained data confirm that pedagogues' readiness for innovational performance should not be considered from the position of individual's personal potential, but from the point of view on formed organizational and educational model of the school, parameters of educational environment in perception of its actors and administrative culture. Completed research actualizes need for elaboration of psychological and pedagogical technologies for formation of the innovational pedagogical performance actor.

Key words: *ecopsychological approach, stages of the agency formation, innovational performance actor, readiness for innovational performance.*

* The reported study was funded by RFBR according to the research project # 18-013-00251.

АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ ТУЛЬСКОГО РЕГИОНА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

Характерной особенностью системы образования России является то, что о качестве деятельности педагога судят не по профессиональной, а по результативной стороне. Изучение степени готовности начинающих педагогов к профессиональной деятельности и анализ затруднений, с которыми они сталкиваются, позволяют реально оценить качество их профессиональной деятельности и подготовки.

Данная статья посвящена описанию результатов мониторингов, проведенных в Тульской области в 2018 и 2019 годах. Полученные результаты позволяют изучить степень готовности начинающих педагогов к профессиональной деятельности, возникающие у них трудности, мотивы профессиональной деятельности, удовлетворенность трудом и его результатами.

Сформулированные выводы позволят определить направления работы с молодыми педагогами, которые им позволят успешно преодолевать и устранять «дефициты» компетенций учителя на этапе вхождения в профессию.

***Ключевые слова:** педагогическая деятельность, начинающий педагог, готовность к профессиональной педагогической деятельности, профессиональные затруднения, режим труда, результаты труда.*

Существуют различные точки зрения относительно факторов, оказывающих влияние на успешность работы в различных сферах деятельности: психофизиологические данные, мотивация, компетенции и т. д. На сегодняшний день разработан обширный диагностический инструментарий, позволяющий определить наличие всех возможных параметров, а также их уровень. Но полученные с помощью имеющихся диагностик результаты не являются гарантом эффективности проявления

компетенций, имеющихся у профессионала, в нашем случае у учителя.

Качество работы педагога преимущественно определяется «отсроченными результатами» профессиональной деятельности, например, участием обучающихся в олимпиадах, результатами ЕГЭ и т. п. Чаще всего оценку профессиональной деятельности педагога осуществляют в процессе его аттестации. Результат деятельности педагога имеет большее значение, чем то, как он общается с детьми, проявляет себя каждый

* Работа выполнена при поддержке РФФИ, научный проект № 19-413-710005 р_а «Методология изучения профессиональных затруднений молодых учителей и механизмов их преодоления (на примере образовательного пространства Тульского региона)».

день в личностном и профессиональном плане. Очевидно, что учёт только результатов не даёт возможности в полной мере оценить эффективность деятельности педагога и активизировать его профессиональное развитие [6].

Определение уровня профессиональной компетентности педагога происходит, как правило, в ходе внутренней оценки качества деятельности образовательной организации или при аттестации на соответствие должности [1].

ФЗ «О независимой оценке квалификации» [2] описывает процедуру подтверждения соответствия квалификационным требованиям или профессиональному стандарту.

Несмотря на то что с 1 января 2017 г. вступил в силу разработанный Минтруда России Федеральный закон № 238-ФЗ «О независимой оценке квалификации» [5], остается необходимость в разработке системы оценки деятельности учителя, соответствия его компетентности уровню выполняемых трудовых функций и определения условий повышения эффективности профессиональной адаптации [4].

Для этого в первую очередь необходимо определить степень готовности начинающих учителей к профессиональной деятельности, а также проанализировать наиболее распространённые затруднения молодых специалистов и понять их причины.

Для данного исследования мы использовали результаты мониторингов, проведенных Институтом повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области в январе-феврале 2018 года и январе-феврале 2019 года.

Респондентами были руководители органов местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, и руководители образовательных организаций. Также в рамках мониторинга в региональной системе образования Тульской области был проведен опрос, участниками которого стали 1253 и 984 молодых специалиста, работающих в образовательных организациях Тульской области. На протяжении долгого времени изучаются стажерские листы выпускников Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, пришедших на работу в школы региона.

В зависимости от стажа работы в 2019 году молодых специалистов ОО Тульской области можно распределить следующим образом: 25,5 % – со стажем менее 1 года; 48,3 % – со стажем от 1 до 3 лет; 26,2 % имеют стаж работы от 3 до 5 лет.

В течение периода адаптации наиболее сложным для опрошенных молодых специалистов стала рабочая нагрузка (68,0 %), менее сложным – вхождение в трудовой коллектив (25,3 %) и условия труда (11,8 %).

При сравнении городских и сельских ОО Тульской области можно отметить, что в сельских ОО доля молодых специалистов, для которых наиболее сложным оказалась рабочая нагрузка, выше, чем соответствующая доля в городских ОО.

Можно сделать вывод, что наиболее сложным для опрошенных молодых специалистов является рабочая нагрузка.

7,8 % молодых специалистов ОО Тульской области, принявших участие в опросе, указали иной вариант ответа.

0,9 % молодых специалистов ОО Тульской области, принявших участие в опросе, указали в качестве иного варианта ответа сложность в работе с документацией.

Более половины респондентов (51,4 %) испытывали трудности в процессе разработки рабочей программы по преподаваемому предмету, 32,4 % молодых специалистов, принявших участие в опросе, – при составлении календарно-тематического планирования, более 20 % респондентов – в процессе общения с родителями обучающихся/воспитанников (25,9 %) и при подготовке/проведении занятий по предмету (21,4 %). Следует отметить, что результаты опроса среди руководителей ОО по данному вопросу практически совпадают с результатами опроса молодых специалистов.

Так, руководители ОО считают, что основные трудности молодые специалисты испытывают при разработке рабочей программы по предмету (70,2 %). Также затруднения, по их мнению, вызывают подготовка и проведение уроков/занятий (42,9 %), составление календарного плана (40,9 %), общение с родителями обучающихся (воспитанников) (40,9 %).

По результатам опроса можно сделать вывод, что основные трудности в период адаптации у молодых специалистов, работающих в ОО Тульской области, связаны с большим потоком новой информации/высокой учебной нагрузкой (57,2 %), необходимостью заполнения большого количества различной документации (60,6 %), а также с нехваткой профессиональных знаний и навыков (30,8 %). Наименьшая доля молодых специалистов (4,8 %) указали на

отсутствие рядом опытного специалиста (наставника). Аналогичная картина основных трудностей представлена и по результатам опроса руководителей образовательных организаций.

Так, руководители ОО отметили следующие причины, затрудняющие процесс адаптации молодых специалистов: недостаточное умение работать с документацией (60,3 %), большой поток информации/высокая учебная нагрузка (60,1 %), нехватка профессиональных знаний и навыков (52,0 %), проблемы во взаимодействии с родителями обучающихся (воспитанников) (22,4 %), проблемы во взаимодействии с обучающимися (воспитанниками) (20,7 %), недостаточное материально-техническое обеспечение учебного процесса (8,9 %), отсутствие рядом опытного специалиста (наставника) (5,2 %), недоброжелательное отношение со стороны коллег (0,7 %).

Наибольшей доле опрошенных молодых специалистов, работающих в образовательных организациях Тульской области, в процессе адаптации помогла поддержка коллектива (67,4 %) и помощь наставника (66,6 %), а более чем 40 % респондентов отметили, что в процессе адаптации им помогли личные психологические качества (46,2 %) и стремление быть хорошим специалистом в своей профессиональной области (43,5 %). Хорошая подготовка в вузе (организации СПО) в качестве существенной поддержки в течение периода адаптации была отмечена 23,4 % молодых специалистов.

По данным мониторинга, доля молодых специалистов, повысивших уровень квалификации, составила 24,7 % в

целом по ОО Тульской области. В городских ОО данный показатель составил 23,8 %.

Руководители 25,5 % образовательных организаций Тульской области практикуют дополнительные меры по привлечению и закреплению молодых специалистов в ОО, среди которых можно отметить следующие:

- целевые договоры;
- заключение договоров с учреждениями среднего и высшего профессионального образования на прохождения практики студентов в ОО;
- предоставление оптимального режима работы;
- материальное стимулирование за активность в работе;
- полная педагогическая нагрузка;
- улучшение материально-технических условий труда;
- создание условий для развития инновационных процессов, внедрения и использования новых технологий в образовательном процессе;
- помощь в преодолении затруднений в профессиональной деятельности.

По результатам мониторинга можно сделать следующие выводы:

1. Методической поддержке молодых специалистов уделяется в Тульском регионе достаточно серьезное внимание. Проводится большое количество разнообразных мероприятий методического характера на региональном, муниципальном и межмуниципальном уровнях. Однако в ряде образовательных организаций, в первую очередь в сельских, не выделены наставники для молодых специалистов, не уделяется достаточного внимания посещению урочных и внеурочных мероприятий, проводимых молодыми

специалистами, и контролю за корректностью заполнения документации со стороны администрации организации.

2. Сравнение точек зрения молодых специалистов и руководителей образовательных организаций на испытываемые молодыми специалистами трудности в педагогической деятельности и, соответственно, причины затруднений в адаптации молодых специалистов приводит к следующим выводам: молодые специалисты несколько поверхностно судят о качестве подготовки и проведении уроков, разработке рабочей программы по предмету и календарно-тематическом планировании, не видят некоторых нюансов в выстраивании взаимоотношений с обучающимися и родителями, а также переоценивают уровень имеющихся у них профессиональных знаний, умений и навыков. Руководители образовательных организаций подчас не замечают затруднений молодых специалистов в организации внеклассных мероприятий, недостаточно вникают во взаимоотношения молодого специалиста с коллегами.

3. В городских образовательных организациях больше возможностей для профессионального роста, о чем свидетельствует преобладание участников, а также победителей и призеров среди молодых специалистов, работающих в городских образовательных организациях, выше доля молодых специалистов, изъявляющих заинтересованность в научной деятельности по проблемам образования. В сельских образовательных организациях выше возможности для карьерного роста ввиду дефицита педагогических работников.

4. Наибольшая доля молодых специалистов удовлетворены условиями

труда и режимом работы, отношениями в трудовом коллективе, отношениями с руководством и считают, что их права в сфере трудовых отношений защищены достаточно.

5. Таким образом, в школы региона в основном приходят молодые специалисты с достаточно высоким уровнем

профессиональной подготовки и желанием работать.

Однако для скорейшего вхождения начинающих учителей в профессию необходима региональная система работы по ускорению их адаптации и повышению их педагогического мастерства [3].

Литература

1. Методические рекомендации для работников образовательных организаций по практике применения основных положений российского законодательства, регламентирующих права и обязанности участников образовательных правоотношений : учеб.-метод. пособие / авт.-сост.: Н. А. Шайденко, В. Г. Подзолков, А. Н. Сергеев, С. Н. Кипурова, А. В. Сергеева. Тула : Изд-во ТулГУ, 2016. 84 с.
2. Приказ Минобрнауки России от 07.04.2014 № 276 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70662982> (дата обращения: 15.02.2019).
3. Развитие адаптационного потенциала будущего учителя в образовательной среде педагогического вуза : монография / Н. А. Шайденко, В. Г. Подзолков, С. Н. Кипурова. Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. 145 с.
4. Сергеев А. Н., Федотенко И. Л., Шайденко Н. А. Психологические основы профессиональной адаптации будущих учителей. Тула : Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2006. 120 с.
5. Федеральный закон от 03.07.2016 № 238-ФЗ «О независимой оценке квалификации» [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-03072016-n-238-fz-o/> (дата обращения: 15.02.2019).
6. Шайденко Н. А., Сухомлин В. А., Якушин А. В. Инновационные информационно-педагогические технологии для развития преподавательских кадров // Прикладная информатика. 2010. № 3 (27). С. 32 – 37.

References

1. Metodicheskie rekomendacii dlya rabotnikov obrazovatel'ny`x organizacij po praktike primeneniya osnovny`x polozhenij rossijskogo zakonodatel'stva, reglamentiruyushhix prava i obyazannosti uchastnikov obrazovatel'ny`x pravootnoshenij : ucheb.-metod. posobie / avt.-sost.: N. A. Shajdenko, V. G. Podzolkov, A. N. Sergeev, S. N. Kipurova, A. V. Sergeeva. Tula : Izd-vo TulGU, 2016. 84 s.

2. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 07.04.2014 № 276 «Ob utverzhdenii Poryadka provedeniya attestacii pedagogicheskix rabotnikov organizacij, osushhestvlyayushhix obrazovatel`nyuyu deyatel`nost`» [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70662982> (data obrashheniya: 15.02.2019).
3. Razvitie adaptacionnogo potenciala budushhego uchitelya v obrazovatel`noj srede pedagogicheskogo vuza : monografiya / N. A. Shajdenko, V. G. Podzolkov, S. N. Kipurova. Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. 145 s.
4. Sergeev A. N., Fedotenko I. L., Shajdenko N. A. Psixologicheskie osnovy` professional`noj adaptacii budushhix uchitelej. Tula : Izd-vo TGPU im. L. N. Tolstogo. 2006. 120 s.
5. Federal`ny`j zakon ot 03.07.2016 № 238-FZ «O nezavisimoy ocenke kvalifikacii» [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-03072016-n-238-fz-o/> (data obrashheniya: 15.02.2019).
6. Shajdenko N. A., Suxomlin V. A., Yakushin A. V. Innovacionny`e informacionno-pedagogicheskie texnologii dlya razvitiya prepodavatel`skix kadrov // Prikladnaya informatika. 2010. № 3 (27). S. 32 – 37.

N. A. Shajdenko, S. N. Kipurova

THE ANALYSIS OF READINESS OF THE NOVICE TEACHERS OF TULA REGION FOR THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY*

A characteristic feature of the system of education in Russia is the fact that the quality of the activity of the teacher is judged not by its professional side, but by the results. The study of the degree of readiness of novice teachers for their professional activity and the analysis of the difficulties they face make it possible to assess the quality of their professional activities and training.

The article is devoted to the description of the results of the monitoring conducted in Tula Region in 2018-2019. The results obtained allow us to study the degree of readiness of novice teachers for their professional activity, difficulties arising in it, motives for their professional activity, satisfaction with their work and its results.

The formulated conclusions will make it possible to identify the areas of work with young teachers, the difficulties encountered, that will allow them to successfully overcome and eliminate the “deficiencies” of the competencies of the teacher at the stage of entering the profession.

Key words: *pedagogical activity, novice teacher, readiness for professional pedagogical activity, professional difficulties, mode of work, results of work.*

* The work was supported by the Russian Foundation of Basic Research, scientific project No. 19-413-710005 p_a «The Methodology of Studying the Professional Difficulties of Young Teachers and Mechanisms for Overcoming Them (using the educational space of Tula Region)».

МЕТОДЫ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Новые федеральные государственные образовательные стандарты – это основа для введения образовательных инноваций. Образовательные инновации связываются с изменениями в выборе и реализации методов обучения. Статья посвящается проблеме внедрения методов активного обучения в учебный процесс учреждений высшего педагогического образования. Автор предлагает описание опыта использования методов активного обучения на занятиях семинарского типа.

Ключевые слова: инновационный процесс в обучении, методы обучения, методы активного обучения, дискуссия, тренинг, игра, кейс-метод.

Современные организации высшего, в том числе педагогического, образования претерпевают модернизацию в связи с введением новых федеральных государственных образовательных стандартов. Безусловно, данный процесс является инновационным. Требуется переосмысление и внедрение нового содержания и технологий подготовки, в частности, будущих бакалавров. Успешная реализация инновационного образовательного процесса невозможна без соответствующей деятельности преподавателей, связанной с поиском новых методов и форм организации обучения студентов.

В педагогической науке инновационный процесс рассмотрен достаточно глубоко:

– общие и специфические особенности инновационной педагогической деятельности (Ф. Н. Гоноболин, В. И. Загвязинский, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, Г. С. Сухобская, Л. М. Фридман, А. И. Щербаков и др.);

– проблемы нововведения в образовании (Н. В. Горбунова, М. В. Кларин, В. Я. Ляудис, М. М. Поташник, Т. И. Шамова и др.);

– теория и практика внедрения достижений педагогической науки и передового педагогического опыта (А. Н. Бойко, П. И. Карташов, М. М. Поташник, М. Н. Скаткин и др.);

– проблемы управления инновационными процессами в образовании (В. П. Кваша, Н. В. Конополина и др.);

– инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике (М. В. Кларин);

– теория инновационных процессов в сфере воспитания (С. Д. Полякова);

– подготовка учителя к инновационной деятельности (В. А. Сластенин, Л. С. Подымова);

– педагогическая инноватика (А. В. Хуторской) и др.

Инновационный процесс в обучении – это совокупность процедур, средств, с помощью которых дидактическое открытие или методическая

идея превращается в образовательное нововведение [5]. Данный процесс обеспечивается комплексом мер и технологий, связанных с изменениями целей, содержания, форм и методов, средств обучения, системы управления и т. п. Понятие «изменение» означает замену одного на другое или любую перемену чего-либо. Можно сказать, что это действие по отказу от того, что раньше имело место, внедрению нового. Новое в педагогике означает не только идеи, методы, технологии, еще не использованные, но и комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые содержат прогрессивное начало, позволяющее в меняющихся ситуациях эффективно решать задачи образования [2]. Речь идет даже о тех действиях, которые уже проявлялись, но в настоящих условиях приобретают особое значение и могут повысить эффективность учебного процесса. Такие изменения в силу инновационной ситуации в образовании должны быть произведены, как отмечено выше, в методах обучения и, на наш взгляд, в сторону выбора и реализации методов активного обучения, функции которых связываются с активизацией познавательной деятельности и саморазвитием личности обучающегося.

ФГОС по направлению подготовки «Педагогическое образование» нацелен на формирование у будущих учителей компетенций, воплощенных в способности работать в команде на принципах толерантности, в готовности к самообразованию, обучению и воспитанию с учетом многообразия особенностей обучающихся и возможностей образо-

вательной среды, в способности применять современные технологии обучения и диагностики в учебной, внеучебной деятельности, а также развивать у обучающихся активность, инициативность, самостоятельность, креативность и т. д. Обозначенные цели предусматривают развитие у обучающихся активности в познании и субъектной позиции в развитии себя как личности.

Проблема внедрения методов активного обучения в учебный процесс не нова. Понятие, факторы, классификация методов активного обучения определены и выявлены в работах В. А. Беловолова, Е. В. Коротаевой, С. Д. Смирнова, А. М. Смолкина, В. Я. Ляудис, М. В. Кларина и др. Под методами активного обучения понимаются «... методы, которые реализуют установку на большую активность субъекта в учебном процессе» [4, с. 169]. Движущими силами активности учащихся являются познавательный интерес, творческий характер поставленных учебных задач, дух соревнования, игровые формы поведения, эмоциональное переживание происходящего. В этой связи методы активного обучения подразумевают организацию совместной деятельности учащихся, когда все участники образовательного процесса, взаимодействуя друг с другом, обмениваются информацией, решают проблемы, в том числе моделируя ситуации или играя роли и т. д. К таким методам относят дискуссии, различные виды игры, кейс-метод, тренинг и др.

Дискуссия связана с организацией обсуждения какой-либо проблемы, где возможно столкновение разных мнений, идей, суждений. В процессе дис-

кусии участники могут выработать новый взгляд на то или иное явление, скорректировать свою оценку событию или поведению. Кроме того, в процессе такого ценностно-ориентирующего обсуждения происходят развитие навыков сотрудничества и прогрессивное изменение собственной модели поведения обучающихся.

Использование игры в учебном процессе педагогического вуза направлено на овладение студентами умениями решать задачи образовательной деятельности, в частности путем имитации конкретных профессиональных ситуаций. Особое значение игра приобретает для формирования ценностного отношения к различным аспектам педагогического труда, повышения внутригрупповой сплоченности и командного духа, развития нестандартного мышления, умений разрабатывать оригинальные способы решения задач и др.

Кейс-метод предусматривает анализ реальной ситуации, выделение сути проблемы, заложенной в ней, генерирование различных вариантов ее разрешения и выбор из них оптимальных. Обучающиеся погружаются в ситуацию, обмениваются мнениями, делают открытия, разрабатывают проекты, практические рекомендации, предложения по устранению заложенного в ситуации противоречия. В этой связи кейс-метод является действенным средством развития творческого мышления, которое может проявляться в различных сферах деятельности, особенно в условиях рыночных отношений.

Тренинг основан на групповом взаимодействии. Для его организации в учебном процессе студентов объединяют в группы активного обучения.

В групповой работе по решению поставленной задачи участники находятся в схожих ситуациях, что становится мощным фактором развития качеств, необходимых для успешного взаимодействия в команде, стрессоустойчивости, проявления субъектной позиции в деятельности. Работая в группе, обучающиеся получают друг от друга обратную связь, что дает им возможность идентифицировать себя с другими, получить поддержку, проанализировать и оценить свои действия, в частности для овладения новыми способами поведения. Кроме того, в группе происходит овладение новыми знаниями и умениями, необходимыми для профессиональной деятельности. Так значение тренинга выходит за рамки развития коммуникативных способностей, как исторически принято понимать его основную цель, открывая возможности для самопознания, личностного и профессионального роста.

Методы активного обучения используются на практических занятиях по дисциплине «Формирование предпринимательской компетентности учащихся», изучаемой будущими бакалаврами педагогического образования Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Безусловно, по каждой теме практического занятия студентам предоставляется список основных вопросов для изучения, сформулированных в соответствии с поставленной целью, а также список литературы. Методика проведения занятий предусматривает активное обучение. Предлагаем описание методов активного обучения на занятиях по некоторым темам курса,

опустив формулировку цели и вопросов для рассмотрения.

Тема: История предпринимательства и современность.

1. Студенты заранее получают задание: собрать необходимую информацию по предпринимательской деятельности в определенную историческую эпоху (по выбору): Античный мир (Древняя Греция или Рим); эпоха Возрождения и Великих географических открытий; эпоха Петра I; период перестройки и 90-е гг. XX века. Студенты готовятся к выступлению с рассказом от лица предпринимателя выбранной

исторической эпохи (реального или вымышленного). Рассказ должен содержать краткое описание социально-экономической ситуации своей эпохи и особенностей ведения предпринимательской деятельности (выгоды и угрозы), быть интересным и занимательным.

Практическое занятие делится на две части. В первой части каждый студент выступает с рассказом и отвечает на вопросы группы, заранее подготовленные или возникшие в процессе слушания. Члены группы заполняют специальные оценочные карточки (см. таблицу).

Оценочный лист (в баллах)

Ф. И. студента	Социально-экономическая ситуация	Выгода	Угроза	Ораторские качества	Ответы на вопросы	Сумма баллов
	max – 3 б.	max – 3 б.	max – 3 б.	max – 3 б.	max – 3 б.	

Во второй части занятия организуются групповой анализ и оценка выступлений студентов на основе результатов оценочных листов, делаются обобщения по социально-экономической ситуации, выгодам и угрозам предпринимательской деятельности каждой исторической эпохи.

2. Студентам дается задание: сформулировать в 5 – 7 предложениях идею проекта «Мой будущий бизнес»; отдельно выделить следующие аспекты бизнеса: общественно-полезная значимость, личная выгода, риски.

На занятии организуется групповая работа: выступление каждого студента на тему «Мой будущий бизнес» с обоснованием выделенных аспектов; ответы на вопросы группы по теме выступления; групповой анализ и обобщение актуальности, реалистичности идеи

бизнеса с учетом современной социально-экономической ситуации, а также анализ личной выгоды и рисков, спрогнозированных выступающим.

Тема: Личностные качества предпринимателя.

Практическое занятие может состоять из двух частей.

Готовясь к занятию, студенты выполняют задание: выписать в столбик «Мои сильные стороны» качества, которые позволят вам стать предпринимателем, в столбик «Мои слабые стороны» – качества, которые могут помешать стать предпринимателем, и подготовиться к групповой работе: как я могу компенсировать свои слабые стороны и лучше использовать сильные. В первой части семинара студенты по очереди знакомят группу с одной и более (по желанию) слабой и сильной сторонами

своей личности и методами их компенсации и использования в предпринимательской деятельности. Остальные члены группы поддерживают и предлагают свои идеи.

Во второй части семинара организуется дискуссия «Временная работа в современном деловом мире: очередной этап карьеры или работа, обеспечивающая непрерывность стажа в процессе поиска постоянной».

Вывод делается в следующих аспектах: характеристики современного мира бизнеса и его культура; восприятие делового мира личностью, ее место в нем.

Тема: Выбор карьеры.

Ролевая игра. Группа студентов делится на две команды. В каждой команде поровну распределяются роли между участниками: «генеральные директора собственной карьеры» и «опытные специалисты карьерного роста». Задание для «генеральных директоров собственной карьеры»: сформулировать принципы построения карьеры на основе полезных советов от «опытных специалистов карьерного роста». Как любой руководитель Вы можете советоваться с более опытными людьми, специалистами своего дела, поэтому необходимо составить список вопросов «опытному специалисту карьерного роста» и в процессе беседы задать их. На основе ответов и своих идей выполнить задание в письменной форме.

Далее «опытные специалисты карьерного роста» из каждой команды меняются местами друг с другом и перенимают роли «генеральных директоров собственной карьеры». Теперь бывшие «генеральные директора собственной

карьеры» играют роли «опытных специалистов карьерного роста». Снова выполняется задание. Так каждый студент группы в процессе ролевой игры разрабатывает принципы построения карьеры.

По завершении игры организуется групповой анализ результатов и вырабатывается обобщенный список принципов построения карьеры.

Тема: Психолого-педагогические основы коммерческой деятельности.

Ролевая игра. Условия: студенческая группа разбивается на несколько подгрупп (по 3 – 5 человек). Одна из подгрупп – «предприниматели», занимающиеся производством товаров или оказанием услуг (идеи разрабатывают сами). Другие подгруппы выполняют роли «рекламных агентств». «Предприниматели» делают заказы «рекламным агентствам» по разработке рекламы своего продукта. Задача «рекламных агентств»: выбрать и разработать определенный вид рекламы согласно сделанному заказу. Далее «рекламные агентства» представляют рекламный продукт, «предприниматели» делают выбор и обосновывают свое решение.

Тема: Психолого-педагогические аспекты успешной деятельности.

Студентам предлагается подготовиться к групповой работе, выполнив следующее задание: приведите пример важного решения, которое было принято вами за прошедший год (решение может быть связано с разными аспектами жизни и деятельности). Проанализируйте решение по следующим критериям:

– эффективность (соответствие полученного результата затратам, его обусловившим);

- обоснованность (соответствие особенностям реальной ситуации);
- своевременность (соответствие времени);
- реализуемость (соответствие возможностям, потенциалу исполнителей);
- конкретность (детальный учет всех факторов реализации);
- наличие альтернативных решений (варианты решения);
- прогнозирование развития рынка (учет результатов прогнозирования развития рынка);
- критерии выбора решения (существенные признаки правильного решения);
- обоснование оптимальности решения с учетом вышеобозначенных критериев (предпочтительность выбранного решения).

Далее организуется выступление (по кругу) каждого члена группы. В конце тренинга вырабатываются общие принципы (правила) успеха принятия и реализации решений.

Тема: Технологии формирования предпринимательской компетентности учащихся общеобразовательного учреждения.

Группа студентов разбивается на творческие подгруппы по три человека. Каждая подгруппа должна разработать проект «Формирование предпринимательской компетентности учащихся». Проект ориентирован на обучающихся 5 – 11 классов (по выбору студентов творческих групп). Студенты должны разработать критерии формирования предпринимательской компетентности учащихся, используя которые обосновать выбор

направления реализации: урочная деятельность; внеурочная деятельность; работа с родителями. На основании сделанного выбора творческая группа разрабатывает и оформляет проект.

Выбрав урочную деятельность, студенты анализируют учебные программы, учебную и учебно-методическую литературу по учебным предметам «Технология» и (или) «Экономика» и разрабатывают перечень знаний, умений, навыков, формирование которых способствует развитию предпринимательской компетентности.

Проект по внеурочной деятельности включает разработку названия кружка (курса) по формированию предпринимательской компетентности и программы его проведения: пояснительной записки, тематического плана, содержания и планов-конспектов занятий.

Проект работы с родителями связан с составлением методических рекомендаций по взаимодействию учителей технологии и (или) экономики по воспитанию и самовоспитанию предпринимательских качеств личности.

Защита проектов как результат работы над кейсом является формой зачета по дисциплине.

Таким образом, положения ФГОС высшего образования требуют образовательных инноваций в методике и технологии преподаваемых дисциплин. Успех обусловливается глубоким осмыслением, грамотной разработкой и внедрением педагогами вуза методов стимулирования познавательной активности студентов, развития у них субъектной позиции в освоении выбранной

области (сферы) профессиональной деятельности. Практика использования методов активного обучения способствует обретению реального опыта личностного и профессионального саморазвития как студентов, так и педагогов в соответствии с современными социально-экономическими условиями.

Литература

1. Бекетова О. А. Инновация в образовании: понятие и сущность [Электронный ресурс] // Теория и практика образования в современном мире : материалы V Международ. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). СПб. : СатисЪ, 2014. С. 1 – 2. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/105/5986/> (дата обращения: 03.11.2018).
2. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2001. 192 с.
3. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М. : Изд-во Магистр, 1997. 224 с.
4. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. М., 2003. 271 с.
5. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. М. : Академия, 2008. 256 с.

References

1. Beketova O. A. Innovaciya v obrazovanii: ponyatie i sushhnost` [E`lektronny`j resurs] // Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire : materialy` V Mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, iyul` 2014 g.). SPb. : Satis``, 2014. S. 1 – 2. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/105/5986/> (data obrashheniya: 03.11.2018).
2. Zagvyazinskij V. I. Teoriya obucheniya: Sovremennaya interpretaciya : ucheb. posobie dlya stud. vy`ssh. ped. ucheb. zavedenij. M., 2001. 192 s.
3. Slastenin V. A., Pody`mova L. S. Pedagogika: innovacionnaya deyatel`nost`. M. : Izd-vo Magistr, 1997. 224 s.
4. Smirnov S. D. Pedagogika i psixologiya vy`sshego obrazovaniya: ot deyatel`nosti k lichnosti : ucheb. posobie dlya stud. vy`ssh. ped. ucheb. M., 2003. 271 s.
5. Xutorskoj A. V. Pedagogicheskaya innovatika : ucheb. posobie dlya stud. vy`sshix ucheb. zavedenij. M. : Akademiya, 2008. 256 s.

S. V. Yudakova

METHODS OF ACTIVE LEARNING AS FACTORS OF DEVELOPMENT OF INNOVATIVE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGH SCHOOL

New Federal state educational standards are the basis for the introduction of educational innovations. Educational innovations are associated with changes in the choice and implementation of teaching methods. The article is devoted to the problem of implementation of active learning methods in the educational process of higher educational institutions. The author offers a description of the experience of using methods of active learning in seminars.

Key words: *innovative process in training, methods of training, methods of active training, discussion, training, game, case-method.*

СОЦИАЛЬНАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 371.911

А. Е. Пальтов, Н. В. Шаманин

ПОЗИЦИИ РОДИТЕЛЕЙ В ВЫБОРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Статья посвящена оценке позиции родителей в выборе образовательного маршрута для детей с особыми образовательными потребностями. Показана возросшая активность родителей в выборе места и формы обучения детей с ОВЗ и реформировании учреждений специального образования.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, дети с особыми образовательными потребностями, образовательный маршрут, специальные общеобразовательные учреждения, родительская компетентность.

Родители детей с особыми образовательными потребностями получили на законодательном уровне право определять для своих детей тип образовательного учреждения. Получив такое право, родители возлагают на продвигаемую инклюзивную школу большие надежды и считают, что школьные учителя обязаны обеспечить освоение общеобразовательной программы детям, имеющим проблемы в развитии. Они надеются, что образование, полученное в массовой школе, должно быть качественнее, чем в специальном учреждении, закрывая глаза на особенности развития своих детей. При этом у части родителей сохраняется отстраненность от проблем обучения детей с нарушениями развития, связанная с успешной коррекционной деятельностью школ-интернатов как традиционной формы специального образования.

Указывая на заблуждения родителей умственно отсталых детей, Н. М. Назарова пишет: «Они полагают, что обучение в обычной школе само по себе, а также при помощи учителей, самих родителей и дефектолога поможет ребенку освоить общеобразовательную программу. Поэтому одна из важных задач для России сегодня – это работа с родителями, направленная на формирование у них родительской компетентности, особенно ее прогностической составляющей» [1, с. 198].

Среди родителей детей с ОВЗ нет единой позиции в отношении выбора учебного заведения. Некоторая часть родителей полагается на новые возможности, которые предоставляет инклюзивная среда общеобразовательного учреждения. В начале интеграционных процессов значительная часть родителей стремилась определить своих детей

с проблемами в развитии в массовое общеобразовательное учреждение. В настоящее время отмечается процесс обратный интеграции – перевод детей с особыми образовательными потребностями из инклюзивных классов в специальные (коррекционные) школы. На этот процесс обращают внимание исследователи И. М. Яковлева, О. В. Титова (2014), А. Е. Пальтов (2017). По данным исследователей, в начальных классах инклюзивных школ обучается 82 % от всего контингента детей с особыми образовательными потребностями, пришедших в систему совместного обучения. В среднем звене школы их остается уже 15 %, а в старшей школе – всего 3 % [1, с. 108]. Благодаря массовому обращению родителей детей с проблемами в развитии во властные структуры процесс «безоглядной интеграции» и закрытия специальных школ существенно замедлен.

Предоставленная родителям возможность выбора учебного заведения накладывает обязательства большей ответственности и необходимости их непосредственного участия в жизни детей с нарушениями развития. Семья в условиях инклюзивного обучения становится главной в становлении молодого человека, члена социума. В современном обществе необходимо формировать у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья активную, ответственную и созидательную гражданскую позицию.

Действующая у нас в стране система специальных общеобразовательных учреждений имеет более чем столетнюю историю. Общеизвестно высокий уровень образования во всех таких школах, соответствующий по объему и

содержанию школам общего назначения. У выпускников специальных школ есть реальная возможность продолжить обучение в условиях инклюзивного обучения в университете или колледже. Основной недостаток школ-интернатов состоит в закрытости от жизни большого социума. Реальное участие родителей в повседневной учебно-воспитательной работе таких школ незначительно.

Перемещение детей с особыми образовательными потребностями в массовую школу без учета их особенностей, так называемая «безоглядная интеграция», ставит вопрос о закрытии специальных учреждений, и часть детей, которые не смогут обучаться в условиях массовой школы в силу нарушений здоровья, могут оказаться вне образовательного процесса.

Смогут ли специальные (коррекционные) школы выдержать конкуренцию со стороны инклюзии и удержать детей-инвалидов в своей образовательной среде, зависит от воли родителей и политики государства по отношению к инвалидам.

В целях выявления позиции родителей в выборе образовательного маршрута было проведено анкетирование родителей детей с ОВЗ, обучающихся в школах-интернатах г. Владимира.

Эмпирические базы исследования:

1. Государственное казенное общеобразовательное учреждение Владимирской области «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 1 г. Владимира».

2. Государственное казенное общеобразовательное учреждение Владимирской области «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат г. Владимира для детей с тяжелыми нарушениями речи».

3. Государственное казённое общеобразовательное учреждение Владимирской области «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат г. Владимира для слепых и слабовидящих детей».

Выборка: в исследовании приняли участие 78 человек (31 родитель детей с умственной отсталостью, 21 родитель детей с нарушениями речи, 26 родителей детей с нарушениями зрения).

Для выяснения позиции родителей по вопросу обучения и воспитания детей с нарушениями развития в школе-интернате была предложена анкета, содержащая 18 вопросов. Результаты анкетирования сведены в десять таблиц.

В табл. 1 приведены данные о том, кто из родителей в семье главный и ответственный за воспитание ребенка. В

результате проведенного исследования установлено, что папы самостоятельно практически не принимают участие в воспитании детей с ОВЗ. Совместно папы и мамы участвуют в воспитании детей в отношении, составляющем (51,3 %). Главными в семьях с детьми с ОВЗ являются мамы (38,8 %). Наибольшее участие бабушек присутствует в семьях с детьми с умственной отсталостью и составляет 15,1 %, среднее значение участия бабушек в жизни детей с ОВЗ – 7,7 %.

Поступление детей с ОВЗ в специальные общеобразовательные учреждения ограничено определенными сроками. В табл. 2 приведены данные начала обучения детей с ОВЗ.

Таблица 1. Участие членов семьи в воспитании детей с ОВЗ

Член семьи	Родители детей с умственной отсталостью (%)	Родители детей с нарушениями речи (%)	Родители детей с нарушениями зрения (%)
Папа	6,1	0	0
Мама	42,4	43,5	30,7
Папа и мама	36,4	52,2	65,4
Бабушка	15,1	4,3	3,8
Дедушка	0	0	0

Таблица 2. Возраст поступления детей с ОВЗ в специальные общеобразовательные учреждения

Возраст поступления, лет	Дети с умственной отсталостью (%)	Дети с нарушениями речи (%)	Дети с нарушениями зрения (%)
6	3,2	4,8	11,5
7	38,7	71,4	57,7
Более поздний возраст	58,1	23,8	30,8

Раннее обучение с 6 лет преобладает в общеобразовательной школе-интернате для слепых и слабовидящих детей и составляет 11,5 %, среднее значение для детей-шестилеток с ОВЗ равно 6,5 %.

Сложившаяся норма для поступления в школу для детей с ОВЗ в семилетнем возрасте представлена средним значением 55,9 %. Наименьший процент составляют дети с умственной отсталостью, из

них в возрасте семи лет поступает 38,7 %. Среди детей с ОВЗ, поступающих в более поздний период, преобладает категория детей с умственной отсталостью (58,1 %). Среднее значение для детей с ОВЗ, начинающих учебу в более поздний период (в 8 лет и позже), составляет 37,5 %. Дети с нарушением умственного развития наименее готовы к школьному обучению в семилетнем возрасте.

Поскольку дети с ОВЗ обучаются в школах-интернатах, находящихся в г. Владимире, важным представляется знание того, насколько необходимым является круглосуточное пребывание детей в школе-интернате, вдали от места проживания семьи ребенка. Процентное соотношение семей, имеющих детей с умственной отсталостью, семей с детьми с нарушениями речи и семей детей с нарушениями зрения в зависимости от проживания в г. Владимире или другом населенном пункте приведено в табл. 3.

Вопрос о необходимости круглосуточного пребывания детей с нарушениями речи (100 %) в школе-интернате и в

связи с этим незначительного участия родителей в воспитании детей требует дополнительного изучения. В анкетировании родителей детей с умственной отсталостью принимал участие 31 опрашиваемый. По результатам опроса доля семей, проживающих в других населенных пунктах, составляет 12,9 %, что соответствует четырем воспитанникам, действительно нуждающимся в круглосуточном пребывании. Семьи, имеющие детей с нарушением зрения, проживающие вне г. Владимира, составляют при опросе 15,4 % при 26 опрашиваемых, что соответствует четырем воспитанникам, вынужденным проживать вне семьи.

Из анализа результатов опроса 78 родителей, имеющих детей с ОВЗ и находящихся в условиях школ-интернатов, следует, что только восемь учеников действительно нуждаются в круглосуточном пребывании в школе-интернате.

Ответы родителей на вопросы о посещении детьми специализированной группы или массовой группы в дошкольных учреждениях приведены в табл. 4.

Таблица 3. Места проживания семей, имеющих детей с ОВЗ

Место проживания	Семья детей с умственной отсталостью (%)	Семья детей с нарушениями речи (%)	Семья детей с нарушениями зрения (%)
г. Владимир	87,1	100	84,6
Другой населенный пункт	12,9	0	15,4

Таблица 4. Доля детей с ОВЗ, посещавших специализированную группу или массовую группу в дошкольных учреждениях

Вопрос	Ответ	Родители детей с умственной отсталостью (%)	Родители детей с нарушениями речи (%)	Родители детей с нарушениями зрения (%)
Посещал ли Ваш ребенок специализированную группу в дошкольном учреждении?	Да	45,2	90,5	30,7
	Нет	54,8	9,5	69,3
Посещал ли Ваш ребенок массовую группу в дошкольном учреждении?	Да	80,6	85,7	26,9
	Нет	19,4	14,3	73,1

СОЦИАЛЬНАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Наиболее благоприятные условия для развития созданы в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи (88,1 %). Ответы родителей о возможности выбора специального образовательного учреждения для своих детей с ОВЗ приведены в табл. 5.

Из данных опроса следует, что более половины родителей детей с ОВЗ имели возможность выбора специального образовательного учреждения (58,6 %). В табл. 6 показано, чем руководствовались родители детей с ОВЗ при выборе места обучения.

Преобладающим фактором в выборе места обучения является рекомендация специалистов ПМПК (психолого-медико-педагогической комиссии). Более половины опрошенных родителей руководствовались рекомендацией наиболее квалифицированных специалистов, входящих в состав ПМПК (54,8 %). Степень удовлетворенности процессом образования в государственных общеобразовательных школах-интернатах г. Владимира показана в табл. 7.

Таблица 5. Возможность выбора родителями, имеющими детей с ОВЗ, специального образовательного учреждения

Вопрос	От- вет	Родители детей с ум- ственной от- сталостью (%)	Родители детей с нару- шениями речи (%)	Родители детей с нару- шениями зре- ния (%)
Была ли у Вас возможность выбора образовательного учреждения для вашего ребенка	Да	51,6	66,6	57,6
	Нет	48,4	33,4	42,4

Таблица 6. Обоснование родителями выбора места обучения детей с ОВЗ

При выборе места обучения вашего ребенка Вы в большей степени руководствовались:	Родители детей с умственной отсталостью (%)	Родители детей с нарушениями речи (%)	Родители детей с нарушениями зрения (%)
Своими взглядами на возможность обучения в школе-интернате	21,0	34,6	19,3
Рекомендациями близких и знакомых	10,5	11,5	16,1
Рекомендациями специалистов ПМПК	52,6	53,8	58,0
Отсутствием выбора иного образовательного учреждения	15,8	0,0	6,5

Таблица 7. Удовлетворенность процессом образования в государственных общеобразовательных школах-интернатах г. Владимира для детей с проблемами в развитии

Вопрос	Ответ	Родители детей с умственной отсталостью (%)	Родители детей с нарушениями речи (%)	Родители детей с нарушениями зрения (%)
Довольны ли Вы процессом обучения и успехами вашего ребенка – ученика школы-интерната?	Да	96,7	90,5	80,8
	Нет	3,3	9,5	19,2

При анализе ответов на вопрос: «Довольны ли Вы процессом обучения и успехами вашего ребенка – ученика школы-интерната?» обнаруживается, что наиболее удовлетворены родители детей с умственной отсталостью (96,7 %). В несколько меньшей степени довольны родители детей с нарушением речи (90,5 %) и 19,2 % родителей детей с нарушением зрения недовольны процессом обучения в школе-интернате для слепых и слабовидящих.

Родители детей с умственной отсталостью наиболее позитивно оценивают предложения участия в изменении формы обучения. За отказ от школы-интерната и обучения первую половину дня высказалось 77,4 %. На вопрос: «Хотите ли Вы, чтобы ваш ребенок обучался в массовой школе с остальными детьми, если для этого там будут созданы необходимые условия?» 74,2 % ответили положительно. Однако на предложение уйти с работы для создания условий развития ребенка дома, после окончания уроков в

коррекционном образовательном учреждении, согласны 22,6 %. Желание обучать умственно отсталого ребенка в семье своими силами высказали 3,2 %.

Наиболее консервативно к предложениям изменения форм специального образования отнеслись родители детей с нарушением зрения. За сохранение школы-интерната высказалось 65,4 %. Против перевода слабовидящих и слепых детей в массовую школу выступили 57,7 %. Против возможного обучения ребенка в семье своими силами ответило 88,5 % родителей.

Родители детей с нарушением слуха практически по всем вопросам, приведенным в табл. 8, занимают среднюю позицию, за исключением готовности уйти с работы для создания условий развития ребенка дома после окончания уроков в коррекционном образовательном учреждении – 42,8 %. Возможность участия родителей детей с ОВЗ в образовательном процессе и принятие новых форм организации специального обучения приведены в табл. 9.

Таблица 8. Желание родителей участвовать в изменении и улучшении образования детей с проблемами в развитии

Вопрос	От- вет	Родители детей с умственной отсталостью (%)	Родители детей с нарушениями речи (%)	Родители детей с нарушениями зрения (%)
Хотите ли Вы, чтобы ваш ребенок первую половину дня обучался в коррекционной школе, а в остальное время получал образование и воспитание в семье?	Да	77,4	52,4	34,6
	Нет	22,6	47,6	65,4
Хотите ли Вы, чтобы ваш ребенок обучался в массовой школе с остальными детьми, если для этого там будут созданы необходимые условия?	Да	74,2	57,1	42,3
	Нет	25,8	42,9	57,7
Готов ли кто-либо из вашей семьи уйти с работы для создания условий развития ребенка дома после окончания уроков в коррекционном образовательном учреждении?	Да	22,6	42,8	15,4
	Нет	77,4	57,2	84,6
Есть ли у Вас желание и возможность обучать вашего ребенка в семье своими силами?	Да	3,2	9,5	11,5
	Нет	96,8	90,5	88,5

СОЦИАЛЬНАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Таблица 9. Оценка отношения родителей детей с ОВЗ к участию в образовательном процессе и принятию новых форм организации специального обучения

Вопрос	Ответ	Родители детей с умственной отсталостью (%)	Родители детей с нарушениями речи (%)	Родители детей с нарушениями зрения (%)
Как Вы оцениваете участие родителей в образовательном процессе коррекционной школы?	Нужно	83,8	90,5	76,9
	Не нужно	9,7	9,5	19,2
	Не играет роли	6,5	0	3,9
Считаете ли Вы необходимым введение дополнительных мероприятий развивающего характера для вашего ребенка в коррекционном учреждении?	Да	93,5	95,2	88,5
	Нет	6,5	4,8	11,5
Есть ли у Вас желание обучать вашего ребенка в семье силами приглашенных преподавателей?	Да	22,6	9,6	19,2
	Нет	77,4	90,4	80,8
Есть ли у Вас желание и возможность обучать вашего ребенка в семье своими силами?	Да	3,2	9,5	11,5
	Нет	96,7	90,5	88,5
Допускаете ли вариант получения образования вашим ребенком дома с использованием дистанционного обучения?	Да	12,9	19,1	19,2
	Нет	87,1	80,9	80,8
Хотите ли Вы принять участие в создании общественной организации, объединяющей родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, альтернативной школе-интернату?	Да	48,4	57,1	11,5
	Нет	51,6	42,9	88,5

Наиболее активную позицию в предложениях участия родителей в улучшении процесса обучения детей с ОВЗ показали родители детей с нарушением слуха. Предложение участия родителей в образовательном процессе коррекционной школы положительно оценило 90,5 %. Особый интерес эта группа родителей проявила к предложению

принять участие в создании общественной организации, объединяющей родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, альтернативной школе-интернату (57,1 %). Представления родителей о жизненных перспективах детей с ОВЗ по окончании учебы в школе-интернате отражены в табл. 10.

Таблица 10. Перспективы, которые ожидают родители от своих детей по окончании учебы в школе-интернате

Вопрос: Какие результаты Вы ожидаете от учебы в школе-интернате?	Родители детей с умственной отсталостью (%)	Родители детей с нарушениями речи (%)	Родители детей с нарушениями зрения (%)
Получение среднего образования	29,0	20,0	40,0
Возможности продолжения учебы в колледже или университете	22,6	48,6	17,8
Овладение профессией, позволяющей найти рабочее место	21,0	20,0	26,7
Овладение навыками самостоятельной жизни	27,4	11,4	15,6

Желание продолжения учебы в колледже или университете преобладает у родителей детей с нарушением речи 48,6 %. Получение среднего образования считается главным у родителей детей с нарушением зрения и составляет 40,0 %. Необходимость продолжения обучения слабовидящих и слепых в колледже или университете оценивается их родителями весьма низко – 17,8 %. Более высокой целью у 26,7 % родителей детей с нарушением зрения считается овладение профессией, позволяющей найти рабочее место.

В современных условиях перед родителями стоит необходимость выбора не только образовательного учреждения, но и выбор степени участия в по-

лучении образования своих детей. Ответственность родителей в выборе образовательного маршрута для детей с особыми образовательными потребностями значительно возрастает. Осознание родителями своей значимости и возможности влиять и активно участвовать в организации учебной деятельности детей способствует возрастанию родительской роли и эмоциональной привязанности детей к семье. Родителям требуется научно-практическая поддержка и методическая помощь в повышении психолого-педагогической компетентности, воспитании и социальном адаптировании детей и подростков с особыми образовательными потребностями.

Литература

1. Назарова Н. М. Феноменология совместного обучения: интеграция и инклюзия : монография. Научное издание. М. : Перо, 2018. 240 с.
2. Пальтов А. Е. Реальные возможности инклюзивного образования // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2017. № 30 (49). С. 96 – 103.
3. Пальтов А. Е. Продвижение инклюзивного образования в России : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы специального образования и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья». Владимир : Шерлок-пресс, 2019. 202 с.

References

1. Nazarova N. M. Fenomenologiya sovместnogo obucheniya: integraciya i inklyuziya : monografiya. Nauchnoe izdanie. M. : Pero, 2018. 240 s.
2. Pal'tov A. E. Real'ny'e vozmozhnosti inklyuzivnogo obrazovaniya // Vestnik Vladimirs-kogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2017. № 30 (49). S. 96 – 103.
3. Pal'tov A. E. Prodvizhenie inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossii : sb. materia-lov mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Aktual'ny'e problemy` special'nogo obrazovaniya i socializacii licz s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya». Vladimir : Sherlock-press, 2019. 202 s.

A. E. Paltov, N. V. Shamanin

**PARENTS' POSITIONS IN CHOOSING AN EDUCATIONAL ROUTE
FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

The article is devoted to assessing the position of parents in choosing an educational route for children with special educational needs. The increased activity of parents in choosing the place and form of education of children with disabilities and reforming institutions of special education is shown.

***Key words:** inclusive education, children with special educational needs, educational route, special educational institutions, parental competence.*

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 378

А. К. Балтыков, А. Ю. Учурова

ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ УЧАСТНИКОВ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ ДИСЦИПЛИНЕ В ФОРМЕ КОМАНДНОГО СОРЕВНОВАНИЯ

В статье обсуждаются возможности увеличения доли командной работы и кооперации в образовательном процессе вуза, что рассматривается как средство повышения качества образования, ориентированного на требования современного рынка труда. Авторы исходят из необходимости увеличения в образовательном процессе доли игровой соревновательной деятельности, которая изменяет традиционно сложившиеся позиции обучающегося и преподавателя посредством включения студентов в командное взаимодействие и стимулирования ситуаций соревновательности.

Ключевые слова: командная работа, успех, задание, баллы, соперничество, элемент борьбы, единство в группе, мотивация, кооперация.

На современном этапе развития общества значительно возросла роль совместного труда во всех сферах человеческой деятельности [1, с. 104]. Вместе с тем в сложившемся порядке процесса обучения совместность в большинстве случаев выражается только в том, что студенты находятся рядом друг с другом, в то время как взаимодействие между ними ограничено. В дополнение к этому следует отметить, что результат их усвоения материала никак не связан с результатами и работой их однокурсников.

После окончания вуза с началом трудовой деятельности выпускникам нередко приходится работать в команде. Но на занятиях в учебном заведении они не получают достаточно навыков совместной командной работы. Идея качества образования возникает как постро-

енный архетип, подлежащий обсуждению и ограниченный историей и культурой [4, с. 260].

В современных реалиях, когда конкуренция на рынке труда велика, выпускники высших учебных заведений должны максимально продуктивно вписываться в работу коллектива той компании, в которую они устроились. Таким образом, необходимо повышение аспекта командной работы, требующее качественного изменения структуры учебного занятия.

Перед тем как начать своё исследование, мы изучили разные материалы по теме включения командной работы в процесс обучения, чтобы по возможности избежать тех трудностей, с которыми уже сталкивались предыдущие экспериментаторы. К примеру, мы ознакомились со студийной системой

советской педагогики начала 20-х годов прошлого века, где учащиеся создавали группу, которая работала по принципу разделения труда над определенной темой для достижения общей цели [1, с. 105]. Но в ней учащиеся сами разрабатывали свою учебную программу, что, возможно, и привело к тому, что эта схема не была внедрена. В связи с этим при создании нашей схемы учебного процесса мы постарались, чтобы вся самостоятельность студентов (которую нежелательно подавлять) была вписана в четкие рамки времени и задания.

Наиболее полезными для нас оказались исследования А. Ю. Уварова в области групповой работы, в которых он рассматривает такие вопросы, как организация групповой работы, роли в группе, принципы кооперации и многое другое.

Целью нашего исследования было поменять роль привычного преподавателя на роль управляющего обучением. Расширить и углубить функцию преподавателя от простого ведущего занятия до скрытого руководителя образовательного процесса, делая акцент на самостоятельности участников обучения.

Было проведено исследование имеющегося порядка проведения занятий для определения достаточности (или недостаточности) составляющей доли аспекта командной работы и кооперации в группе.

Педагог-экспериментатор проводит лабораторные занятия по дисциплине «Соппротивление материалов» среди групп студентов 2-го и 3-го курсов, которые изучают данную дисциплину с 3-го семестра. Выбор формата лабораторных занятий для преобразования

обусловлен относительно невысоким объемом усваиваемого материала в отличие, к примеру, от лекций, где количество материала, которое надо объяснить студентам, велико.

Лабораторные занятия проводятся по следующей схеме: после объяснения темы занятия студенты приступают к выполнению опыта, в ходе которого получают экспериментальные данные, и, используя эти данные, они получают искомые величины и сравнивают их с табличными показателями. Всё это позволяет им связать теорию с практикой, разобравшись в том, что выражают эти формулы, и увидеть их реальное применение и важность. После окончания всех вычислений проводилась защита лабораторных работ студентами, которая представляла собой индивидуальную проверку знаний по усвоенному в ходе лабораторной работы материалу.

В ходе нашего исследования были замечены некоторые сложности, возникающие у преподавателя.

Многие опыты нецелесообразно проводить для каждого студента отдельно, потому как они занимают значительную определенное количество времени. Поэтому чтобы уложиться в рамки учебного плана, группа была поделена на 2 – 3 подгруппы. Косвенно это привело к тому, что основные вычисления лабораторной работы выполняли только одни и те же студенты в составе каждой подгруппы. В то время как были и те, кто просто не имел высокой мотивации к тому, чтобы выполнять одну и ту же работу, имея одинаковые данные с тем в подгруппе, кто уже выполнил вычисления. В связи с этим они не вникали в суть работы, что негативно сказывалось на последующей защите.

Защита работ включала в себя три вопроса. В частности, одним из вопросов могла быть задача, аналогичная тем, что были в работе. В результате преподавателю приходилось расходовать существенное количество времени на индивидуальные объяснения студентам, которым общих объяснений подгруппе зачастую оказывалось недостаточно.

Также было замечено и то, что они не готовились к защите перед началом занятий, не воспринимая это как самостоятельную работу. Защита могла проходить не в тот же день, что и сама лабораторная работа, потому как время выполнения всех действий иногда превышало время одного занятия. И это вызывало проблемы, потому что несмотря на то что студентам удавалось разобраться в материале на занятии, некоторые из них сразу же по его окончании забывали важные детали того, что они изучали.

Установленная система проверки знаний лабораторных работ позволяла поставить планку, которую должны были преодолеть студенты, чтобы их уровень усвоения материала можно было считать удовлетворительным. С другой стороны, этот единый низкий порог требований не стимулировал успевающих студентов к более детальному пониманию дисциплины.

В ходе исследования были обнаружены существенные недостатки традиционного подхода к обучению, который не стимулирует командную работу и кооперацию в группе.

Нами был проведен эксперимент, который проходил по следующей схеме.

Предварительно педагог объясняет студентам новый порядок проведения лабораторных работ. Структура занятия не претерпела изменений (объяснение материала – проведение опыта – обработка экспериментальных данных – защита лабораторных работ). Но в новой схеме время, отведённое под теоретические объяснения, было сокращено до минимума. Главные же изменения пришлись на порядок защиты.

Студентам предлагалось разделиться на группы по три человека (в редких случаях по два или четыре). Необходимо, чтобы они сами делились на группы, делая осознанный выбор, подбирая себе команду.

Задание предлагалось объёмное, но представляло собой одну задачу. Педагог разбивал его на четыре части. Условия и задания для каждой части озвучивались последовательно. За решение каждой части давалось разное количество баллов в соответствии со степенью сложности заданий. Неоднократно за третье или четвертое задание студенты получали большее количество баллов. Этот приём повышал мотивацию всех команд к решению заданий на последующих этапах.

На доске изображалась таблица с именами лидеров команды (или названием команды). В последнем столбике была фамилия педагога в качестве ещё одной команды. После каждого этапа в таблицу вносили баллы.

Правила заключались в следующем: команда, член которой первым поднимает руку, получает право на то, чтобы их решение проверили. Если ответ неправильный, то педагог, не проверяя другие команды, записывает эти

баллы себе. Ввиду того что задания изначально предлагались так, чтобы их несложно было решить, то проиграть они могли только по собственной невнимательности, которая, помимо прочего, могла быть вызвана тем, что нужно обогнать соперников. Первые игры из-за этого в большинстве случаев выигрывал педагог и никто не получал защиту. Но со второй игры ситуация менялась – ошибки если и были, то по итогу искусственная дополнительная команда преподавателя не выигрывала.

В ходе исследования было выявлено несколько интересных фактов. Во-первых, процесс распределения на команды. Некоторые команды формируются очень быстро, что говорит об уже сложившейся связи между этими студентами. Часто выявляются студенты, которые хотят участвовать единолично, что может говорить о нежелании работать в команде или проблемах с коммуникацией. Во избежание этого было введено правило – в команде должно быть минимум два человека (во многих ситуациях ставилось большее минимальное количество). Это ограничение необходимо для того, чтобы все студенты могли получить навыки командной работы. Также находятся те, кто остался без команды, и они объединяются между собой. Благодаря этому можно увидеть отношения в группе. Кроме того, эти взаимосвязи оказываются на виду, а значит, это могут заметить и сами студенты.

Во-вторых, в полной мере проявляется элемент борьбы. И это хорошо сказывается – рождается атмосфера противостояния, соперничества. Кто-то ощущает нервное напряжение. Также было замечено положительное влияние фактора значимости победы на некоторых

студентов. Учащийся ощущает результат приложенных усилий, он чувствует радость и облегчение, что можно заметить визуально, когда члены команды отмечают его способности. А когда вклад в успех является командным, в этой группе проявляются заметные признаки повышения единства.

Некоторые наблюдаемые элементы соперничества можно трактовать как негативные, но они отчётливо подчёркивают сильную мотивацию, которой не хватает на обычных занятиях. Среди студентов выявляются такие личности, которые имеют несколько иную от преобладающей мотивационную составляющую. Некоторыми студентами движет не столько собственное желание победить, сколько нежелание успеха других. Во время проведения исследования наблюдалось применение отдельными студентами различных нестандартных приёмов, которыми они хотели добиться победы. В качестве примера приведу такие приёмы, как отвлечение лидеров команды соперников посторонними вопросами, попытки подглядеть ответы и решения других команд, намеренное введение в заблуждение, давление на преподавателя в попытке изменить условия и т. д.

Среди студентов экспериментальных команд наблюдалось деление на несколько типов:

1. Команда с очевидным лидером (наиболее успевающий студент).

В такой группе лидер самостоятельно справляется с основными задачами лабораторной работы. Но для выполнения заданий в максимально короткие сроки участники команды помогают лидеру с несложными действиями – вычисления, замеры, ответы на очевидные

вопросы. Это также им помогает продемонстрировать пользу их пребывания в команде, что немаловажно при постоянном изменении составов команд. Для безусловного лидера такого типа команды необходимы осознание командного духа и моральная поддержка участников команды. Ощущение собственной значимости положительно сказывается на его динамике и сосредоточенности. Такой участник команды приобретает еще большее уважение со стороны всей группы испытуемых.

2. Команда с проявившимся лидером.

А) В команде часто выявляется способная личность, которая на первых этапах относится к работе поверхностно. В результате чего проигрывает и его команда. После первого поражения этот студент начинает больше внимания уделять изучению материала, это выражается в том, что на следующей защите уровень его концентрации становится заметно более высоким. Зачастую этого оказывается достаточно, чтобы добиться необходимого результата.

Б) В случае, когда в команде нет авторитета или более способного студента, эту роль берёт на себя наиболее ответственный. Успех команды и этого студента в роли капитана очень мотивирует последнего. Условия для достижения результата становятся понятными и посильными каждому члену группы, после чего все начинают стараться в равной степени.

3. В команде два (и более) равных по способностям студента.

Этот тип особенно подчёркивает командную составляющую, ведь они могут спорить друг с другом о правильности и из-за этого замедлиться или же

научиться полагаться на другого человека, которому смогут доверять. Далее они начинают делить громоздкие решения на подпункты, разделяя обязанности, и начинают выигрывать в скорости перед другими командами.

Командная работа складывается при условии, если члены коллектива осознают, что решения и действия эффективно осуществляются только сообща [3, с. 39].

Выбранная форма проведения семинара интересна и преподавателю и студентам. Студенты легче усваивают материал, повышается посещаемость, что в свою очередь благоприятно сказывается на результатах экзаменов.

Но педагог, выбравший данную систему преобразования взаимодействий участников обучения, должен предусматривать возникновение определенного ряда трудностей.

Во-первых, в такой формат проведения семинара заложена высокая энергоёмкость. Преподаватель, проводя подобное занятие, рискует выпустить из рук нити управления состоянием группы, в которой настроения могут резко поменяться. Помимо этого надо замечать, как студенты развиваются, что испытывает каждый из них, не упустить момент, когда небольшое вмешательство может стать положительным, анализировать то, как они работают в команде и насколько конфликт в группе продуктивен. Согласно Курту Левину, жизнь группы – это динамическое целое, где изменение в состоянии одного из членов автоматически влечет изменения в состоянии всех других членов группы (или подгруппы) [2, с. 20]. Это требует от преподавателя больших затрат энергии, очень внимательного

наблюдения и быстрого принятия решений.

Преподавателю необходимо создавать в ходе обучения ситуацию успеха у студентов, развивать чувство потенциальных ловушек и ошибок, по необходимости добавляя трудности к любой области и любому этапу проекта. Также должно было проявиться и «чувство неудачи» [5, с. 27].

Во-вторых, очень важно предусмотреть количество работ за весь период обучения. Работ должно быть немного (не больше четырех) за семестр. Чтобы после четырех игр расклад резко бы поменялся с уходом команды-лидера.

В ходе исследования методов преобразования взаимодействий участников обучения технической дисциплине в форме командного соревнования нами были применены некоторые психологические приёмы воздействия на испытуемых. К примеру, когда в процессе объяснения материала педагог вводит индивидуальное задание на защиту. Данный шаг несёт две функции:

- во-первых, процесс объяснения нового материала становится разнообразнее;

- во-вторых, наглядно демонстрируется роль вышедшего члена команды. Дополнительное задание обеспечивает дополнительные баллы. Студент, выполнивший дополнительное задание, получает дополнительную защиту и покидает группу раньше своих однокурсников. Следовательно, членам его команды нужно будет самостоятельно проходить испытания, что в свою очередь может показать им роль вышедшего из команды и то, что сами они не могут выиграть.

Итоги:

– наблюдается большая активность и изменения в рабочей атмосфере. После непрямого опроса испытуемых было выявлено, что многие из них ждут, что же такого интересного преподаватель приготовил для них на этот раз и как пройдёт соперничество. Посещаемость занятий как минимум не снизилась.

– имелись опасения, что нововведения могут положительно сказаться не на всех студентах, но этого не произошло.

После того как выбывают сильные ученики, соперничество начинается между следующими по уровню. При этом срок, за который они выбывают из соревнования, не так важен, так как чтобы выиграть, они прикладывают достаточно усилий, чтобы считать эту тему пройденной. Те же, кто не способен усваивать материал быстро и без трудностей, из-за большого количества участия в играх и наблюдения за процессом, вокруг которого сконцентрировано внимание всей группы, к моменту долгожданной победы уже неплохо разбираются в материале. Но теперь защита – это уже не просто планка, доказывающая наличие минимальных знаний, а фактор, влияющий на качество усвоения информации. Неуспевающие студенты, пытаясь решить множество однотипных задач, в итоге невольно приходили к пониманию того, как они решаются, т. е. они не просто механически решали, а вникали в суть метода:

– преподавателю больше не нужно объяснять тему максимально понятно, достаточно давать материал в обычном темпе (будто зачитывать условия игры), ведь если студентам что-то будет непонятно, они обязательно переспросят;

– на практических занятиях студентам стало проще решать более сложные задания, с которыми обычно возникали существенные трудности. Это можно объяснить тем, что в ходе защиты они уже неоднократно решали задачи с большим количеством действий, выполняя их поэтапно. Они уже не боялись трудных задач, понимая, что могут разбить их на ряд простых действий, чтобы не опускать руки на полпути.

Основной материал для написания этой статьи был собран преимущественно на занятиях со вторым курсом. С третьим курсом преподаватель ввёл подобные занятия только на стадии окончания курса «Соппротивление материалов», поэтому результат, который можно было увидеть, не был столь же заметным. С другой стороны, с этими студентами мы работали как по привычной схеме, так и по новой, а значит, они в полной мере могут оценить влияние изменений. Один из видимых результатов, который мы наблюдали в этой группе, связан с проблемой того, что после летних каникул студенты, которые успешно справлялись со всеми

заданиями, к началу нового семестра подзабыли большую часть того, что изучали ранее. Кто-то из них уже потерял первоначальный интерес к предмету, который они изучали уже третий семестр. А потому соревновательный и игровой аспекты, а также смена привычного порядка оказали положительное влияние – студенты стали проявлять большую активность и быстро подтянули уровень своих знаний. К тому же, их мотивировало даже не то, что можно закончить курс лабораторных работ чуть раньше остальных, а сам факт победы.

Мы не можем отнести высокий уровень показателей на интернет-экзамене к положительному влиянию новой системы по причине того, что лабораторные работы лишь меньшая часть всех аудиторных часов этой дисциплины. К тому же занятия по этому предмету ведёт не только тот преподаватель, который участвует в эксперименте.

Важно отметить и то, что созданная нами и внедрённая экспериментальная схема может быть применена и для других технических дисциплин.

Литература

1. Дмитренко Н. А., Орлов С. В. История групповых форм обучения и развитие образования в информационном обществе [Электронный ресурс] // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент». 2014. № 4. С. 104 – 105. URL: <http://economics.ihbt.ifmo.ru/file/article/11020.pdf> (дата обращения: 30.06.2019).
2. Уваров А. Ю. Групповая работа: кооперация в обучении. М. : МИРОС, 2001. 224 с.

3. Гасанова М. Д. Организация групповой работы студентов на основе принципов формирования команды [Электронный ресурс] // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2016. Т. 10. № 2. С. 38 – 42. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/organizatsiya-grupповой-raboty-studentov-na-osnove-printsipov-formirovaniya-komandy> (дата обращения: 30.06.2019).
4. Celio A. A. Sousa, Paul H. J. Hendriks. That obscure object of desire: the management of academic knowledge // *Minerva*, September 2007. Vol. 45, Issue 3. Pp. 259 – 274. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11024-007-9046-y.pdf> (дата обращения: 30.06.2019).
5. Oser F., Volery T. «Sense of failure» and «sense of success» among entrepreneurs: the identification and promotion of neglected twin entrepreneurial competencies // *Empirical Research in Vocational Education and Training*. 2012. Vol. 4(1). Pp. 27 – 44. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8270/pdf/ERVET_2012_1_Oser_Volery_Sense_of_failure.pdf (дата обращения: 30.06.2019).

References

1. Dmitrenko N. A., Orlov S. V. Istoriya gruppovy`x form obucheniya i razvitie obrazovaniya v informacionnom obshhestve [E`lektronny`j resurs] // *Nauchny`j zhurnal NIU ITMO. Seriya «E`konomika i e`kologicheskij menedzhment»*. 2014. № 4. S. 104 – 105. URL: <http://economics.ihbt.ifmo.ru/file/article/11020.pdf> (дата обращения: 30.06.2019).
2. Uvarov A. Yu. *Grupповaya rabota: kooperatsiya v obuchenii*. M. : MIROS, 2001. 224 s.
3. Gasanova M. D. Organizatsiya gruppovoy raboty` studentov na osnove principov formirovaniya komandy` [E`lektronny`j resurs] // *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psixologo-pedagogicheskie nauki*. 2016. Т. 10. № 2. S. 38 – 42. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/organizatsiya-grupповой-raboty-studentov-na-osnove-printsipov-formirovaniya-komandy> (дата обращения: 30.06.2019).
4. Celio A. A. Sousa, Paul H. J. Hendriks. That obscure object of desire: the management of academic knowledge // *Minerva*, September 2007. Vol. 45, Issue 3. Pp. 259 – 274. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11024-007-9046-y.pdf> (дата обращения: 30.06.2019).
5. Oser F., Volery T. «Sense of failure» and «sense of success» among entrepreneurs: the identification and promotion of neglected twin entrepreneurial competencies // *Empirical Research in Vocational Education and Training*. 2012. Vol. 4(1). Pp. 27 – 44. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8270/pdf/ERVET_2012_1_Oser_Volery_Sense_of_failure.pdf (дата обращения: 30.06.2019).

A. K. Baltykov, A. Y. Uchurova

**THE TRANSFORMATION OF THE PARTICIPANTS OF TRAINING
OF THE TECHNICAL DISCIPLINE INTERACTIONS IN THE FORM
OF TEAM COMPETITION**

The article discusses the possibility of increasing the share of teamwork and cooperation in the educational process of the University, which is considered as a means of improving the quality of education, focused on the requirements of the modern labour market. The authors proceed from the need to increase the share of game competitive activity in the educational process, which changes the traditionally established positions of the student and the teacher through the inclusion of students in team interaction and stimulation of competitive situations.

Key words: teamwork, success, task, points, rivalry, fight element, unity in group, motivation, cooperation.

УДК 37.022

А. О. Богданова

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВЫДЕЛЕНИЯ БАЗОВЫХ
УМЕНИЙ САМООЦЕНКИ ШКОЛЬНИКОВ, РАССМАТРИВАЕМЫХ
КАК ПЛАНИРУЕМЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ**

В статье анализируется проблема формирования у школьников умений самооценки, рассматриваемых как планируемый результат обучения. В этом контексте на основе анализа педагогической и психологической литературы решается вопрос о выделении и теоретическом обосновании совокупности базовых умений самооценки, которые должны стать предметом целенаправленного формирования в обучении.

Ключевые слова: умения, самооценка как регулятор деятельности и поведения, самооценка как инструмент оценочной деятельности, самооценка как процесс оценивания, умения самооценки как планируемый результат обучения.

Как известно, обновление парадигмальных установок современного школьного обучения определяет необходимость осмысления его целей в категориях деятельностного подхода, что придает особое значение направленности обучения на формирование у школьников умения учиться, которое понимается как обобщенное умение са-

морегуляции своей учебно-познавательной деятельности и характеризуется осознанным, целесообразным осуществлением собственной активности по организации и управлению этой деятельностью. В качестве ведущего компонента саморегуляции исследователи [5; 8; 9] выделяют самооценку, рассматривая ее в качестве системообразую-

щего начала, поскольку именно самооценка стимулирует целеполагание, связана с планированием и коррекцией. Как видим, успешность обучения в формировании у школьников самооценки в процессе осуществляемого ими познания в большой мере будет влиять и на качество формирования умения учиться в целом.

Вместе с тем анализ практики учебного процесса достаточно убедительно свидетельствует о том, что школьное обучение по-прежнему продолжает опираться на сложившиеся подходы, ориентированные на приоритеты ЗУ-Новой образовательной парадигмы, а потому не уделяет должного внимания формированию у школьников умений самооценки как планируемых результатов обучения. Очевидно, сложившаяся ситуация во многом обусловлена недостаточной теоретической разработанностью рассматриваемой проблемы в рамках педагогического знания. Так, несмотря на поставку вопроса о необходимости формирования умений самооценки, в современной педагогике еще не выработано научно обоснованного взгляда на то, что представляет собой совокупность таких умений. Следует подчеркнуть, что подобная ограниченность научного педагогического знания порождает ряд объективных трудностей, связанных с выработкой подходов к организации такого содержания образования, освоение которого школьниками обеспечит формирование у них умений самооценки как планируемого, а не случайного результата обучения.

С учетом сказанного актуальной для перспектив развития современного педагогического знания выступает разработка вопроса о базовой совокупности умений самооценки, формирование

которых у школьников в процессе обучения позволит им накапливать опыт осуществления самостоятельной познавательной деятельности, основанной на осознанной саморегуляции.

Исходя из понимания психологических предпосылок как уже имеющейся системы знаний в области формирования у школьников умений самооценки, прежде чем подходить к вопросу разработки базовых умений самооценки школьников как планируемого результата обучения, нам необходимо проанализировать сущность понятия «умение».

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить два подхода к раскрытию сущности понятия «умение». Такие ученые, как А. А. Боброва, Е. Н. Кабанова-Меллер, К. К. Платонов, А. В. Усова и др. [6; 12; 15 и др.] рассматривает умение как высшее человеческое свойство, входящее в состав учебной деятельности, представляющая собой совокупность действий, выполняемых на основе сформированных знаний и навыков, что в конечном итоге позволяет учащимся достичь ясно осознаваемой цели. Другая группа ученых во главе с К. Н. Корниловой и М. Ступницкой [14] рассматривает умение как один из существенных этапов формирования навыка, а также считает, что не стоит разделять понятия «умение» и «навык», особенно применительно к общеучебным умениям и навыкам, поскольку в ежедневной учебной деятельности они выступают как единый комплекс «инструментов», которыми пользуется ученик. Таким образом, смысл понятия «умение» сводится к его определению через различные родовые понятия: действия, высшее человеческое свойство, способность

успешно достигать сознательно поставленной цели, часть навыка, через связь умения со знанием – знание в действии. Кроме того, прослеживается взаимосвязь таких понятий, как «умения» и «действия». Деятельность предполагает осознанное участие субъекта в акте взаимодействия с объектами среды. Формирование определенных умений субъекта происходит только в том случае, если он осознанно выполняет соответствующие действия на основе имеющихся у него знаний и, в свою очередь, сформированность базовых умений субъекта способствует выполнению им соответствующих действий на среднем и высоких уровнях. На основе вышеизложенного под умениями мы будем понимать составной компонент освоенного школьником опыта осуществления деятельности, в ходе которой он осознанно выполняет определенные умственные и практические действия на основе владения знаниями о том, как действовать для достижения конкретной цели.

Для теоретического обоснования базовых умений самооценки важны представления о сущности понятия самооценка и механизмах ее формирования. Наиболее значимыми представлениями о сущности самооценки в аспекте нашего исследования являются:

– представления о самооценке как регуляторе деятельности и поведения [3; 5; 17 и др.];

– представления о самооценке как об инструменте оценочной деятельности [4; 10; 11; 13; 16 и др.];

– представления о самооценке как непосредственно процессе самооценивания [2].

И. И. Чеснокова [17, с. 120] предполагает, что самооценка встроена в систему саморегуляции и что личность сама организует процесс оценивания своих достижений и неудач, своих качеств и возможностей. Она указывает на наличие в структуре самооценки когнитивных аспектов, связанных с оцениванием, сопоставлением собственных личностных качеств, и ценностно-ориентационной составляющей – результата становления личности человека и его представлений о значимости тех или иных качеств личности, их ценности для достижения успехов, их моральной оценки обществом.

А. В. Захарова [5] также рассматривает самооценку в качестве ведущего компонента саморегуляции. Однако при этом она разделяет регулятивные функции самооценки на собственно оценочные, контрольные, стимулирующие, блокирующие и защитные, подчеркивая также, что самооценка не только выполняет адаптивные функции, но и выступает в качестве фактора мобилизации человеком своих сил, реализации скрытых возможностей, творческого потенциала. Автор выделяет три вида самооценки по ее временной отнесенности, каждая из которых выполняет свои функции:

- прогностическая самооценка – осуществляет регуляцию активности личности на самом начальном этапе деятельности;

- корригирующая самооценка – служит в качестве контроля в ходе выполнения деятельности;

- ретроспективная самооценка – используется субъектом на заключительном этапе деятельности для оценки итогов, достигнутых уровней развития,

последствий поступков и в определении субъектом перспектив своего развития.

А. В. Захарова [5] считает, что ядро самооценки составляют принятые субъектом ценности, которые определяют специфику ее функционирования как механизма саморегуляции и самосовершенствования, что говорит о необходимости выстраивания личностной системы ценностей школьников и развития у них умений наполнять объекты реального мира ценностными смыслами.

Л. И. Божович отмечает [3], что для того чтобы самооценка осуществляла регулирующую функцию, необходимы активные действия со стороны самой личности по самонаблюдению, самоанализу, самоотчету и самоконтролю. А это значит, что необходимо формировать умение фиксировать собственные мысли, чувства, поступки, действия, ощущения в процессе той или иной деятельности.

Ряд исследователей рассматривают самооценку как особое образование самосознания, являющееся результатом развития самоотношения и работы самопознания, но в то же время ни к одному из этих компонентов не сводится. Так, Л. Д. Олейник [10] обращает внимание на то, что самооценка образует особое оценочное отношение к себе в форме эмоционально-логического отношения, которое не сводится к самоотношению, понимаемому как «степень перманентного одобрения или критики своих действий от обстоятельств или их реальных последствий» [10, с. 9], а лишь формируется на его основе. И. И. Чеснокова [17] также говорит о том, что самооценка на каждом конкретном

этапе развития личности «отражает уровень развития эмоционально-ценностного отношения к себе» [Там же, с. 123]. О. В. Хухлаева [16] пишет, что самооценка представляет собой результат развития самоотношения и работы самопознания, как единство знания человеком самого себя и отношения к себе, как определяющий вид или уровень развития самоотношения. Исходя из вышесказанного, А. В. Захарова [5] и Д. Б. Ольшанский [11] представляют самооценку как двухуровневое образование, в состав которого входит чувственный, эмоционально-ценностный компонент и рациональный (когнитивный) компоненты. В. В. Столин [13] самоотношение представлял в виде трех осей: «симпатия – антипатия», «уважение – неуважение», «близость – изоляция», вторая из которых носила оценочный характер, так как предполагала сравнение с определенными стандартами, нормами или эталонами. А также подчеркивал, что именно в таком контексте самооценка представляет собой чувство компетентности, самоуважение, и именно в этом случае акцент делается на процессе собственно оценивания – сравнения своих черт, поступков, способностей с некоторыми эталонами, стандартами. По мнению Л. В. Бороздиной [4], самооценка представляет собой особую функцию самосознания, которая не сводится ни к когнитивному, ни к эмоционально-ценностному компоненту. Под самооценкой Л. В. Бороздина [Там же] понимает *наличие критической позиции индивида по отношению к тому, чем он обладает, но не констатация имеющегося потенциала, а именно его оценка с точки зрения определенной системы ценностей, поэтому*

самооценка отвечает на вопрос не «Что я имею?», а «Чего это стоит, что это значит, означает?». Л. В. Бороздина [4] считает, что природа самооценки кроется в осознании человеком, чем является для него то или иное знание о себе, в осознании его значимости для себя, за которым всегда стоит определенная система ценностей. Представление о себе служат определенным материалом для самооценивания, формируемая при этом самооценка, в свою очередь, задает модус самоотношению. Согласно Л. В. Бороздиной [Там же], не самооценка базируется на самоотношении, а наоборот, она сама способна вызывать то или иное отношение к себе, позитивное или негативное.

Не менее важным и перспективным для нас является подход, в соответствии с которым самооценка рассматривается как непосредственно процесс оценивания (самооценивания). В данном подходе сущность самооценки заключается в оценивании (самооценивании) индивидуумом своих психологических качеств, поступков, жизненных целей, возможностей их достижения, а также оценивание (самооценивание) своих сил и устремлений, соотнесение их с внешними условиями и требованиями окружающей среды. С точки зрения данного подхода к рассмотрению сущности понятия самооценки нам представляется ценным подход Н. А. Батурина [2] к структурному анализу процесса оценивания, который подчеркивает, что в любом акте оценивания присутствуют четыре структурных элемента.

1. Объект оценивания, воспринимаемый непосредственно или «извлекаемый» из памяти.

2. Некое нормативное образование («эталон», «стандарт», «критерий», «личная шкала» и так далее), для обозначения которого можно предложить обобщающий термин «оценочное основание» или просто «основание», с которым идет процесс оценивания (сравнения).

3. Собственно процесс сравнения объекта оценки и оценочного основания по конкретным критериям.

4. Отображение результата оценки в той или иной форме.

Таким образом, на основе анализа существующих подходов к рассмотрению сущности самооценки и ее структурных характеристик мы исходим из понимания того, что самооценка представляет собой сложное структурное образование освоенного субъектом социального опыта, характеризующееся наличием знаний о процессе и механизме протекания оценочного акта, сформированностью базовых умений, необходимых для осознанного осуществления оценочного акта, наличием развитой системы ценностей культурно-образного характера. Такое понимание самооценки требует ее целенаправленного формирования у школьников в процессе учебной деятельности.

Ш. А. Амонашвили [1] указывает на содержательную сторону самооценки в процессе обучения школьников. Под содержательной самооценкой он понимает процесс соотнесения хода или результата деятельности с намеченным эталоном для того, чтобы выяснить уровень и качество продвижения, наметить и принять задачи для дальнейшего само совершенствования. Формирование содержательной самооценки, по мнению Ш. А. Амонашвили [Там же], происхо-

дит по трем направлениям. Сначала содержательную оценочную деятельность осуществляет педагог, тем самым давая учащимся образцы или эталоны, с помощью которых происходит оценивание. Затем содержательная самооценка формируется в коллективной учебно-познавательной деятельности школьников, в процессе которой они также вырабатывают определенные нормы, взгляды, эталоны общественного мнения, на основании которых происходит процесс оценивания внутри группы учащихся. И, наконец, содержательная самооценка формируется в самостоятельной учебно-познавательной деятельности школьника, на основе двух предыдущих направлений за счет анализа своих знаний, умений, навыков у учащихся развивается содержательное и критическое отношение к себе. Это позволяет учащимся увидеть свое продвижение в учебной деятельности, а также строить планы дальнейшего самосовершенствования. Для формирования содержательной самооценки учащимся необходимо уметь фиксировать динамику своего продвижения в освоении способов учебно-познавательной деятельности.

На основании теоретических изысканий о сущности понятий «умение» и

«самооценка» мы выделили совокупность базовых умений самооценки, которые необходимо сделать как планируемый результат обучения. К таким умениям мы отнесли:

- умение выделять критерии оценки того или иного объекта (познавательные, эстетические, моральные, материальные и др.);
- умение сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или с целостным эталоном;
- умение фиксировать субъектом обучения собственные мысли, поступки, действия, ощущения в процессе той или иной деятельности;
- умение придавать оценке определенную форму, т. е. умение грамотно формулировать оценочное суждение;
- умение отличать оценочное суждение от познавательного;
- умение зафиксировать динамику продвижения в освоении способов учебно-познавательной деятельности.

Кроме того, необходимо отметить, что выделенные нами умения носят метапредметный характер [7], поэтому их формирование можно осуществлять на любом предмете в рамках школьной программы.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М. : Знание, 1984. 296 с.
2. Батурин Н. А. Проблемы оценивания и оценки в общей психологии // Вопросы психологии. М., 1989. Вып. 2. С. 81 – 89.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М. : Просвещение, 1968. 464 с.
4. Бороздина Л. В. Что такое самооценка? // Психологический журнал. М., 2012. Вып. 4. С. 99 – 100.
5. Захарова А. В. Психология формирования самооценки. Минск, 1993. 100 с.

6. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. М. : Знание, 1981. 95 с.
7. Лернер И. Я. Об учебных умениях и их отражениях в учебнике // Проблема школьного учебника. М. : Просвещение, 1983. Вып. 12. С. 228 – 234.
8. Молчанова О. Н. Самооценка: стабильность или изменчивость? // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2006. Т. 3. № 2. С. 23 – 51.
9. Моросанова В. И. Развитие психологии саморегуляции // Психология саморегуляции в XXI веке / отв. ред. В. И. Моросанова. СПб. ; М. : Нестор-История, 2011. С. 12 – 37.
10. Олейник Л. Д. Индивидуальное самосознание и пути его формирования : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1975. 25 с.
11. Ольшанский Д. Б. К анализу когнитивной самооценки человека // Проблемы медицинской психологии. М., 1980. С. 62 – 78.
12. Платонов К. К. О системе психологии. М. : Мысль, 1972. 216 с.
13. Столин В. В. Самосознание личности. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. 284 с.
14. Ступницкая М. Диагностика уровня сформированности общеучебных умений и навыков школьников // Педагогическая диагностика. 2008. № 2. С. 28 – 41.
15. Усова А. В., Бобров А. А. Формирование у учащихся учебных умений. М. : Знание, 1997. 78 с.
16. Хухлаева О. В. Динамика структуры самосознания младшего школьника : автореф. дис ... канд. психол. наук. М., 1990. 15 с.
17. Чеснокова И. И. Проблемы самосознания в психологии. М. : Наука, 1977. 144 с.

References

1. Amonashvili Sh. A. Vospitatel'naya i obrazovatel'naya funkciya ocenki ucheniya shkol'nikov. M. : Znanie, 1984. 296 s.
2. Baturin N. A. Problemy` ocenivaniya i ocenki v obshhej psixologii // Voprosy` psixologii. M., 1989. Vy`p. 2. S. 81 – 89.
3. Bozhovich L. I. Lichnost` i ee formirovanie v detskom vozraste. M. : Prosveshhenie, 1968. 464 s.
4. Borozdina L. V. Chto takoe samoocenka? // Psixologicheskij zhurnal. M., 2012. Vy`p. 4. S. 99 – 100.
5. Zaxarova A. V. Psixologiya formirovaniya samoocenki. Minsk, 1993. 100 s.
6. Kabanova-Meller E. N. Uchebnaya deyatel'nost` i razvivayushhee obuchenie. M. : Znanie, 1981. 95 s.

7. Lerner I. Ya. Ob uchebny`x umeniyax i ix otrazheniyax v uchebnike // Problema shkol`nogo uchebnika. M. : Prosveshhenie, 1983. Vy`p. 12. S. 228 – 234.
8. Molchanova O. N. Samoocenka: stabil`nost` ili izmenchivost`? // Psixologiya. Zhurnal Vy`sshej shkoly` e`konomiki. 2006. T. 3. № 2. S. 23 – 51.
9. Morosanova V. I. Razvitie psixologii samoregulyacii // Psixologiya samoregulyacii v XXI veke / otv. red. V. I. Morosanova. SPb. ; M. : Nestor-Istoriya, 2011. S. 12 – 37.
10. Olejnik L. D. Individual`noe samosoznanie i puti ego formirovaniya : avto-ref. dis. ... kand. psixol. nauk. M., 1975. 25 s.
11. Ol`shanskij D. B. K analizu kognitivnoj samoocenki cheloveka // Problemy` medicinskoj psixologii. M., 1980. S. 62 – 78.
12. Platonov K. K. O sisteme psixologii. M. : My`sl`, 1972. 216 s.
13. Stolin V. V. Samosoznanie lichnosti. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1983. 284 s.
14. Stupniczkaya M. Diagnostika urovnya sformirovannosti obshheuchebny`x umenij i navy`kov shkol`nikov // Pedagogicheskaya diagnostika. 2008. № 2. S. 28 – 41.
15. Usova A. V., Bobrov A. A. Formirovanie u uchashhixsya uchebny`x umenij. M. : Znanie, 1897. 78 s.
16. Xuxlaeva O. V. Dinamika struktury` samosoznaniya mladshego shkol`nika : avto-ref. dis ... kand. psixol. nauk. M., 1990. 15 s.
17. Chesnokova I. I. Problemy` samosoznaniya v psixologii. M. : Nauka, 1977. 144 s.

A. O. Bogdanova

**THEORETICAL BACKGROUND OF THE SELECTION OF BASIC SKILLS
OF SELF-ASSESSMENT OF SCHOOLCHILDREN CONSIDERED AS A PLANNED
RESULT OF LEARNING**

The article analyzes the problem of formation of students' self-esteem skills, considered as a planned result of training. In this context on the basis of the analysis of pedagogical and psychological literature the question of allocation and theoretical justification of set of basic skills of self-assessment which have to become a subject of purposeful formation in training is solved.

Key words: skill; self-esteem as a regulator of activity and behavior; self-esteem as a tool for valuation activities; self-esteem as an assessment process; self-esteem skills as a planned learning outcome.

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ДОМИНИРУЮЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ

В статье социальная активность молодежи рассматривается на объективно-психологическом уровне анализа личности и деятельности. К социально активной молодежи были отнесены участники Всероссийских молодежных форумов ($n = 157$). Показано, что доминирующим качеством личности социально активной молодежи является мотивационно-организационный компонент, доминирующим показателем – ответственность. Раскрыто содержание личности социально активной молодежи с объективно-психологической стороны.

Ключевые слова: социальная активность молодежи, компоненты, личность, деятельность.

Введение

Тенденция развития современного общества такова, что появляется определенный «социальный заказ» на активно-творческую личность, на человека, способного самостоятельно ставить перед собой общественно-значимые цели, задачи, предлагать нестандартные и эффективные решения и активно включаться в их реализацию. Именно в такой деятельности проявляются способности и потребности молодёжи в саморазвитии и самосовершенствовании.

Значимым фактором в определении социальной активности молодёжи является то, что не всякая деятельность будет выражением и показателем социальной активности, а лишь социально-ориентированная деятельность, имеющая определенные качественные и количественные характеристики. Этим требованиям отвечают проходившие в настоящее время в России молодёжные форумы.

Социальная активность молодежи изучалась на специально организованных площадках – всероссийских молодежных образовательных форумах: «Территория смыслов», «Таврида», «Балтийский Артек», Дальневосточный образовательный молодёжный форум «Острова». Эти форумы ежегодно предоставляют площадку для реализации собственных проектов активной молодежи, раскрывают творческий потенциал современных социально активных молодых людей через формирование проектных инициатив, развитие активной жизненной позиции молодежи и студенчества как кадрового резерва экономики страны.

Формат молодежных форумов предполагает создание условий для актуализации мотивации молодёжи в социально значимой деятельности: участники форума в процессе обучения и взаимодействия осознают свою потребность в необходимости социального действия, которое общественно одобряемо и спо-

способствует изменению социальной действительности к лучшему согласно общественно-значимым целям [4].

В данном исследовании применялось наблюдение, в том числе включенное, анализ продуктов деятельности и методика А. В. Зобкова «Диагностика объективно-деятельностных характеристик отношения к жизнедеятельности» [1], позволившая выявить доминирующие и подчиненные объективно-психологические компоненты и показатели компонентов, характеризующие молодежь с активной жизненной позиции.

Личность и деятельность социально активной молодёжи, проявляемая на объективно-психологическом уровне

Личность проявляет себя в деятельности, которая является специфическим способом существования человека и человеческого общества. Личность в её целостности можно изучить и рассмотреть на трёх уровнях анализа: на объективно-психологическом, собственно-психологическом и интегративно-психологическом. В данной публикации социальная активность молодёжи будет рассмотрена на объективно-психологическом уровне анализа личности и деятельности. Объективно-психологический уровень активности молодёжи обладает выраженной специфичностью, структурная организация компонентов которой и ее показателей определяет содержание активности, адекватное требованиям социальной деятельности.

Задача реализации структурного подхода к социальной активности молодёжи на объективно-психологическом уровне анализа деятельности пока

ещё далека от своего решения. Так, во-первых, не выявлены показатели и компоненты социальной активности молодёжи, во-вторых, не определена роль показателей и компонентов в реализации активности. Показатели и компоненты, которые находятся вверху структурной организации социальной активности, будут оказывать доминирующее, более сильное регулирующее влияние и характеризовать собой специфику активности, а показатели и компоненты, находящиеся внизу структуры, – менее выраженное регулирующее влияние. В-третьих, структурная организация социальной активности не рассматривалась в аспекте самосовершенствования, где были бы представлены показатели и компоненты, ориентирующие субъекта социальной активности на саморазвитие, на реализацию «дистанции» личностного развития.

Изучение структурной организации объективно-психологических показателей, отнесенных по их содержательным характеристикам к мотивационно-организационному (организованность, ответственность, дисциплинированность, трудолюбие, продуктивность), интеллектуально-волевому (познавательная активность, самостоятельность и инициативность в планирующей и исполнительных фазах деятельности), эмоционально-волевому (настойчивость, уверенность), коммуникативному (общительность, коммуникативная совместимость, эмпатия) компонентам структуры личности, позволяет выявить иерархию объективно-психологических компонентов в реализации активности личности в деятельности [3]. Иерархия, как правило, отождествляется с «ранговым

распределением» компонентов активности по мере их значимости и доминантности (корреляционный и факторный анализы), что позволяет определить степень продуктивности активности. Реализация системно-структурного подхода к проблеме социальной активности молодёжи показала, что все четыре названных объективно-психологических компонента активности взаимосвязаны и представляют собой специфическое структурное образование, характеризующее социальную активность молодёжи.

При изучении специфики структурной организации компонентов социальной активности молодёжи исходным выступало положение, согласно которому все компоненты, являясь качественно различными, обуславливают специфику активности, а сравнительная характеристика результатов настоящего и перспективного уровней развития качеств/черт личности определяет направление саморазвивающей работы.

Структура социальной активности молодёжи состояла из следующей совокупности компонентов: 1) мотивационно-организационная активность, 2) интеллектуально-волевая активность, 3) коммуникативная активность, 4) эмоционально-волевая активность, 5) творческая продуктивность.

На основании результатов проведённого исследования можно говорить о структуре социальной активности молодёжи, осуществляемой на объективно-психологическом уровне, как о целостном многокомпонентном обра-

зовании. Взаимодействие между компонентами, входящими в структуру активности молодёжи, было статистически значимым.

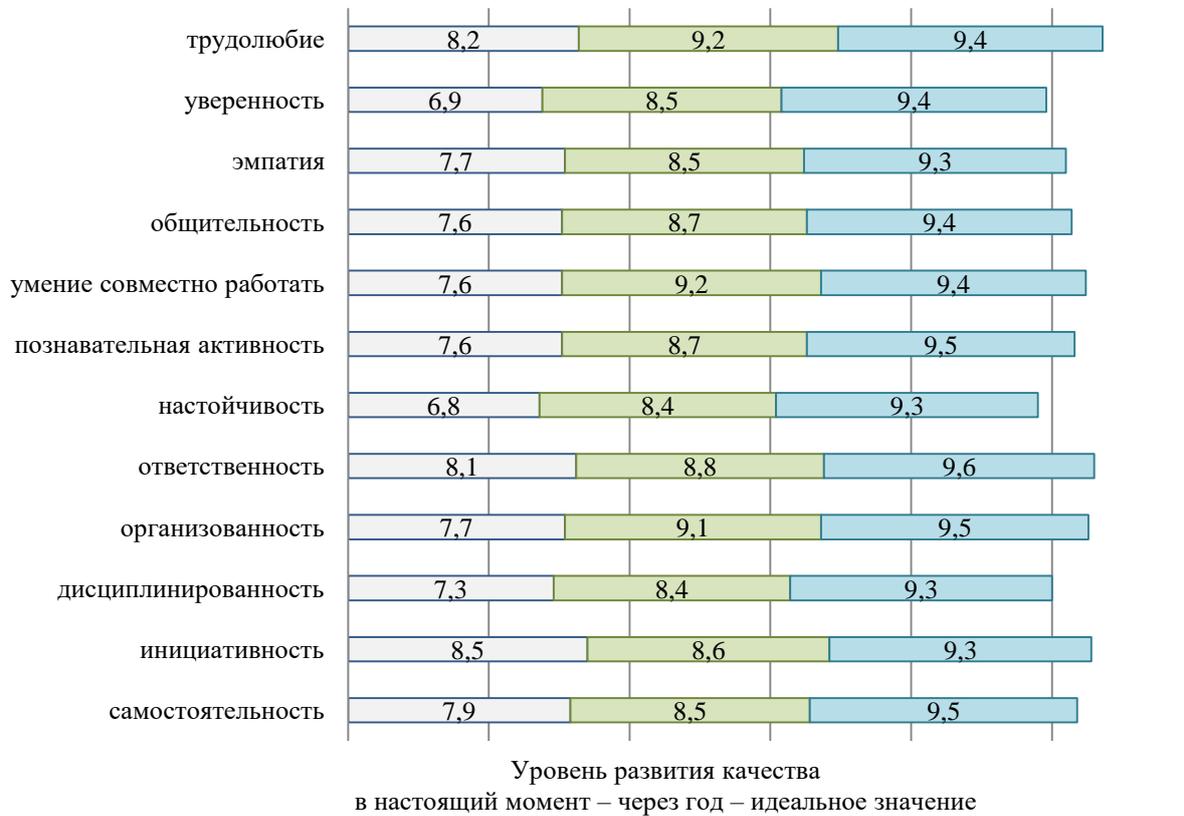
Установлено, что доминирующим показателем в мотивационно-организационном компоненте является «ответственность», в интеллектуально-волевом – инициативность в исполнительной фазе деятельности, в коммуникативном – коммуникативная совместимость, в эмоционально-волевом – уверенность. Отметим, что между всеми объективно-психологическими показателями имеется тесная корреляционная связь.

Исследования показали, что структурная организация компонентов социальной активности молодёжи, обусловленная представлениями субъектов активности о развитии качеств/черт молодёжи через год и об идеальном творчески активном человеке, идентична структурной организации, отражающей настоящий момент и представленной выше. Установлено, что доминирующим показателем в обеих структурных организациях (качеств/черт молодёжи через год и в идеальном варианте) также является ответственность. Между всеми показателями, задействованными в эксперименте, обнаружена тесная корреляционная связь. Исследование, направленное на выявление качеств/черт через год и идеального творчески активного человека, позволило определить «дистанцию» личностного развития активной молодёжи, а также направленность субъекта активности на саморазвитие и самовоспитание.

Ниже приведена таблица, в которой отражены средние значения качеств/черт испытуемых.

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Средние значения уровня развития качеств/черт социально активной молодежи в настоящий момент, предположительные значения уровня развития качеств/черт через год и идеальные значения, характеризующие творчески активную личность



Наблюдение, в том числе включённое, за поведением и деятельностью социально активной молодёжи на различных молодёжных форумах показало, что её (молодёжь) характеризует ответственность в организации своих дел и дел молодёжи, которая участвовала в презентации их проектов.

Участники форумов активно вступали в межличностные контакты как с другими участниками форумов, так и с руководителями. При презентации своих проектов у них отмечалось волнение, которое они не всегда могли сдержать. Ве-

роятно, в связи с этим участники форумов занижали свои баллы при оценке показателей эмоционально-волевой сферы: уверенность в себе, настойчивость.

Заключение

Социальная активность молодёжи, участвующей в молодёжных форумах, – это индивидуально-социальное образование, направляющее и организующее субъекта активности на достижение максимального результата в деятельности, регулирующее возможности в деятельности за счёт единства многокомпонентного объективно-психологического

образования активности и доминирования в нём мотивационно-организационного компонента и ведущего показателя – ответственности.

Полученные результаты исследования могут быть ориентиром для развития качеств/черт у студенческой молодёжи.

Литература

1. Зобков А. В. Психология саморегуляции учебной деятельности в переходный (от старшего школьного к студенческому) период обучения : монография. Владимир : Собор, 2010. 168 с.
2. Зобков В. А. Психология отношения человека к жизнедеятельности: теория и практика : монография. Владимир : Калейдоскоп, 2011. 264 с.
3. Зобков В. А., Пронина Е. В. Творчество. Отношение. Деятельность. Теоретико-методологические аспекты. Владимир : Собор, 2008. С. 55.
4. Пронина Е. В. Творческое отношение к жизнедеятельности социально-активной молодежи: технологии развития // Технологии работы с молодежью (опыт работы кафедры социальных технологий и организации работы с молодежью МГГУ им. М. А. Шолохова) : коллектив. моногр. / под ред. С. Ю. Поповой (Смолик). М. : Москва-Тверь : СФК-Офис, 2015. 326 с. С. 187.

References

1. Zobkov A. V. Psixologiya samoregulyacii uchebnoj deyatel`nosti v perexodny`j (ot starshego shkol`nogo k studencheskomu) period obucheniya : monografiya. Vladimir : Sobor, 2010. 168 s.
2. Zobkov V. A. Psixologiya otnosheniya cheloveka k zhiznedeyatel`nosti: teoriya i praktika : monografiya. Vladimir : Kalejdoskop, 2011. 264 s.
3. Zobkov V. A., Pronina E. V. Tvorchestvo. Otnoshenie. Deyatel`nost`. Teoretiko-metodologicheskie aspekty`. Vladimir : Sobor, 2008. S. 55.
4. Pronina E. V. Tvorcheskoe otnoshenie k zhiznedeyatel`nosti social`no-aktivnoj molodezhi: texnologii razvitiya // Texnologii raboty` s molodezh`yu (opy`t raboty` kafedry` social`ny`x texnologij i organizacii raboty` s molodezh`yu MGGU im. M. A. Sholoxova) : kollektiv. monogr. / pod red. S. Yu. Popovoj (Smolik). M. : Moskva-Tver` : SFK-Ofis, 2015. 326 s. S. 187.

A. A. Pronina

RESPONSIBILITY AS THE DOMINANT CHARACTERISTIC OF SOCIAL ACTIVITY OF YOUTH

The article examines the social activity of young people at the objective-psychological level of analysis of personality and activity. The participants of the All-Russian youth forums (n = 157) were classified as socially active youth. It is shown that the dominant quality of the personality of socially active youth is the motivational and organizational component, the dominant indicator is responsibility. The content of the personality of socially active youth from the objective-psychological side is revealed.

Key words: *youth social activity, components, personality, activity.*

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКА, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

М. А. Захарищева, Н. М. Ичетовкина

ПОДГОТОВКА МУЗЫКАНТА-ПЕДАГОГА: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ (информация о VII Сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования)

О содержании общего и профессионального музыкального образования, подготовке педагогов музыкального образования, музыковедении и развитии музыкальной культуры написано немало. Но, как правило, данная проблематика представлена частично, не системно. Сообщество учёных, объединённых в Научный совет по проблемам истории музыкального образования, посвятило седьмую сессию обсуждению вопросов подготовки музыканта-педагога и предприняло попытку проанализировать исторический опыт, выделить проблемы, обозначить перспективы.

Седьмая сессия Научного совета по проблемам истории музыкального образования состоялась в апреле 2019 года на базе Вологодского государственного университета. В работе сессии участвовали более 60 учёных из вузов, научных учреждений, музейных организаций России и ряда зарубежных стран, а также педагоги-музыканты учреждений культуры и образования Вологодской области.

Организаторами седьмой сессии Научного совета выступили Российское историческое общество, Вологодский государственный университет,

Московская государственная консерватория имени П. И. Чайковского, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, а также Кирилло-Белозерский историко-архитектурный и художественный музей-заповедник. В числе организаторов-партнёров были также Департамент культуры и туризма Вологодской области, Вологодский государственный историко-архитектурный и художественный музей-заповедник, Фонд поддержки культурных инициатив «Новая коллекция» (г. Пермь), фонд «История Отечества». Такое научно-педагогическое мероприятие стало значимым событием для музыкантов, педагогов, деятелей культуры Вологодской области.

Программа сессии включала три научных мероприятия: международную научную конференцию «Подготовка музыканта-педагога: исторический опыт, проблемы, перспективы», всероссийский научный семинар «История музыкального образования: новые исследования»; всероссийский симпозиум «Музыкальная культура и музыкальное образование Вологодского края». Материалы сессии опубликованы в двух сборниках [4; 5].

Открыли работу научной сессии проректор по научной работе Вологодского государственного университета, доктор исторических наук, профессор М. А. Безнин; проректор по научной работе Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского, доктор искусствоведения, профессор К. В. Зенкин; начальник Департамента культуры и туризма Вологодской области В. А. Осиповский; начальник управления культуры и историко-культурного наследия Администрации г. Вологды Е. В. Доможирова, после чего седьмая сессия Научного совета по проблемам истории музыкального образования приступила к работе.

Первое пленарное заседание в рамках международной научной конференции «Подготовка музыканта-педагога: исторический опыт, проблемы, перспективы» открыл председатель Научного совета, доктор педагогических наук, профессор Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета В. И. Адищев. В своем выступлении ученый проанализировал музыкально-педагогическое образование как предмет научной рефлексии в историческом аспекте [1]. В сообщении были обозначены проблемные области и противоречия, требующие осмысления: трансформация сферы культуры, образования и воспитания, влияющая на содержание, методы, средства и формы музыкального образования; концепция современного музыкального образования; использование музыкально-педагогических традиций. Ученым выделены отрицательные тенденции в подготовке педагогов-музыкантов: сокращение музыкально-педагогических факультетов и кафедр, снижение количества студентов, обучающихся на музыкально-педагогических профилях; уменьшение количества часов на профильные музыкально-педагогические дисциплины и индивидуальную работу будущих учителей музыки.

Доктор искусствоведения, профессор Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского К. В. Зенкин выступил с докладом о российском музыковедении и педагогике: истории и требованиях современности, в котором дал общее представление об общетеоретической подготовке педагогов-музыкантов, а также указал на необходимость более детальной, глубокой подготовки специалистов-музыкантов в направлении методологии музыковедения, логики, общегуманитарной и технической (цифровой, акустической) подготовки.

О миссии музыканта-педагога в актуальной социокультурной ситуации выступил с докладом доктор философских наук, профессор Пермского национального исследовательского политехнического университета В. Н. Железняк; о ценностных смыслах профессии музыканта-педагога современной эпохи рассказала кандидат искусствоведения, доцент Новосибирской государственной консерватории им. М. И. Глинки Л. П. Робустова.

Много внимания было уделено региональному опыту подготовки музыкально-педагогических кадров. Участники сессии ознакомились с историей, деятельностью и перспективами развития музыкально-педагогических факультетов Татарского гуманитарно-пе-

дагогического университета, Воронежского и Вологодского и других университетов.

Доктор педагогических наук, профессор С. И. Дорошенко сообщила об истории и перспективах развития музыкально-педагогического факультета Владимирского госуниверситета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых [2]. Ученым на основе теоретического анализа научно-педагогических и архивных материалов выделены и охарактеризованы этапы развития музыкально-педагогического факультета от его создания в 1966 году до настоящего времени. Уделено внимание кадровому обеспечению, организационной (кафедральной) структуре, содержанию подготовки педагогов-музыкантов, направлениям научно-методической работы факультета. Важным является выделение автором проблемных аспектов в подготовке учителей музыки в настоящее время и предлагаемые пути решения на основе актуализации опыта прошлого.

Также был представлен интересный опыт подготовки учителя музыки в Болгарии, Республиках Казахстан и Молдова, выделены особенности обучения музыке в школах Германии и Китая, охарактеризован феномен музыкальной культуры российской эмиграции (на примере Русской консерватории в Париже).

Закономерно, что в рамках второго пленарного заседания научной конференции научный диалог о подготовке музыканта-педагога был продолжен и включал исследования об инновационных образовательных практиках учителя музыки (главный научный сотруд-

ник Института стратегии развития образования РАО (г. Москва), доктор педагогических наук, профессор Ю. Б. Алиев), о специфике преподавания музыкально-теоретических дисциплин в образовательном центре «Сириус» (доктор искусствоведения, профессор Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского М. В. Карасева), о музыкотерапевтическом компоненте в подготовке педагога-музыканта (доктор философских наук, профессор кафедры музыкального воспитания и образования Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург) А. С. Ключев).

Теория, методика и практика музыкального образования и воспитания, накопленные в нашей стране в прошлом и настоящем; проблемы подготовки музыканта-педагога становились предметом пристального внимания учёных и молодых исследователей, участвовавших в сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования.

В завершение работы научной конференции прошла презентация новых изданий по истории и методике музыкального образования: Ю. Б. Алиева «Урок музыки: от замысла к реализации». М. : Русское слово, 2019; В. И. Адищева «История отечественного музыкального образования в документах и материалах»: учеб. пособие. Пермь, 2018; К. В. Зенкина, Н. О. Власовой, Г. А. Моисеева «Московская консерватория в прошлом, настоящем и будущем»: сб. ст. М. : НИЦ Московская консерватория, 2018.

Работа всероссийского научного семинара включала в себя два секционных заседания, первое из которых было посвящено истории и современным проблемам общего музыкального образования, второе – профессионального образования. Анализу исторического опыта музыкального образования и воспитания было посвящено несколько выступлений участников сессии. Так, доктор педагогических наук, профессор М. А. Захарищева и кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Глазовского государственного педагогического института им В. Г. Короленко исследовали содержание музыкального воспитания в практике отечественной гимназии начала XX века [3]. В сообщении кандидата культурологи, профессора Омского госуниверситета им. Ф. М. Достоевского М. А. Белокрыса на основе биографического подхода достаточно полно восстановлен жизненный и творческий путь видного деятеля музыкальной культуры России конца XIX – начала XX века Г. И. Тучинского. Проблема содержания отечественного школьного музыкального образования в первое десятилетие после Октябрьской революции охарактеризована преподавателем Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета С. А. Вилисовым. Некоторые важные аспекты идеи взаимодействия музыки, литературы и изобразительного искусства в психолого-педагогических работах П. П. Блонского показала аспирант Владимирского госуниверситета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых Е. Г. Жаркова.

Для аспирантов, докторантов и научных руководителей диссертационных исследований на сессии работала Школа историка музыкального образования. На тему «Источниковая база исследований в области истории музыкального образования» размышляли профессор Ю. Б. Алиев (Москва), В. И. Адищев (Пермь), М. А. Белокрыс (Омск), С. И. Дорошенко (Владимир), М. А. Захарищева (Глазов), Г. Г. Коломиец (Оренбург), М. С. Старчеус (Москва). Молодые исследователи получили ценную информацию по теории и методам источниковедения, а также практические рекомендации по организации научно-педагогического поиска источниковой базы, ее систематизации, историко-педагогических методах работы с источниками, ответственности и научной честности соискателя.

Весь период работы сессии ведущие специалисты в области истории музыкального образования анализировали, дискутировали об историческом опыте, проблемах и перспективах подготовки музыкантов-педагогов для общеобразовательных и музыкальных школ. Какой педагог-музыкант нужен современной школе и современным детям? Каковы организационные, педагогические, методические условия подготовки музыканта-педагога? Какие конструктивные идеи на основе анализа педагогического опыта прошлого необходимо привнести и использовать сегодня? На поиск ответов на эти и многие другие вопросы была направлена деятельность участников сессии Научного совета, исследователей истории музыкального образования.

Литература

1. Адищев В. И. Подготовка музыканта-педагога: поиск новых подходов (из практики Пермского педагогического университета) // Подготовка музыканта-педагога: исторический опыт, проблемы, перспективы : материалы междунар. науч. конф. VII Сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования / ред.-сост. В. И. Адищев, К. В. Зенкин ; Науч. совет по проблемам истории муз. образования ; Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского ; Вологод. гос. ун-т. ; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. М., 2019. С. 43 – 54.
2. Дорошенко С. И. Музыкально-педагогический факультет Владимирского государственного педагогического института: история, перспективы // Подготовка музыканта-педагога: исторический опыт, проблемы, перспективы : материалы междунар. науч. конф. VII Сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования / ред.-сост. В. И. Адищев, К. В. Зенкин ; Науч. совет по проблемам истории муз. образования ; Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского ; Вологод. гос. ун-т. ; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. М., 2019. С. 61 – 69.
3. Ичетовкина Н. М., Захарищева М. А. Музыка в практике воспитания российских гимназий начала XX века // История музыкального образования: новые исследования : материалы всерос. науч. семинара и симпозиума VII Сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования / Научный совет по проблемам истории муз. образования, Вологод. гос. ун-т, Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т [и др.] ; [ред.-сост. В. И. Адищев, М. Г. Долгушина]. Вологда ; Пермь, 2019. С. 4 – 7.
4. История музыкального образования: новые исследования : материалы всерос. науч. семинара и симпозиума VII Сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования / Научный совет по проблемам истории муз. образования, Вологод. гос. ун-т ; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т [и др.] ; [ред.-сост. В. И. Адищев, М. Г. Долгушина]. Вологда ; Пермь, 2019. 336 с.
5. Подготовка музыканта-педагога: исторический опыт, проблемы, перспективы : материалы междунар. науч. конф. VII Сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования / ред.-сост. В. И. Адищев, К. В. Зенкин ; Науч. совет по проблемам истории муз. образования ; Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского ; Вологод. гос. ун-т. ; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. М., 2019. 231 с.

М. А. Zaharisheva, N. M. Ichetovkina

**PREPARATION OF THE MUSICIAN-TEACHER: HISTORICAL EXPERIENCE,
PROBLEMS, PROSPECTS (information about the VII Session of the Scientific Council
on the history of music education)**

ЧЕЛОВЕК МИРА И МИР В ЧЕЛОВЕКЕ

2019 год стал юбилейным для Елены Юрьевны Рогачёвой – доктора педагогических наук, профессора, заместителя главного редактора нашего научно-методического журнала «Вестник ВлГУ. Серия: Педагогические и психологические науки», члена редколлегии научного издания «Историко-педагогический журнал», профессора кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, признанного исследователя в области истории педагогики и сравнительной педагогики, известного не только в нашей стране, но и за рубежом.

Можно с уверенностью сказать, что Елена Юрьевна принадлежит к той когорте счастливых людей, которые нашли свое жизненное и профессиональное предназначение, сполна реализовали и приумножили многогранность своих устремлений, двигаясь по жизни не ради карьерных достижений, а во имя интереса к людям и к жизни как к таковой, наполненной репертуарным разнообразием ее праздничных и буднично-ежедневных забот, побед, разочарований, новых удач и открытий.

После окончания с отличием факультета иностранных языков Владимирского государственного педагогического института в 1977 году ей удалось успешно освоить, казалось бы, совершенно разнородные, но близкие по

своей гуманитарной сути сферы профессиональной деятельности, вбирая в себя дух различных мировых культур: обучение детей английскому языку в сельской школе российской провинции и работа в качестве переводчика в Египте на Хелуанском металлургическом комбинате. В 1979 году Е. Ю. Рогачёва вернулась в «alma mater» в качестве преподавателя межфакультетской кафедры иностранных языков. После окончания аспирантуры в 1990 г. в Москве при НИИ Общей педагогики АПН СССР под руководством профессора Феликса Ароновича Фрадкина защитила кандидатскую диссертацию на тему «Становление и развитие прагматического направления профессиональной подготовки учителя в США (конец XIX – первая треть XX века)». С тех пор Елена Юрьевна не изменяет своей привязанности к проблематике зарубежной педагогики, что наиболее ярко проявилось в процессе подготовки и защиты в 2006 году докторской диссертации «Влияние педагогики Джона Дьюи на теорию и практику образования в XX веке».

Елена Юрьевна Рогачёва – увлеченный исследователь со своим оригинальным научным взглядом на проблемы сравнительной педагогики. Свободно владея английским языком, она открыла для отечественной педагогики большое количество оригинальных источников, связанных с жизнью и педа-

гогической деятельностью своего любимого персонажа – Джона Дьюи, а также Ф. Паркера, которые были переведены на русский язык благодаря ее собственным усилиям и при поддержке учеников-аспирантов.

Неизменный восторг вызывает ее чрезвычайно продуктивная международная активность, направленная на освоение мирового опыта образовательной и научно-исследовательской деятельности: с 1990 года – активный член Международной группы историков педагогики при постоянно действующей Международной конференции историков педагогики (ISCHE); неоднократный обладатель разнообразных международных грантов. В качестве гостевого лектора Е. Ю. Рогачева читала лекции в различных университетах Европы и США, стажировалась в Чикагском, Ливерпульском и Лейденском университетах, выступала с докладами на международных конгрессах и конференциях в Дании, Норвегии, Германии, Польше, Испании, Швейцарии, Северной Ирландии и т. д. Ее приглашают в качестве гостевого лектора и российские университеты.

Елена Юрьевна – автор более 200 научных и учебно-методических работ, среди них публикации в иностранных изданиях на английском и китайском языках, монографии, главы в коллективных монографиях, научные статьи в российских центральных изданиях и в международных системах цитирования. Особо хочется отметить отсутствие в публикациях Елены Юрьевны формально-научного стиля и наполненность текстов содержанием, проникнутым интересом к человеку, к судьбам

ученых в науке. Ее печатные работы и устные выступления всегда яркие, образные по форме, насыщены диалоговым смыслом. Она обладает редким талантом афористических высказываний, умением сказать больше, чем сказано, готовностью услышать оппонентские голоса и вместе с тем мастерски представить свою собственную позицию. Это притягивает к ней не только коллег, но и студентов, а также учеников-аспирантов, последователей ее научных традиций. Е. Ю. Рогачёва имеет богатый опыт работы с магистрантами, аспирантами и соискателями. Под ее научным руководством защищено 6 кандидатских диссертаций и целый ряд магистерских диссертаций. Начиная с 1990-х годов Е. Ю. Рогачева тесно сотрудничает с Владимирским городским информационно-методическим центром, была научным консультантом по инновационной деятельности и руководителем городских и областных инновационных площадок. С 2000 года Е. Ю. Рогачева – председатель образовательного комитета Ассоциации побратимских городов во Владимире.

Педагогические и научно-исследовательские достижения Елены Юрьевны по достоинству отмечены. Она награждена Почётной грамотой Министерства образования и науки РФ, знаком «Почётный работник высшего профессионального образования РФ», общественной медалью «За труды в просвещении», медалью «За заслуги в развитии истории педагогики» имени З. И. Равкина.

В настоящее время Е. Ю. Рогачёва – авторитетный педагог-исследователь, великолепный преподаватель, верная

супруга, мать двоих взрослых детей и заботливая бабушка пятерых внуков. Хотя дети и внуки Елены Юрьевны не живут в России, они сохраняют глубокие связи с Родиной, неся «русскость» в мир. Сын Юрий и дочь Анна – выпускники факультета иностранных языков ВлГУ много лет работают в Международной школе им. Э. Канта в Берлине. И сама бабушка, и её дети приложили много усилий, чтобы внуки Елены Юрьевны говорили и на русском языке, и на европейских языках.

И в свой 65-летний юбилей Елена Юрьевна полна жизненных планов и амбициозных перспектив. Оставаясь человеком мира, ей удастся в наше динамичное и зачастую непростое время сохранять мир в себе и созидать его в сообществе своих родных, близких, коллег, друзей и единомышленников.

От всей души хочется пожелать Вам, дорогая Елена Юрьевна, здоровья и счастливого состояния души во имя достижения новых профессиональных и жизненных высот!

*Е. Н. Селиверстова,
доктор педагогических наук, профессор
зав. кафедрой педагогики ВлГУ*

E. N. Seliverstova

THE WOMAN OF THE WORLD AND THE WORLD IN THE WOMAN

НАШИ АВТОРЫ

- БАЛТЫКОВ**
Арслан
Константинович аспирант кафедры педагогики Калмыцкого государственного университета им. Б. Б. Городовикова (г. Элиста, Республика Калмыкия, Россия)
E-mail: balars90@yandex.ru
- БОГДАНОВА**
Анастасия
Олеговна аспирант кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: : fenix765@mail.ru
- ГАЙНЕЕВ**
Эдуард
Робертович кандидат педагогических наук
доцент кафедры технологий профессионального обучения Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова (г. Ульяновск, Россия)
E-mail: gajneev.eduard@yandex.ru
- ДРОЗД**
Карина
Владимировна кандидат педагогических наук
доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: drozdkv@yandex.ru
- ЖУКОВА**
Елена
Игоревна старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта Самарского государственного университета путей сообщения (г. Самара, Россия)
E-mail: zhukova_ei@mail.ru
- ЗАВРАЖИН**
Сергей
Александрович доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: zavragin-sa@yandex.ru
- ЗАХАРИЩЕВА**
Марина
Алексеевна доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры педагогики и психологии Глазовского государственного педагогического института имени В. Г. Короленко (г. Глазов, Удмуртская Республика, Россия)
E-mail: zahari-ma@rambler.ru
- ИЧЕТОВКИНА**
Надежда
Михайловна кандидат педагогических наук
доцент кафедры педагогики и психологии Глазовского государственного педагогического института имени В. Г. Короленко (г. Глазов, Удмуртская Республика, Россия)
E-mail: tonkovanm1@rambler.ru

НАШИ АВТОРЫ

- КИПУРОВА**
Светлана
Николаевна кандидат педагогических наук, доцент
специалист по учебно-методической работе центра стратегического планирования развития образования, экспертизы и научного консультирования; Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области (г. Тула, Россия)
E-mail: skipurova@gmail.com
- ЛЕВАНОВА**
Елена
Александровна доктор педагогических наук, профессор
заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Россия)
E-mail: ea.levanova@mpgu.su
- МЕННИКОВ**
Владимир
Евгеньевич исполняющий обязанности директора Федерального детского эколого-биологического центра (г. Москва, Россия)
E-mail: v.mennikov@inbox.ru
- МЕННИКОВА**
Оксана
Дмитриевна магистрант Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Россия)
E-mail: mennikova_oks@mail.ru
- ОЗЕРСКАЯ**
Светлана
Николаевна кандидат педагогических наук
старший преподаватель кафедры иностранных языков Белгородского университета кооперации, экономики и права (г. Белгород, Россия)
E-mail: susan2272@mail.ru
- ПАЛЬТОВ**
Александр
Елисеевич доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: paltovae@mail.ru
- ПАРНИКОВА**
Татьяна
Валерьевна кандидат филологических наук, доцент
заведующий кафедрой иностранных языков Белгородского государственного аграрного университета (г. Белгород, Россия)
E-mail: t-parnikova@mail.ru
- ПЕРМИНОВА**
Людмила
Михайловна доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры непрерывного образования государственного образовательного учреждения высшего образования Московской области «Московский государственный областной университет» (г. Москва, Россия)
E-mail: lum1030@yandex.ru

НАШИ АВТОРЫ

- ПЛАКСИНА**
Ирина
Васильевна кандидат психологических наук, доцент
доцент педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
(г. Владимир, Россия)
E-mail: irinaplх@mail.ru
- ПОПОВА**
Ирина
Николаевна кандидат педагогических наук, доцент
ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского центра социализации и персонализации образования детей, Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
(г. Москва, Россия)
E-mail: PopovaIN@yandex.ru
- ПРОНИНА**
Анастасия
Александровна ассистент кафедры общей и педагогической психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: a.a.pronina77@gmail.com
- ПУШКАРЕВА**
Татьяна
Владимировна доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Россия)
E-mail: tv.pushkareva@mpgu.su
- СЕЛИВЕРСТОВА**
Елена
Николаевна доктор педагогических наук, профессор
заведующий кафедрой педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: eseliver@mail.ru
- СЕРЯКОВА**
Светлана
Брониславовна доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Россия)
E-mail: umkped@mail.ru
- УЧУРОВА**
Алтана
Юрьевна аспирант кафедры педагогики Калмыцкого государственного университета им. Б. Б. Городовикова (г. Элиста, Россия)
E-mail: altanauchurova@gmail.com

НАШИ АВТОРЫ

ШАЙДЕНКО
Надежда
Анатольевна

член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
зав. центром стратегического планирования развития образования, экспертизы и научного консультирования; Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области (г. Тула, Россия)
E-mail: nashaidenko@gmail.com

ШАМАНИН
Николай
Владимирович

старший преподаватель кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: marina-vladimir@yandex.ru

ЮДАКОВА
Светлана
Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры технологического и экономического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: svud77@mail.ru

OUR AUTHORS

- BALTYKOV Arslan K.** Postgraduate Student, Department of Pedagogy, Kalmyk State University named after B. B. Gorodovikov (Elista, Republic of Kalmykia, Russia)
E-mail: balars90@yandex.ru
- BOGDANOVA Anastasia O.** Postgraduate Student, Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolai Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: : fenix765@mail.ru
- GAYNEEV Eduard. R.** PhD (Education)
Associate Professor of the Department of Vocational Training Technologies, Ulyanovsk State University named after I. N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia)
E-mail: gajneev.eduard@yandex.ru
- DROZD Karina V.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Pedagogics, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: drozdkv@yandex.ru
- ZHUKOVA Elena I.** Senior Lecturer of the Department of Physical Education and Sport, Samara State University of Railway Engineering (Samara, Russia)
E-mail: zhukova_ei@mail.ru
- ZAVRAZHIN Sergey A.** Dr. Sc. (Education), Professor
Professor of the Department of Personality Psychology and Special Pedagogics, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: zavragin-sa@yandex.ru
- ZAKHARISCHEVA Marina A.** Dr. Sc. (Education), Professor
Professor of the Department of Pedagogy and psychology, Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko (Glazov, Udmurt Republic, Russia)
E-mail: zahari-ma@rambler.ru
- ICHETOVKINA Nadezhda M.** PhD (Education)
Associate Professor of the Department of Pedagogy and psychology, Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko (Glazov, Udmurt Republic, Russia)
E-mail: tonkovanm1@rambler.ru

OUR AUTHORS

- KIPUROVA
Svetlana N.** PhD (Education), Associate Professor
Specialist in Teaching and Methodical Work of the Center for the Strategic Planning of the Education Development, Expertise and Scientific Advice; Advanced Training and Professional Retraining Institute of Education Professionals of Tula Region (Tula, Russia)
E-mail: skipurova@gmail.com
- LEVANOVA
Elena A.** Dr. Sc. (Education), Professor
Head of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia)
E-mail: ea.levanova@mpgu.su
- MENNIKOV
Vladimir E.** Acting Director of the Federal Children's Ecological and Biological Center (Moscow, Russia)
E-mail: v.mennikov@inbox.ru
- MENNIKOVA
Oksana D.** Master Student of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia)
E-mail: mennikova_oks@mail.ru
- OZERSKAYA
Svetlana N.** PhD (Education)
Senior Lecture of the Department of Foreign Languages, Belgorod University of cooperation, Economics and law (Belgorod, Russia)
E-mail: susan2272@mail.ru
- PALTOV
Alexander E.** Dr. Sc. (Education), Professor
Professor of the Department of Personality Psychology and Special Pedagogics, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: paltovae@mail.ru
- PARNIKOVA
Tatiana V.** PhD (Philology), Associate Professor
Head of the Department of Foreign Languages, Belgorod state agrarian University named after V. Y. Gorin (Belgorod, Russia)
E-mail: t-parnikova@mail.ru
- PERMINOVA
Ludmila M.** Dr. Sc. (Education), Professor, Department of Continuing Education, State Educational Institution of Higher Professional Education in the Moscow region «Moscow State Regional University» (Moscow, Russia)
E-mail: lum1030@yandex.ru
- PLAKSINA
Irina V.** PhD (Psychology), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Pedagogics, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: irinapl@mail.ru

OUR AUTHORS

- POPOVA
Irina N.** PhD (Education), Associate Professor
Leading researcher of the Research Center for Socialization and Personalization of Children's Education, Federal Institute for Education Development of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation (Moscow, Russia)
E-mail: PopovaIN@yandex.ru
- PRONINA
Anastasia A.** Assistant of the Department of General and Pedagogical Psychology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: a.a.pronina77@gmail.com
- PUSHKAREVA
Tatiana V.** Dr. Sc. (Education), Associate Professor
Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia)
E-mail: tv.pushkareva@mpgu.su
- SELIVERSTOVA
Elena N.** Dr. Sc. (Education), Professor
Head of the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: eseliver@mail.ru
- SERYAKOVA
Svetlana B.** Dr. Sc. (Education), Professor
Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia)
E-mail: umkped@mail.ru
- UCHUROVA
Altana Yu.** Postgraduate Student of the Department of Pedagogy, Kalmyk State University named after B. B. Gorodovikov (Elista, Republic of Kalmykia, Russia)
E-mail: altanauchurova@gmail.com
- SHAIKENKO
Nadezhda A.** Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sc. (Education), Professor
Head of the for the Strategic Planning of the Education Development, Expertise and Scientific Advice; Advanced Training and Professional Retraining Institute of Education Professionals of Tula Region (Tula, Russia)
E-mail: nashaidenko@gmail.com
- SHAMANIN
Nikolay V.** Senior Lecture of the Department of Personality Psychology and Special Pedagogics, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: marina-vladimir@yandex.ru
- UDAKOVA
Svetlana V.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Technological and Economic Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: svud77@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует научные статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

Объем присланного материала должен быть не менее 15000 и не более 35000 знаков, включая пробелы:

- редактор – Microsoft Word;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- междустрочный интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине;
- поля со всех сторон – 2 см;
- текст без переносов;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста статьи (входит в общий объем статьи);
- **список литературы должен быть представлен как на русском языке, так и в романском алфавите (латинице).**

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие – содержит индекс УДК; инициалы и фамилию автора/авторов; название статьи;
- после названия статьи располагают текст аннотации (8 – 10 строк) и ключевые слова (7 – 10 слов) на русском языке;
- указание на грант или госзадание;
- застатейный список литературы приводится в алфавитном порядке;
- список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора/авторов; название статьи, аннотация, ключевые слова.

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

Отдельными файлами высылаются:

- **копии всей содержащейся в материале графики** – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц; все графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;

- **сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках, включающие:** фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/vak_vgggu.aspx

Публикации в журнале бесплатные.

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (для кафедры педагогики).

Телефон для справок: (4922) 47-99-72 **E-mail:** pedagog@vlsu.ru