

Министерство образования и науки Российской Федерации
Российская академия образования
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
ФБГОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Научно-образовательный центр
инновационной педагогической деятельности

ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Коллективная монография

CONCEPTS AND TERMS IN PEDAGOGY AND EDUCATION

Collective monograph

Екатеринбург 2018

УДК 37.0
ББК Ч30/49
П56

Ответственные редакторы:
д-р хим. наук, академик РАО *Е.В. Ткаченко*,
д-р пед. наук, профессор *М.А. Галагузова*

Редакционная коллегия:
А.А. Симонова, С.В. Иванова, С.А. Новоселов, Н.М. Назарова,
М.В. Богуславский, Г.Н. Штинова (ответственный секретарь)

Рецензенты
д-р пед. наук, профессор, член-корр. РАО *В.М. Полонский*,
д-р пед. наук, профессор, член-корр. РАО *М.А. Лукацкий*

П56 **Понятийный** аппарат педагогики и образования [Текст] : коллективная монография / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова ; Уральский государственный педагогический университет. – Вып. 10. – Екатеринбург [б. и.], 2018. – 384 с.

ISBN 978-5-7186-0982-0

Десятый выпуск коллективной монографии посвящен понятийно-терминологическим проблемам, отражающим различные грани процесса обновления содержания образования, обусловленного необходимостью приведения его характеристик и качеств в соответствие с современными требованиями, мировыми тенденциями экономического и общественного развития.

УДК 37.0
ББК Ч30/49

ISBN 978-5-7186-0982-0

© Институт стратегии развития
образования РАО, 2018
© Уральский государственный
педагогический университет, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	10
МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ	30
Вербицкий А.А. Соотношение понятий «содержание образования», «содержание обучения» и проблема системности содержания	30
Галагузова М.А. Учебник как средство формирования научных педагогических понятий у студентов	44
Большакова З.М., Тулькибаева Н.Н. Методологические основы трансформации образования	53
Дорохова Т.С. Генезис содержания российского образования во второй половине XX в. в контексте проблемы социализации	59
Литвак Р.А., Гревцева Г.Я. Социокультурное образование как фактор социально-культурного развития личности	71
Нохрина Н.Н. Ретроспективный анализ развития системы понятий педагогической диагностики	85
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА	96
Верхотурова Ю.А. Аксиологический подход в формировании содержания дошкольного образования	96
Силкина Н.В., Силкина О.С. Художественно-патриотическое воспитание как актуальное направление воспитания патриотизма молодежи	104
Иванова С.В., Иванова О.В. Образовательный потенциал музейных форм работы со школьниками в медиа эпоху	115

Штейнберг В.Э., Манько Н.Н.	От ориентировочных основ действий Гальперина – к визуальным дидактическим регулятивам логико-смыслового типа 123
Грибан О.Н., Грибан И.В.	Многозадачность как тенденция развития современного образования: pro et contra 130
Подкорытов В.И.	Дополнительное образование: возможность иного способа описания и изменения образовательной среды 136
Сысоев Ю.В.	Концепция воспитательной работы в сборных командах Российской Федерации 146
Nisenzon R., Lieberman Y.	Initiatives in Education 153
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА 160	
Ткаченко Е.В.	Подготовка рабочих кадров в условиях упразднения системы начального профессионального образования 160
Богуславский М.В., Неборский Е.В.	Стратификация современной системы высшего образования: новые смыслы, потенциал и риски 173
Арташкина Т.А.	Понятие конкурентоспособности образования в социально-гуманитарном познании 182
Вахидова Л.В., Манько Н.Н., Габитова Э.М., Штейнберг В.Э.	Персонифицированная информационно- образовательная среда и профессиональная самоеффективность специалиста 193
Гребенкина Л.К., Жокина Н.А.	Профессиональное воспитание в педагогическом процессе вуза 206
Бережнова Е.В.	Трансформация академической профессии и проблемы конструирования содержания образования в высшей школе 213

Симонова А.А.	Эволюция понятия «педагогический менеджмент»	220
Казаева Е.А.	Развитие гражданской позиции будущего учителя: ядро педагогической концепции	230
Еремкина О.В.	Психодиагностическая культура учителя как фактор создания в школе психологически безопасной образовательной среды	244
Новоселов С.А.	Подготовка студентов к педагогическому творчеству: система понятий и ее воспитательная направленность	258
Щекина С.С., Аверкиева Г.В.	Развитие профессионально-педагогической рефлексии как теоретическая проблема и практическая задача	267
Гайнесс Э.Р.	Освоение основ технологии бережливого производства на занятиях практического обучения	281
СОЦИАЛЬНАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА		290
Беляев В.И.	Теоретические основы социальной педагогики	290
Мардахасев Л.В.	Ситуативная социализация (ресоциализация) несовершеннолетнего	300
Галагузова Ю.Н., Москвина Е.В.	Концептуальные подходы к формированию содержания образования в специальном учебно-воспитательном учреждении для подростков с делинквентным поведением	309
Исхаков Р.Х.	Профессионально-мобильная практика в подготовке социальных педагогов: понятийный аспект	324
Маврин С.А., Маврина И.А.	Современное социальное образование в России: противоречивость интеркультуральности и стандартизации	332

Богданова Т.Г., Назарова Н.М.	Особые образовательные потребности как основа выбора и использования образовательных технологий 347
Филатова И.А.	Концептуальные основы подготовки волонтеров к инклюзивному взаимодействию с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья 358
Сабуров В.В.	Удовлетворение индивидуальных потребностей ребенка-дошкольника с ограниченными возможностями 365
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 372	

CONTENTS

PREFACE	10
METHODOLOGY OF PEDAGOGY	30
Verbitsky A.A. The correlation between the concepts “education content”, “teaching content” and the problem of the systemic content	30
Galaguzova M.A. Textbook as a means of forming scientific pedagogical concepts in students	44
Bolshakova Z.M, Tulkibaeva N.N. Methodological basis of education transformation	53
Dorokhova T.S. The genesis of the content of Russian education in the second half of the twentieth century in the context of the problem of socialization	59
Litvak R.A., Grevtseva G.Ya. Sociocultural education as a factor in the socio-cultural development of the individual	71
Nokhrina N.N. Retrospective analysis of the development of the concepts of pedagogical diagnostics system	85
GENERAL PEDAGOGICS	96
Verkhoturova Yu.A. Axiological approach to the formation of the content of preschool education	96
Silkina N.V., Silkina O.S. Artistic-patriotic education as an actual direction of developing patriotism in young people	104
Ivanova S.V., Ivanova O.V. Educational potential of museum forms of work with schoolchildren in the media age	115

Shteinberg V.E., Manko N.N.	From the approximate bases of Halperin's actions to the visual didactic regulatives of the logical-semantic type 123
Griban O.N., Griban I.V.	Multitasking as a development trend of modern education: pro et contra 130
Podkorytov V.I.	Supplementary education: the possibility of another way of describing and changing the educational environment 136
Sysoev Yu.V.	The concept of educational work in the national teams of the Russian Federation 146
Nisenzon R., Lieberman Y.	Initiatives in Education 153
PROFESSIONAL PEDAGOGY 160	
Tkachenko E.V.	Training of workers in the conditions of abolition of the system of primary vocational education 160
Boguslavsky M.V., Neborsky E.V.	Stratification of the modern system of higher education: new meanings, potential and risks 172
Artashkina T.A.	The concept of competitiveness of education in social and humanitarian knowledge 182
Vakhidova L.V., Manko N.N., Gabitova E.M., Shteinberg V.E.	Personalized information and educational environment and professional self-efficacy of a specialist 193
Grebenkina L.K., Zhokina N.A.	Professional development in the pedagogical process of the university 206
Berezhnova E.V.	The transformation of the academic profession and the problems of constructing the content of education in higher education 213
Simonova A.A.	Evolution of the concept “pedagogical management” 220

Kazaeva E.A.	The development of the future teacher civil position: the core of the pedagogical conception	230
Yeremkina O.V.	Psychodiagnostic culture of the teacher as a factor in the creation of a psychologically safe educational environment at school	244
Novosyolov S.A.	Preparation of students for pedagogical creativity: a system of concepts and its educational orientation	258
Schekina S.S., Averkiewa G.V.	Development of professional-pedagogical reflection as a theoretical problem and practical task ...	267
Gaynecv E.R.	Mastering the basics of saving production technology during the practical training	281

SOCIAL AND SPECIAL PEDAGOGY 290

Belyaev V.I.	Theoretical framework of Social Pedagogy	290
Mardakhayev L.V.	Situational socialization (re-socialization) of under-age	300
Galaguzova Yu.N., Moskvina E.V.	Conceptual approaches to the formation of the content of education in a special educational institution for adolescents with delinquent behavior	309
Iskhakov R.X.	Professional-mobile practice in the training of social educators: the conceptual aspect	324
Mavrin S.A., Mavrina I.A.	Modern social education in Russia: contradictory of interculturality and standardization	332
Bogdanova T.G., Nazarova N.M.	Special educational needs as a basis for the selection and use of educational technologies ...	347
Filatova I.A.	Conceptual framework for preparing volunteers for inclusive interaction with people with limited health opportunities	358
Saburov V.V.	Satisfying the individual needs of a pre-school child with disabilities	365

LIST OF CONTRIBUTORS 372

ПРЕДИСЛОВИЕ

Когда мы говорим об образовании, то в первую очередь подразумеваем, чему необходимо научить человека, оказавшегося в ситуации специально организованного образовательного процесса, что он должен «впитать» в себя за время пребывания в нем, чтобы за рамками образования, в своей жизнедеятельности он мог пользоваться вновь приобретенными свойствами и качествами. Ответы на эти вопросы образуют базовый, фундаментный компонент образования как системы – содержание образования, определяющий в свою очередь и номенклатуру, и качество всех остальных ее элементов.

С одной стороны, содержание образования в развернутом виде раскрывает образовательную цель, которая в свою очередь определяется общественными потребностями. Если общество ставит перед образованием цель – дать основы элементарной грамотности всем членам сообщества (научить их читать, писать, считать), то его содержание потребует такой организации и использования таких форм, средств, методов, ресурсов, которые будут адекватны данной цели. Если же цель образования – дать обучающимся основы всех фундаментальных наук, да к тому же на основе принципов всеобщности и обязательности, то образовательная система, включая и ее ядро – содержание образования, будет характеризоваться совершенно иными масштабами и параметрами. Если же во главу угла ставится цель формирования личности с определенными, общественно одобряемыми характеристиками, это тоже требует адекватной перестройки всей системы образования на всех ее уровнях, и в первую очередь – его содержания.

Именно поэтому феномен содержания образования – динамичен, изменчив во времени, тесно связан со своей эпохой, отражает те изменения социальных, политических, экономических, культурных норм и потребностей жизни общества, которые происходят на том или ином этапе его развития, а также постоянно обновляется по мере накопления человечеством новых знаний и освоения новых технологий, что находит закономерное отражение и в содержательной трактовке соответствующей категории.

Однако очевидно, что все доступное человечеству знание невозможно вместить в содержание образования, и поэтому оно с неизбежностью должно быть ограничено. Бурное развитие информационных технологий во второй половине XX века, обеспечившее беспрецедентное расширение

массового доступа к информации, развитие и оптимизацию многообразных каналов ее получения в современном обществе, позволяет оптимизировать и содержание образования, переводя акцент с интенции «дать знания» на составляющую «научить учиться», т. е. самостоятельно добывать необходимые знания.

Но вопрос критериев ограничения содержания образования – достаточно сложный, дискуссионный. В частности, как показала социальная практика, такое смещение акцента не отменяет необходимости содержательных компонентов образования, направленных на формирование личности с определенным набором характеристик, не противостоящей интересам общества.

Проблема содержания образования, его отбора тесно связана с проблемой форм и средств его реализации. Можно продекларировать идею, что в процессе образования необходимо передать обучающимся какое-то содержание, но конкретизировать его можно только через те дидактические «инструменты», технологии и методики, которые реально доступны для массового применения и позволяют перевести идею в форму знания или умения, а тем более компетенций, как в современной компетентностно-ориентированной парадигме образования.

В целом выявление особенностей реализации содержания образования в различных специфических условиях углубляет смысловое наполнение этой категории, позволяет уточнить ее объем и содержание, актуальные на данном этапе развития общества и самого образования, что в свою очередь проявляется в развитии понятийного аппарата педагогики.

Данная проблематика и находится в центре внимания авторов очередного выпуска коллективной монографии.

Традиционно первый раздел сборника – «Методология педагогики». Он открывается статьей А.А. Вербицкого, в которой автор подчеркивает методологическую необходимость четкого разграничения понятий «содержание образования» и «содержание обучения», которые в научной литературе, а тем более, в сознании педагогов-практиков нередко смешиваются. Автор убедительно показывает, что первое понятие отражает уровень развития личности, ее предметной, социальной и морально-нравственной компетентности, который должен быть достигнут обучающимся как результат образования, органично интегрирующего процессы обучения и воспитания. Второе понятие выражает ту специально отобранную и дидактически «упакованную» учебную информацию, которая представлена в учебных материалах и реализуется посредством адекватных методов в процессе обучения.

С этой точки зрения, хотя содержание образования намного объемнее и многограннее содержания обучения, именно последнее выступает его фундаментом, поскольку факт образования возникает только в процессе обучения. Содержание обучения и успешность его освоения обучающимися, в свою очередь, во многом определяются тем, насколько методологически адекватно представлены в учебных материалах «основы наук», изучаемых в рамках тех или иных образовательных программ. А, как показывает практика, на сегодняшний день этот аспект содержания образования приобретает остро проблемный характер.

В частности, статья М.А. Галагузовой посвящена проблемам вузовского учебника по педагогике – единственной учебной дисциплине, которая входит в базовую (обязательную) часть всех многочисленных постоянно изменяющихся стандартов по педагогическому образованию уровня бакалавриата. Автор показывает значимость учебника как важнейшего источника и основного средства формирования научных педагогических понятий у студентов, которым в будущем предстоит проводить научные исследования и развивать теорию педагогики, в том числе и ее понятийный аппарат, а также раскрывает причины низкого методологического качества многочисленных учебников и учебных пособий по педагогике, издаваемых в последние годы.

В статье З.М. Большаковой и Н.Н. Тулькибаевой сформулированы методологические основы трансформации образования, определяемые современным пониманием содержания компетентностной парадигмы образования, обосновывается необходимость постоянного изменения содержания и структуры процесса обучения, результатом которого выступают функциональные знания и обобщенные профессиональные действия.

Т.С. Дорохова, прослеживая генезис содержания российского образования во второй половине XX в., приходит к выводу, что его неоднократное реформирование на протяжении всего этого периода было вызвано постоянно возникающим отставанием от требований социокультурной среды («оторванностью от жизни»), нарушением взаимодействующих связей с социализацией. Учитывая прогностическую значимость потенциала историко-педагогического знания, автор считает, что этот фактор следует рассматривать как одну из «генетически устойчивых» характеристик развития содержания отечественного образования, которую необходимо учитывать в процессе его модернизации.

Необходимость перманентной ориентации образования на цели социализации также подчеркивают в своей статье Р.А. Литвак и Г.Я. Гревцева. По их мнению, с этой точки зрения важным фактором развития лично-

сти сегодня становится социокультурное образование, имеющее мощный этико-эстетический потенциал формирования личности, ее приобщения к социально-культурным ценностям и поэтому приобретающее методологическое значение. В то же время приоритетность задач социокультурного образования, отмечают авторы, не отменяет необходимости изучения его взаимосвязей с другими задачами образовательного процесса.

Статья Н.Н. Нохриной посвящена ретроспективному анализу развития системы понятий педагогической диагностики, которая сегодня в связи с актуализацией проблем качества образования и рациональной оценки его результатов начинает приобретать методологический статус.

Раздел «Общая педагогика» включает статьи, отражающие актуальные направления обновления содержания общего образования, продиктованные современными тенденциями и потребностями развития общества.

В соответствии с новыми тенденциями развития образования в формировании содержания дошкольного образования принимают участие не только ученые, но и все участники образовательных отношений (сотрудники администрации, органов управления образованием, воспитатели, родители воспитанников, социальные партнеры). При этом очень важно, чтобы все субъекты были не только ознакомлены с теорией вопроса, но и руководствовались общей системой ценностей, приводя свою индивидуальную систему ценностей в соответствие с воспитательными идеалами. Именно поэтому консолидирующим началом при формировании содержания образовательной программы должен выступать аксиологический подход, что обосновывается в статье Ю.В. Верхотуровой.

Н.В. и О.С. Силкины на основе анализа современного состояния и проблем патриотического воспитания молодежи, которые сегодня в новых социально-идеологических условиях опять выдвигаются в число приоритетных, обосновывают значимость такой важной его составляющей, как художественно-патриотическое воспитание, подчеркивая необходимость его развития в новых и эффективных формах и методах, соответствующих запросам современной молодежи, раскрывают содержание этого понятия.

В статье С.В. и О.В. Ивановых исследуются современные возможности музейной педагогики в условиях увеличивающегося влияния эпохи медиа на формы и средства образовательной работы музеев, что позволяет содержательно уточнить понятие музейно-образовательного пространства, значительно расширяющего содержание школьного образования за счет использования в образовательном процессе педагогического потенциала музеев.

Поиски новых средств дидактического представления содержания образования наиболее интенсивно ведутся в направлении развития форм наглядности. В рамках этой проблематики В.Э. Штейнберг и Н.Н. Манько раскрывают дидактическое значение визуальных средств регуляции учебной деятельности, которые, по мнению авторов, сегодня становятся основным инструментом дидактического дизайна на инструментальной основе. Разработанные ими визуальные дидактические регулятивы логико-смыслового типа рассматриваются как развитие предложенной П.Я. Гальпериным концепции дидактических регулятивов, которые были представлены в вербальной форме, так называемых, «ориентировочных основ действий».

Статья О.Н. Грибана и И.В. Грибан посвящена анализу феномена «многозадачность», интерес к которому связан с тем, что в современном мире человек живет в условиях перманентной многозадачности. Актуализация этого явления в образовании также обусловлена тем, что учащиеся все чаще работают в многозадачном режиме, и эта тенденция только набирает обороты. Вместе с тем большинство исследователей, обращающихся к этой проблеме, отмечают негативное воздействие многозадачности на процесс обучения, а поэтому возникает потребность в управлении ею.

В.И. Подкорытов предлагает нестандартный способ описания и изменения образовательной среды дополнительного образования, основанный на положениях теории самоорганизации открытых неравновесных систем. По мнению автора, этот способ, многократно проверенный и откорректированный автором в процессе его многолетней деятельности в системе дополнительного образования детей, является универсальным инструментом ее преобразования, неизменно дающим выраженное, скачкообразное увеличение количественных показателей.

Негативные последствия ослабления роли воспитания в обществе в постсоветский период обуславливают попытки переосмысления и эффективного использования опыта воспитательной работы советского периода в отношении разных категорий молодежи. Так, на сегодняшний день становится чрезвычайно актуальной проблема управления развитием спортивного коллектива. В русле этой проблематики Ю.В. Сысоев содержательно раскрывает концепцию воспитательной работы в сборных командах России, разработанную им на основе обобщения опыта воспитания советских спортсменов, а также работы лучших отечественных тренеров-практиков.

Завершает раздел статья израильских авторов Р. Нисензона и Й. Либмана, в которой они представляют опыт внедрения инноваций и пред-

принимательства в области образования, раскрывают содержание и условия успеха образовательных инициатив, а также ориентиры развития образования.

Раздел «Профессиональная педагогика» открывает статья Е.В. Ткаченко, посвященная проблемам развития такой важной составляющей профессионального образования, как подготовка рабочих кадров. Еще недавно она имела четко структурированный, системный характер, поскольку включала все необходимые компоненты в их взаимосвязи и взаимообусловленности, обеспечивающие ее функционирование в обществе как целостной подсистемы в образовательной системе страны. Однако с фактическим упразднением уровня начального профессионального образования система подготовки рабочих кадров начала разрушаться, ее функционирование стало приобретать неуправляемый, дискретный, во многом спонтанный характер, что в условиях острой потребности и катастрофической нехватки квалифицированных и особенно высококвалифицированных рабочих в производственной сфере приобретает контуры социально опасной тенденции. Поэтому не удивительно, что автор статьи обрисовывает современную ситуацию и процессы, происходящие сегодня в сфере подготовки рабочих кадров, эмоционально и жестко.

Менее острый, но тоже проблемный характер носят и процессы модернизации высшей школы России. М.В. Богуславский и Е.В. Неборский в своей статье раскрывают новые смыслы стратификации как одной из стратегических тенденций развития современной российской системы высшего образования, которая носит объективный характер и обуславливается как общими глобализационными процессами, так и государственной политикой в сфере образования. Подчеркивая в целом позитивный потенциал этой нарастающей тенденции, авторы вместе с тем отмечают, что она создает и целый ряд серьезных рисков, требующих своевременной рефлексии и оперативного реагирования, которые обеспечат возможности для динамичного развития и гармонизации отечественной системы высшего образования.

Т.А. Арташкина раскрывает содержательное наполнение другого понятия, которое тоже было актуализировано процессами модернизации, – конкурентоспособности образования. Отмечая, что, будучи одним из элементов рыночных отношений, вне которых ее изучение не представляется целесообразным, в то же время сегодня, считает автор, конкурентоспособность является и одной из важнейших характеристик национальной системы образования, которая должна обеспечить ее качество, отвечающее общемировым требованиям.

По мнению других авторов (Л.В. Вахидова, Н.Н. Манько, Э.М. Габитова, В.Э. Штейнберг) понятие «конкурентоспособность» в социальном плане воспринимается негативно, и поэтому в своей совместной статье они обосновывают целесообразность замены его, по крайней мере, как критерия оценки профессиональной подготовленности специалиста, более приемлемым с точки зрения личности и общества понятием «самоэффективность». Для придания этому феномену прагматической окраски его предлагается переместить в профессиональную плоскость посредством проектирования персонифицированной информационно-образовательной среды, реализующей новые психолого-педагогические, дидактические и технические принципы реализации содержания профессионального образования.

Современная ситуация в развитии отечественного образования характеризуется процессами актуализации вопросов воспитания обучающихся. В частности, в высшей школе снова приобретает самостоятельное значение проблема создания целостной воспитательной системы вуза, позволяющей наполнить содержание образования в разных формах его реализации воспитательными смыслами на основе концептуального единства обучения и воспитания. Этой проблематике посвящена статья Л.К. Гребенкиной и Н.А. Жокиной, в которой авторы рассматривают понятийный аппарат профессионального воспитания и воспитательной деятельности в целостном педагогическом процессе вуза.

Статья Е.В. Бережновой посвящена тем аспектам обновления содержания образования в высшей школе, которые непосредственно связаны с профессиональной деятельностью преподавателей. Автор подчеркивает тот факт, что именно они выступают реальными субъектами отбора и конструирования содержания образования, поскольку наполняют структуру и модули, заданные Федеральными государственными образовательными стандартами, конкретным содержанием. Проблема рассматривается в статье через понятие академической профессии и ее новых функций в информационном обществе.

Традиционно целый ряд статей этого раздела посвящен проблемам профессиональной подготовки педагогических кадров.

Определяющей тенденцией в обновлении содержания профессионального педагогического образования на сегодняшний день, безусловно, является его ориентация на подготовку учителя, который будет выступать не столько источником знаний и субъектом авторитарного педагогического воздействия на ученика как объекта обучения и воспитания, сколько руководителем учебного процесса, способным эффективно управлять

развитием и саморазвитием учащихся как самостоятельных субъектов образования. А.А. Симонова в своей статье рассматривает эту проблему в аспекте эволюции понятия «педагогический менеджмент», позволяющего концептуализировать сущность профессиональной деятельности современного педагога.

Одним из важнейших аспектов воспитания студентов сегодня является создание условий для формирования у них осознанной гражданской позиции, вследствие чего данное социально-психологическое понятие приобретает педагогический статус. В статье Е.А. Казаевой раскрывается содержание педагогической концепции развития этого социально значимого качества будущего учителя. Предлагаемый автором подход позволяет консолидировать отдельные разрозненные аспекты гражданского образования, получаемые студентами при изучении разных дисциплин, а также во внеаудиторной работе, снять противоречие между «осколочными» знаниями и состыковать их в целостную картину.

О.В. Еремкина исследует сущность психодиагностической культуры учителя, рассматривая это профессиональное качество как один из важнейших факторов создания в школе психологически безопасной образовательной среды. Формирование его, считает автор, тоже должно осуществляться, прежде всего, в вузе на интегративной основе – в процессе освоения студентами психолого-педагогических дисциплин, во время практик, в процессе работы над выпускной научной квалификационной работой и т. п.

С.А. Новоселов содержательно раскрывает новый подход к организации процесса подготовки студентов педагогических вузов к педагогическому творчеству. Суть его заключается в последовательном развертывании системы понятий, с исчерпывающей полнотой выражающих этот феномен и в то же время акцентирующих внимание студентов, прежде всего, на воспитательных аспектах и на развитии творческих способностей обучающихся.

С.С. Щекина и Г.В. Аверкиева в своей статье, обосновывая значимость педагогической рефлексии как необходимого компонента и «инструмента» профессиональной деятельности учителя, выявляют и анализируют специфические особенности развития рефлексивной культуры студента в процессе учебной и педагогической практик, подробно раскрывают методику формирования интеллектуальной и личностной рефлексии будущих учителей.

В статье Э.Р. Гайнеева раскрывается сущность и педагогическое содержание технологии бережливого производства, обеспечивающее эф-

фективность ее использования при подготовке будущего педагога практического обучения – учителя технологии общеобразовательной школы, мастера производственного обучения колледжа.

Раздел «Социальная и специальная педагогика» включает статьи, раскрывающие различные аспекты реализации содержания образования как в процессе обучения и воспитания людей, испытывающих в силу тех или иных причин затруднения в социализации и поэтому требующих использования в образовательном процессе специфических педагогических подходов и технологий, так и в подготовке профессиональных кадров к этой специфической деятельности.

Педагогические аспекты социализации разных категорий людей являются объектом профессионального внимания социальной педагогики, современные тенденции и противоречия развития которой рассматриваются в целом ряде статей.

В статье В.И. Беляева современное содержание категории «социальная педагогика» раскрывается через многоуровневую систему законов и закономерностей, определяющих ее развитие в контексте общих тенденций и законов развития общества и их взаимосвязи с процессами воспитания и социализации, что обеспечивает, по мнению автора, более системную разработку теоретических основ социальной педагогики как науки.

Развитие социальной педагогики как сферы практической профессиональной деятельности связано с поиском эффективных методов целенаправленного социализирующего воздействия на человека, позволяющих совершенствовать как содержание воспитательной работы с разными категориями людей, так и содержание социально-педагогического образования. К числу таких методов относится ситуационный подход, возможности применения которого в социально-педагогической деятельности с целью стимулирования конструктивной направленности социализации несовершеннолетних раскрывает Л.В. Мардахасев.

Ярким примером категории детей, требующих целенаправленного социализирующего, точнее – ресоциализирующего воздействия, а значит и создания особых социально-педагогических условий организации обучения, являются подростки с делинквентным поведением, получающие основное общее образование в специальном учебно-воспитательном учреждении закрытого типа. Концептуальные подходы к формированию содержания образования таких несовершеннолетних раскрываются в статье Ю.Н. Галагузовой и Е.В. Москвиной.

Р.Х. Исхаков, анализируя современную ситуацию в сфере подготовки социально-педагогических кадров, отмечает острое противоречие: между

общественной потребностью в социальных педагогах, готовых к профессиональной работе с людьми разных возрастных и социальных категорий в организациях различной ведомственной подчиненности, и нормативной ориентацией их подготовки на профессиональную деятельность в организациях общего образования. Преодолеть в какой-то мере это противоречие, по мнению автора, позволяет профессионально-мобильная практика студентов, сущность которой раскрывается в статье.

Противоречивый характер на сегодняшний день четко обозначился и в подготовке другой категории профессиональных кадров социального профиля – специалистов в области социальной работы. Этой проблеме посвящена статья С.А. и И.А. Мавриных, которые раскрывают ее через категорию «социальное образование», получившую распространение и вариативные трактовки в России с начала 1990-х гг. Анализируя общемировые тенденции развития социальной работы и международные требования к подготовке кадров для этой сферы, а также рассматривая в этом контексте динамику изменения содержания отечественного социального образования, авторы приходят к выводу, что современные проблемы его развития во многом обусловлены противоречием между интеркультуральностью как сущностной характеристикой социальной работы и стандартизацией профессиональной подготовки будущих специалистов в ее российском формате.

Статьи, посвященные проблемам специальной педагогики, отражают некоторые аспекты развития этой педагогической отрасли, обусловленные процессами интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в современном обществе.

Так, Т.Г. Богданова и Н.М. Назарова в своей статье содержательно раскрывают понятие «особые образовательные потребности» человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности, рассматривая их в контексте теории и практики внедрения в отечественное образование инклюзивного обучения. Анализируя возможности, которыми обладает современная педагогика (как общая, так и специальная) для реализации совместного обучения обычных детей и детей с ограниченными возможностями, авторы обоснованно утверждают, что обеспечение равного качества образования для всех обучающихся требует поиска новых методологических оснований и педагогических подходов в деятельности образовательной организации, учитывающих как общие, так и специфические закономерности развития разных категорий детей.

Статья И.А. Филатовой посвящена проблеме подготовки волонтеров к работе с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, про-

цесс интеграции которых в общество предполагает решение двух приоритетных задач: обеспечение их социализации и инклюзивного характера социокультурного взаимодействия. В соответствии с этим ядром предлагаемой автором концепции содержания такой подготовки выступает понятие «инклюзивное взаимодействие», наиболее точно, с точки зрения международных норм, выражающее сущность волонтерской деятельности, по сравнению с получившим в настоящее время наибольшее распространение понятием «волонтерская помощь».

В воспитании и социализации ребенка-дошкольника с ограниченными возможностями здоровья основная роль отводится семье, но исследования показывают, что такие семьи, как правило, не готовы выполнять основные функции семейного воспитания – коррекционно-развивающую, компенсирующую, реабилитационную. В статье В.В. Сабурова представлены выявленные в ходе одного из таких исследований типы семейного воспитания ребенка-дошкольника с ограниченными возможностями здоровья и проблемы родителей, которые могут послужить содержательной основой оказания педагогической помощи таким семьям и позволяют разработать индивидуальные планы их поддержки в воспитании ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Безусловно, в коллективной монографии нашли отражение далеко не все аспекты и грани, а также проблемы и противоречия развития содержания отечественного образования в современных социальных условиях. Однако редакционная коллегия надеется, что обозначенные в монографии вопросы и направления исследования привлекут внимание ученых, педагогов, станут объектом дальнейшего и более глубокого изучения, что будет содействовать развитию и педагогической науки, ее понятийного аппарата, и отечественного образования.

Редакционная коллегия выражает глубокую благодарность всем авторам, принявшим участие в обсуждении столь актуальной проблематики, и выражает надежду на дальнейшее сотрудничество.

PREFACE

Concerning education, we mean what is necessary to teach the person in the situation of specially organized education process in the first place and what the person has to absorb during his studies is to use new properties and qualities in his life beyond the scope of education. Answers to these questions form a basic, fundamental component of education as a system-content of education, that determines, in its turn, the range and the quality of all the other elements.

On the one hand, education content in expanded form reveals the purpose of education that in its turn determined by requirements of the society. If the society sets the goals – to give bases of elementary literacy to all members of society (to teach them to read, to write, to count), then its content requires such organizing and using of such forms, means, methods, resources, which will correspond to this goal. If the goal of education is to give students basis of all fundamental sciences and principles of generality and obligation than education system with its core - education content will be characterized by absolutely other scales and parameters. And if the goal of personality formation with certain socially approved characteristics is at the forefront it is also requires adequate reorganization for all education system at all its levels and firstly, its content.

For this reason content of education phenomenon is dynamic, changeable in time and closely connected with the era, reflects those changes of social, political, economical, cultural norms and requirements that happen at this or that stage of its development and also constantly updates in process of accumulation new knowledge by humanity and mastering new technologies that has natural reflection in substantial interpretation of the corresponding category.

However it is obvious, it is impossible to accommodate all knowledge that available to mankind in the content of education and it should therefore be limited. Rapid development of information technologies in the second half of XX century provided unprecedented expansion of mass access to information, development and optimization of diverse channels of its receiving in modern society allows to optimize the content of education, transferring accent from intension “to give knowledge” to a component “to teach to study” that is to get knowledge by themselves.

But the question of content of education restriction criteria is difficult and debatable. In particular, as social practice shows, such shift of accent does

not cancel need of substantial components of education directed to formation of the personality with a certain set of characteristics not resisting to the interests of society.

The problem of content of education, its selection is closely connected with the problem of forms and means of realization. It is possible to declare the idea that it is necessary to deliver some matter to the students during the educational process, but it's possible to specify it only by those didactic "tools", technologies and methods that are really available for mass application and allow to transfer the idea to the form of knowledge or ability and furthermore competences in the modern competence based educational paradigm.

In general, identification of specifics of the content of education realization in the different conditions deepens semantic feeling of this category, allows to specify its volume and content relevant at this stage of development of the society and education itself that is, in its turn, reveals the development of conceptual framework of pedagogics.

It is this problem that is in the center of attention of authors of this release of the collective monograph.

Traditionally, the first section of the collection is "Methodology of Pedagogy". The collection begins with the article by A.A. Verbitskiy where the author indicates methodological need for accurate differentiation of concepts "content of education" and "content of training" which are quite often mixed up in scientific literature and furthermore in the consciousness of practicing teachers. The author convincingly shows that the first concept reflects the level of personality development, social and moral-ethical competence that has to be reached by students as a result of organically integrating processes of education and training. The second concept reflects educational information presented in training materials that was specially selected and didactically "packed" and implemented through adequate methods in educational process.

From this point of view, though the content of education is much more extensive and multifaceted than content of training, it is the latter that acts as its basis because of the fact that education arises only in the training process. The content of education and success of its development by students depends, in turn, on extent of methodologically adequately presenting studies "fundamental of sciences" in training materials studied inside these or those educational programs. And, as practice shows, aspect of educational content today has become an acute problem nowadays.

In particular, the article by M.A. Galagusova is devoted to the problems of high school pedagogical textbook – the only subject matter which is a part of any basic (compulsory) part of all numerous constantly changing stan-

dards of pedagogical education at bachelor level. The author points out the importance of the textbook as a major source and general means of formation of scientific pedagogical concepts at students who should conduct researches and develop theory of pedagogics in the future including its conceptual framework and also opens the reasons of poor methodological quality of numerous textbooks and education guides published recently.

Z.M. Bolshakova and N.N. Tulkibaeva in their article formulated methodological basis of transformation of education defined by modern understanding of content of competence paradigm of education, proved the need of constantly changing of training process content and structure, the result of which is the functional knowledge and the generalized professional qualities.

T.S. Dorokhova, tracing genesis of Russian educational process in the second half of XX century, comes to the conclusion that its numerous reforming throughout this period was caused by constant lag from requirements of the socio-cultural environment ("isolation from life"), violation of the mutually determining connections with socialization. Considering the predictive importance of historic-pedagogical knowledge potential the author believes that this factor should be seen as one of "genetically steady" characteristics of development of domestic education content that needs to be taken into account in the course of its modernization.

The necessity of permanent orientation of education on purpose of socialization is also emphasized in the article by R.A. Litvak and G.Y. Grevtseva. According to their opinion, from this point of view, socio-cultural education which has great ethic-esthetic potential of personality development, its familiarizing with socio-cultural values and therefore its methodological importance is the most important factor of personality development today. At the same time the authors point out that the priority of tasks of socio-cultural education does not deny need of studying of its interrelations with other tasks of educational process.

The article by N.N. Nokhrina is devoted to retrospective analysis of the system of pedagogical diagnostics concepts that began to gain methodological status due to the updating of problems of the quality of education and rational assessment of its results.

The section "General Pedagogy" includes articles reflecting actual directions of updating of the content of general education that is caused by current trends and requirements of the society development.

Due to the new trends of education development, not only scientists but all participants of educational relations (staff of administration, governing bodies of education, tutors, parents of pupils, social partners) take part in the forma-

tion of content of preschool education. At the same time, it is important, that all the subjects were not just acquainted with theory of question but also guided by the general system of values brining their individual system of values in accordance with educational ideals. For this reason axiological approach has to act as the consolidating base for formation of educational program content, substantiated by Yu. A. Verchoturova.

Based on the analyses of modern state and problem of patriotic teaching of youth N.V. and O.S. Silkins prove the importance of such component as art-patriotic education that has come forward in new socio-ideological conditions nowadays, prove the need of such an importance part as art-patriotic education, stressing the necessity of its development in new and effective forms and methods corresponding to the inquires of modern youth, reveal the content of this concept.

S.V. and O.V. Ivanovs in their article investigated modern possibilities of museum pedagogics in the conditions of increasing influence of media epoch on forms and means of educational work of the museum that allows to specify the concept of museum-educational space substantially expanding the content of school education due to using pedagogical potential of museums in the educational process.

Search for new means of didactic representation of educational content conducted are carried on most intensively in the direction of development of demonstrative forms. In this perspective V.A. Shteinberg and N.N. Manko disclose didactic value of visual means of regulation of educational activity that has become the main tool of didactic design on tool basis today, on the authors opinion. Developed by them visual didactic regulations of logic-semantic type are considered as updating of P.Y. Galperin's concept of didactic regulations that was presented in verbal form, so called, "approximate basis of actions".

The article of O.N. Griban and I.V. Griban is devoted to the analysis of phenomenon of "multitasking" the interest to which is due to personality living in conditions of permanent multitasking in modern world. Updating of this phenomenon of education is also caused by the fact that pupils work in the multitasking mode even more often and this tendency only gains steam. At the same time, the most of researches addressing to this problem noted the negative impact of multitask of educational process therefore there is need to manage it.

V.I. Podkorytov offers non-standard way to describe and change educational environment of supplementary education based on self-organization theory of open non-equilibrium systems. On the author's opinion, this way was repeatedly checked and corrected by the author in the course of his many

year activities in the system of children supplementary education is the universal tool of its transformation which gives the expressed, intermittent increase in quantitative indicators.

Negative consequences of weakening of education role in society in Post-Soviet period caused reconsideration and effective using of educational work experience in Soviet period concerning various categories of youth. So the problem of management of sport team development is becoming highly relevant. In this perspective Y.V. Sysoev meaningfully opens the concept of educational work in Russian National teams developed by him on the basis of synthesis of experience of Soviet sports education and work of the best domestic trainers.

The section is accomplished by the article of Israeli authors R. Nisenzon and Y. Liberman where they represent the experience of introducing innovations and enterprising in the educational sphere, reveal the content and conditions of educational initiatives and milestones of educational development.

The section "Professional Pedagogy" begins with the article by E.V. Tkachenko. It is devoted to the problems of development of such important component of professional education as training of regular labour force. Until recently it had accurately structured, system character because of all necessary components in its interrelations and interdependence that provided its functioning in society as complete subsystem in state educational system. However the system of personnel training began to collapse with actually abolition of level of primary vocational education and its functioning has become incontrollable, spontaneous, that in the conditions of catastrophic shortage of the qualified and especially highly skilled workers for the production sphere turns into socially dangerous tendency. Therefore the author of the article describes modern situation and processes in the sphere of personnel training emotionally and rigidly.

The process of modernization of high school in Russia has less sharp, but also problematic character. M.B. Boguslavsky and E.V. Neborsky in their article reveal new senses of stratification as one of strategic tendencies of modern Russian high-school educational system development, which has objective character and is determined by both the general globalization processes and state policy in the educational sphere. Emphasizing, in general, the positive potential of this growing tendency, the authors note that it makes also a number of risks demanding a timely reflection and rapid response that provides opportunities for dynamic development and harmonization of domestic high-school system.

T.A. Artashkina reveals content of other concept that also was actualized by processes of updating-competitiveness of education. The author considers that competitiveness being one of market relation elements at the same time

is one of the important characteristics of national educational system that has to provide its quality relevant to global requirements.

According to other authors (L.V. Vahidov, N.N. Manko, A.M. Gabitov, V.A. Steinberg), the concept “competitiveness” is perceived negatively in social aspect therefore in joint article they prove expediency of its replacement by concept “self-efficiency”, at least, as evaluation criteria of professional readiness of the expert that is more acceptable from the point of view of the personality and society. It is offered to view this phenomenon in the professional context to give it pragmatic meaning by formation of personified information-educational environment that realizes new psycho-pedagogical and technical principles of realization of professional educational content.

The modern situation in development of domestic educational system is characterized by the mainstreaming of questions of pupils training. In particular, the problem of creating of comprehensive educational high school system becomes important again in higher school that allows to fill up the education content with educational senses on the basis of conceptual unity of education and teaching in different ways of its realization. L.K. Grebenkina and N.A. Zhokina consider conceptual framework of vocational training teaching and educational activity in the comprehensive educational process in higher school.

The article by E.V. Berezhnova is devoted to those aspects of renewal of educational content in higher school that are directly related with professional activity of teachers. The author stresses that teachers act as real subjects of selection and construction of educational content because they fill up the structure and modules with specific content according to Federal State educational standards. The problem is viewed in through the concept of academic profession and its new functions in the information society.

Traditionally, some articles in this section are devoted to the problems of professional pedagogical education.

The defining trend in updating the content of professional teachers training today is its orientation towards the preparation of a teacher who will act not so much as a source of knowledge and subject of authoritarian pedagogical influence on the student as an object of education and training, but as a manager of the educational process capable of effectively managing development and the self-development of students as independent subjects of education. A.A. Simonova in her article considers this problem in the aspect of the evolution of the concept of «pedagogical management», which allows to conceptualize the essence of the professional activity of a modern teacher.

One of the most important aspects of students education is to create conditions for developing conscious civic stand in students today therefore this

socio-psychological concept is acquiring pedagogical status. In her article Ye.A. Kazaeva reveals the content of pedagogical concept of development of this socially important quality of future teachers. Such approach allows to consolidate separated, isolated aspects of civic education that students receive while studying various disciplines and also in and out-of-class work, to discard a contradiction between fragmental knowledge and join it in a complete picture.

O.V. Yeremkina investigates the essence of psycho-diagnostic culture of teacher considering this professional quality as one of the most important factors of creation psychologically safe environment at school. According to the author its formation should take place, at first, in higher school on integrative basis in the process of students' development of psycho-pedagogical disciplines during the practice and working on graduation scientific qualification.

S.A. Novoselov meaningfully reveals a new approach to organization of process of pedagogical higher school students' development to pedagogical creativity. The essence of it is in the coherent deployment of concept system expressing this phenomenon with completeness and focusing the student's attention, firstly, on teaching aspects and development of creative abilities in students.

S.S. Shchekina and G.V. Averkieva in their article prove the importance of pedagogical reflection as a necessary component and "tool" of professional activity of teacher, reveal and analyze specific features of development of students' reflective culture during academic pedagogical practice, describe in details the technique of formation of an intellectual and personal reflection of future teachers.

E.R. Gayneev reveals the essence and pedagogical content of technology of economical production providing efficiency of its use when training the future teacher of practical training-teacher of technology in general school, master of vocational training of college.

The section "Social and special Pedagogy" includes articles discussing different aspects of educational content realization both in the training and educational process of people who have difficulties in socialization for various reasons and therefore requiring specific pedagogical approaches and technologies in educational process and in the preparation of professional personnel for this specific activity.

Pedagogical aspects of socialization of various categories of people are the objects of professional attention of social pedagogics, its modern tendencies and development contradictions are considered in the number of articles.

In the article by V.I. Belyaev the modern content of category "social pedagogics" is disclosed through the multi-level system of laws and regularities

that define its development in the context of general tendencies and development of the society laws and its interrelations with processes of education and socialization providing more system development of theoretic basis of social pedagogics as a science.

The development of social pedagogic as a sphere of practical professional activity is connected with search of effective methods of purposeful socializing influence on the person allowing to improve both the content of educational work with different categories of people and the content of socio-pedagogical education. Situational approach is among such methods. L.V. Mardahaev discloses the potential of its application in socio-pedagogical work with the purpose to stimulate the constructive orientation of under-aged socialization.

Striking example of children category demanding purposeful socializing, more precisely - resocializing influence and thus a creation of special socio-pedagogical conditions of education organization are teenagers with delinquent behavior who get the general education in the special educational closed penal institution. Conceptual approach to formation of educational content for such under – aged is described in the article by Y.N. Galaguzova and E.V. Moskvina.

R.Kh. Iskhakov analyzing the modern situation in the sphere of socio-pedagogical personnel training observes sharp contradiction between public need of social teachers who are ready to professional work with people of different age and social categories in organization of various departmental subordination and regulatory orientation of their preparation for professional work in the organizations of general education. According to the author professional mobile practice of students allows to overcome this contradiction to some extent.

The preparation of other category of professional personnel of social profile-experts in social work has acquired the contradictory character nowadays. The article by S.A. and I.A. Mavrins is devoted to this problem, which they disclose through the category “social education” that was widespread and had variable interpretation since the beginning of 1990th. The authors analyze global tendencies of social work development and international requirements to the personnel training for this sphere, consider the dynamics of changing of domestic social educational content in this context and come to the conclusion that modern problems of its development are caused by a contradiction between interculturality as a essence characteristic of social work and standardization of professional training of future experts in Russian format.

The articles devoted to the problems of special pedagogy, reflect some aspects of the development of this pedagogical branch, conditioned by the processes of integration of people with disabilities in modern society.

T.G. Bogdanova and N.M. Nazarova in their article meaningfully reveal the concept of «special educational needs» of a person with disabilities, considering them in the context of the theory and practice of introducing inclusive education into the national education. Analyzing the possibilities of modern pedagogy (both general and special) for the implementation of joint education for ordinary children and children with disabilities, the authors reasonably state that ensuring an equal quality of education for all students requires the search for new methodological bases and pedagogical approaches in the activities of the educational organizations that take into account both general and specific patterns of development of different categories of children.

The article by I.A. Philatova is devoted to the problem of volunteer's training for the work with people with limited opportunities of health. Their integration process to society assumes the solution of two priority tasks: providing their socialization and inclusive character of socio-cultural interaction. According to offered conception, the core of content of such training is "inclusive interaction" that most exactly expresses the essence of volunteer's work in terms of international rules in comparison with the concept "volunteers' help" that received the greatest dissemination nowadays.

Family plays the main role in education and socialization of preschool child with limited opportunities of health, but researches show that these families, as a rule, are not ready to perform the main functions of family education-correctional developing, compensating. V.V. Saburova presents the types of family education of preschool child with limited opportunities of health and the problems of parents that can form a substantial basis of rendering the pedagogical help to such families and allow to develop individual plans of their support in education of child with limited opportunities of health.

Certainly, not all aspects, sides and also problems, contradictions of domestic educational content in modern social conditions found its reflection in monograph. But the editorial board hopes that questions and directions of researches designates in the monograph will draw attention of scientists, teachers and will become object of further and deeper studying, that will promote the development of pedagogical science, its conceptual framework and domestic education.

The editorial board expresses deep gratitude to all authors who participated in discussion of such actual problems and looks forward to further cooperation.

А.А. ВЕРБИЦКИЙ

**Соотношение понятий «содержание образования»,
«содержание обучения» и проблема системности содержания**

Основной целью современного образования является общекультурное, социальное и профессиональное развитие личности будущего выпускника школы, колледжа, вуза, овладение им целостной практической и профессиональной деятельностью. Однако доминирующий в настоящее время объяснительно-иллюстративный тип обучения не может решить эту сложнейшую задачу. Об этом можно судить хотя бы по длительному, растягивающемуся на несколько лет, периоду адаптации выпускников вузов на производственном предприятии, в лечебном учреждении или любой другой сфере труда.

Несмотря на декларацию компетентностного подхода во всех звеньях образования, содержанием школьного обучения остается в основном дидактически адаптированное содержание основ наук, представленных в виде аппарата математики, физики, химии и многих других учебных предметов. Профессиональная школа на любом ее уровне, возникшая исторически позже общеобразовательной и унаследовавшая ее основные черты, также тяготеет к организации усвоения обучающимися основ наук. Объем лабораторно-практических работ и практик в колледжах и вузах традиционно намного меньше огромного массива сообщаемой студенту учебной информации. Она очень часто либо становится началом и концом его активности (сдал экзамен и забыл все, что учил), либо теряет для него личностный смысл, а основной целью остается успешное выполнение контрольных процедур.

Образование является своего рода моделью своего прототипа – реальной жизни и профессиональной деятельности людей и общества. А всякая модель – это абстрактное, искусственное представление реальности в какой-либо форме. С этой точки зрения образование является искусственным по многим признакам: по тому, что составляет содержание обучения, по той деятельности, которую выполняет обучающийся, чтобы усвоить

это содержание, по характеру образовательной среды, ответственности субъектов преподавательской и учебной деятельности и т. п.

Представим себе соотношения между бытием (предметной и социальной действительностью) – первый, базовый уровень, содержанием наук – второй, учебных предметов – третий и учебной деятельностью – четвертый уровень. Исторически содержание бытия исследовалось множеством наук, каждая из которых выделила в нем свой предмет и описала реальность на абстрактном, понятийном уровне с помощью определенных знаковых систем.

Тем самым произошло своего рода «переодевание» предметной и социальной действительности в иные, «виртуальные одежды», их замещение определенными знаковыми системами, составляющими содержание наук. Фигурально выражаясь, целостное «зеркало» бытия оказалось разбитым на множество ничем не связанных «осколков» – наук.

Такое замещение – огромное приобретение человеческой цивилизации. С помощью языка наук описываются закономерности бытия, которые можно усвоить за относительно короткое время в школе, колледже, вузе, не повторяя «тяжкий путь познания» человечества. Появилась возможность наследования интеллектуальной, технологической, социальной и духовной культуры в системе образования как особом социальном институте.

Поскольку наук множество, появилось и множество учебных предметов. На этом, третьем уровне – учебных предметов – содержание бытия еще раз «переодевается», теперь уже в дидактические одежды. «Основы наук» упрощаются до понимания их учащимися того или иного возраста, соответствующим образом «упаковываются» для удобства восприятия и усвоения, те или иные разделы науки опускаются, часто по логике, случайной по отношению к ней как системе, и т. п. Учащийся имеет дело уже не с бытием, жизнью, практикой и даже не с наукой, а со знаковыми системами учебников, учебных пособий, с речью преподавателя и... еще дальше отрывается от тех объективных отношений реальной действительности, которые учебная информация призвана отражать.

На верхнем, четвертом уровне – учебной деятельности – обучающийся традиционно что-то слушает, записывает, выполняет задания преподавателя, отвечает на его вопросы. Это чисто академическая, т. е. искусственная процедура, абсолютно не похожая по содержанию, формам, методам и условиям на ту, которая имеет место в жизни или в профессиональной деятельности. При этом студент занимает «ответную» позицию, активен, когда «вызовут к доске», зададут вопрос, задачу, задание, тогда как

специалист должен быть активным, инициативным, способным не просто «выполнять поставленные задачи», а самостоятельно их формулировать и решать, причем не только задачи, но и проблемы.

Не менее искусственными являются и традиционные формы организации учебной деятельности школьников или студентов, основными среди которых являются урок в школе, лекция и семинар в вузе. Однако социальная жизнь и профессиональная деятельность рабочего, инженера, врача, менеджера осуществляется отнюдь не в этих формах. То же можно сказать о методах обучения, с самого начала «придуманных» для передачи и усвоения учебной информации.

В «виртуальном мире» традиционного образования уже нет людей и их деятельности, не случайно физика, химия, биология получили название естественных наук. Они исследуют объективные закономерности и соотношения природных явлений без вмешательства субъективного фактора, носителем которого является человек. Закономерности, описываемые «неестественными науками» – о человеке и его бытии, обществе и т. п. – также описываются в понятиях, с помощью знаковых систем, несущих необходимую информацию, которую также еще предстоит превратить в личное знание каждого обучающегося.

Содержание наук, учебные предметы – не само бытие, а лишь посредники между ним и познающим субъектом. Поэтому когда основы наук провозглашаются главной целью образования, создаются объективные предпосылки отрыва теории от практики, опасность неадекватного отражения объективной действительности в сознании обучающегося. Не случайно давно известен феномен «абстрактных знаний», точнее, абстрактной информации, трудность и даже невозможность применить ее на практике.

Для обучающегося, находящегося в «виртуальном пространстве» знаковых систем и даже хорошо «вооруженного» абстрактной информацией, чрезвычайно сложно вернуться к бытию, социальной и профессиональной практике, пробиваясь через все описанные уровни проектирования содержания учебной деятельности. Это одна из основных причин формальных знаний, трудностей их применения на практике, отсутствия интереса к обучению, нежелания многих выпускников вузов работать по специальности и многих других известных явлений.

Успешность возвращения обучающегося к реальной жизни и профессиональной практике зависит от того, как организована его образовательная деятельность, деятельность обучения и воспитания.

Нужно, прежде всего, четко различать понятия «содержание обучения» и «содержание образования». Это необходимо, поскольку в научной

литературе, а тем более, в сознании учителя-практика, преподавателя они смешиваются, первое сводится ко второму, либо наоборот. В одном абзаце учебной книги или монографии автор может писать о содержании обучения, а уже в следующем называть его содержанием образования.

Как это ни покажется странным, в педагогических словарях и энциклопедиях не найти термина «содержание обучения», хотя есть «содержание образования». А смысл термина «содержание образования», определяется как педагогически адаптированная система знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к действительности, усвоение которых обеспечивает развитие личности.

Такое определение сразу вызывает вопросы. Как можно педагогически адаптировать умения и навыки, тем более опыт деятельности и опыт отношения к миру? Ведь они появляются лишь в результате осуществления образовательного процесса с тем или иным содержанием, принимающим соответствующие формы и разворачивающимся с помощью определенных методов и средств. И уж совершенно странно читать, что обучение – это передача знаний, умений, навыков и опыта; ими можно только овладеть посредством собственной активности.

Определение понятия «содержание обучения» можно найти в Лингводидактическом энциклопедическом словаре А.Н. Щукина: это совокупность того, что учащийся должен освоить в процессе обучения. Для научных дисциплин основу содержания обучения составляет усвоение понятий, приобретение знаний, а, скажем, применительно к обучению иностранному языку – комплекс знаний, умений, навыков, необходимый для практического владения им в ситуациях общения [1].

По сути, в этом определении приводится традиционное, классическое представление о содержании обучения. Но откуда берется содержание образования и образованность личности, если образование – это процесс и результат усвоения знаний, умений, навыков, т. е. содержания обучения? Каким-то непостижимым образом содержание образования оказывается содержанием обучения, а процесс образования процессом обучения.

Но нельзя же считать, скажем, компьютер образованным на том основании, что он обучен (точнее, запрограммирован) многому, чего не в состоянии усвоить ни один человек. И поскольку образование представляет собой единство обучения и воспитания, вряд ли кому придет в голову говорить о воспитании компьютера. Но означает ли передача знаний, умений, навыков, ученику, что он при этом еще и воспитывается?

В статье о понятии «обучение» Российская педагогическая энциклопедия так отвечает на этот вопрос: обучение это совместная целенаправ-

ленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее образование и воспитание [2]. Выходит, что воспитание отделено от образования, и оба сводятся к обучению.

Понимая, очевидно, этот парадокс, И.Я. Лернер попытался уйти от него, предложив добавить к известным классическим компонентам содержания обучения – знания, умения и навыки – еще два, превращающие его в содержание образования: уже упомянутые опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Это предполагает проектирование содержания воспитания в содержании образования как его органичной составной части [3].

Такое содержание образования формируется на трех уровнях: общего теоретического представления, учебного предмета и учебного материала. На уровне учебного материала оно приобретает форму учебников, слов учителя или преподавателя, учебных задач, текстов, упражнений и других материалов [там же], т. е. преобразуется в учебную информацию, абстрактную знаковую систему.

Но снова содержание образования редуцируется к содержанию обучения! Ведь в учебных программах, учебниках, дидактических материалах нет ничего, кроме знаков русского или специального языка, символов, формул, графиков, т. е. той же семиотической системы. В лучшем случае там содержится лишь информация об опыте творческой деятельности и эмоционально-ценностном отношении к действительности, какие-то указания относительно способов их формирования и т. п.

Учебные программы и учебники, пишут М.Н. Скаткин и В.В. Краевский, являются искусственными формами опредмечивания содержания, реально же оно существует в процессе обучения, внутри деятельности обучающего и обучающегося [4]. И эта мысль выводит проблему «содержание обучения или содержание образования?» из некоего теоретического тупика и делает ее разрешение зависимым от того, какой тип учебной деятельности реализуется – не только от того, «чему учат?», но и «как учат?». Содержание образования обусловлено не только тем, *что*, какое содержание обучения усваивается, но и *как* это делается, в результате какого процесса.

Таким образом, чтобы понять, чем отличается содержание образования от содержания обучения, *нужно выйти за рамки учебной информации*, представленной в учебных программах, учебниках и других материалах (т. е. за рамки содержания обучения) и реализовать *принцип единства содержательной и процессуальной сторон обучения*. Это означает, что проектировать в виде этих материалов можно только содержание обучения, а не образования.

Действительно, нельзя представить в виде некоей информации даже умения и навыки как качества человека, не говоря уже об опыте творческой деятельности и опыте эмоционально-ценностного отношения к действительности. В учебных материалах можно дать указания (опять же в виде информации), что и как делать, чтобы в процессе обучения появились эти личностные, субъектные, а не объективно существующие структурные образования. А они могут появиться только в адекватных усваиваемому содержанию обучения формах общения преподавателя и учащихся и с помощью столь же адекватных методов осуществления процесса учебной деятельности.

В традиционном объяснительно-иллюстративном обучении такие указания даются в виде задач, которые нужно решить, заданий, которые требуется выполнить, вопросов, на которые нужно ответить. Но этого недостаточно для организации самостоятельной, внутренне мотивированной деятельности учения. К тому же, как правило, школьники, студенты, слушатели системы дополнительного образования не умеют учиться, их этому не учат. Поэтому распространено главным образом внешнее управление педагогом работой обучающихся под угрозой выставления низкой или отрицательной отметки, морального порицания и т. п.

Школьник, студент категорически не имеет права на ошибку: шаг влево, шаг вправо – и педагог «стреляет» в него низкой отметкой или чем-то еще из своего арсенала принуждения. Все это обуславливает авторитаризм учителя, «ответную» позицию ученика и, как следствие, – отсутствие у многих интереса к учению и возможностей самоактуализации, выступает барьером на пути развития личности обучающегося.

Итак, содержание образования имеет двойственную природу: с одной стороны, это социальный опыт, опредмеченный в знаковой форме программы, учебника, дидактического материала, а с другой – деятельность обучающегося с этим формализованным опытом, организованная с помощью деятельности преподавателя. Факт образования возникает в процессе обучения, где только и могут появиться три остальные, наряду со знаковой, составляющие структуры содержания образования, выделенные И.Я. Лернером: умения и навыки; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности. Или не появиться – в зависимости от типа деятельности обучающегося.

Это требует определенного структурирования, выделения и описания в учебнике, пособии, компьютерной программе и других дидактических материалах основных приемов умственной работы. Они могут быть логическими приемами, применимыми к книге вообще, или специальными,

направленными на усвоение содержания данного учебного материала. Содержание и процесс, взятые в единстве, можно определить как *учебный предмет*, представляющий собой целостность, куда входит содержание, которое нужно усвоить, деятельность учения и средства для его усвоения обучающимися, их развития и воспитания.

В содержании и способе построения учебного предмета должны отражаться не только теории, понятия и факты соответствующей науки, но и способ мышления, присущий данному этапу ее развития, и те методы познания, которыми она пользуется. В соответствии с этим в фундамент учебной дисциплины закладывается системная основа предмета науки и логика системного раскрытия этого предмета. Проектируется и деятельность школьника или студента по усвоению выделенного фундамента через комплекс специально подобранных учебных заданий, моделирующих основные типы профессиональных задач и проблем специалиста. Таким образом, проектируется учебный предмет и деятельность по усвоению его системного содержания [6].

Метод организации такой деятельности выполняет функцию познавательного орудия обучающегося, усваиваемого в этой же деятельности, и превращается в способ организации мысли о предмете. Усвоение метода происходит в деятельности, «потребляющей» его в качестве средства овладения системным содержанием учебного предмета. Содержание образования оказывается не только знаковой системой, но и предметом организованной по определенным правилам учебной деятельности [там же].

Значит, учебный предмет должен проектироваться не просто как знаковая система плюс деятельность по ее усвоению, а как **предмет деятельности** обучающегося. Тогда усвоение знаний с самого начала будет осуществляться в контексте этой деятельности, знания будут выполнять функции ориентировочной основы, средства регуляции этой деятельности, а формы организации учебной работы студентов – функции воссоздания усваиваемого содержания в диалогическом общении педагога и обучающихся.

Очевидны преимущества проектирования и развертывания **учебного предмета как предмета учебной деятельности**:

- обучающийся с самого начала ставится в деятельностьную позицию, предмет которой постепенно превращается из чисто учебного в практический, профессиональный;
- требования со стороны социальной практики и профессиональной деятельности оказываются системообразующими, создающими возможности проектирования и развертывания не только отдельных, ничем не

связанных учебных дисциплин, но и содержания всего обучения в школе, колледже, вузе;

– облегчается переход от учения к труду, к практической, социально-профессиональной деятельности.

Описанное построение учебного предмета позволяет содержательно решить проблему фундаментализации обучения в интегративном единстве с его профессионализацией. Ведь ориентация на компетентностный подход, на конкретные компетенции вместо усвоения основ наук может привести к утере фундаментальности образования, которой всегда была сильна российская система образования. Фундаментальность должна быть сохранена посредством выделения системных инвариантов каждой науки, ее основных структурных блоков, которые должен усвоить каждый обучающийся независимо от профиля его обучения или профессиональной подготовки. А детали, варианты содержания обучающийся может «добрать» при столкновении с ситуациями использования фундаментальных знаний.

Такой фундамент, составляющий основу науки, – необходимое условие формирования практической компетентности школьника и предметно-профессиональной компетентности студента. Оно обуславливает необходимость развертки и усвоения выделенного фундамента в контексте социальной практики и профессиональной деятельности. Поэтому правомерно говорить не о фундаментальной дисциплине, а об отражении в учебном предмете фундамента науки, теперь уже в зависимости от профиля подготовки обучающегося.

При этом полезно руководствоваться мыслью академика А.Ф. Иоффе: «нельзя преподавать одну и ту же физику – физику «вообще», металлургу и электрику, врачу и агроному... Для агронома физика – это основа агротехники, фотофизиологии, для врача – биофизика. Электрику физика (а не курс электротехники) должна дать основанное на квантовой механике учение об электродах в вакууме, полупроводниках и изоляторах – понимание механизмов намагничивания и сегнетоэлектричества» [7, с. 17–18].

Итак, *содержание обучения* – это специально отобранная и дидактически «упакованная» учебная информация. А *содержание образования* – уровень развития личности, ее предметной, социальной и морально-нравственной компетентности, который должен быть достигнут обучающимся как результат использования комплекса педагогических технологий, реализующих в разных формах общения и взаимодействия проект взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся по развертыванию содержания обучения. Следовательно, в содержание

образования должно органично входить и содержание воспитания, которое «втягивается» в содержание образования через эти формы.

Трактовки цели, содержания обучения и содержания образования в традиционной дидактике фактически совпадают: главная цель обучения – усвоение «основ наук», содержание обучения – сами эти основы, вытекающие из них преимущественно академические умения и навыки; содержание образования – уровень их усвоения. Поэтому так сложно ученику, студенту, выпускнику школы или вуза применять знания на практике.

Скажем, ученикам ставится задача усвоить некоторые знания, которые трактуются как осознанно воспринятая и фиксированная в памяти информация о действительности. Для этого могут использоваться экономные и простые методы устного рассказа, чтения, практического показа способов деятельности, наблюдения и т. п.

Однако: 1) не ставится вопрос выбора адекватной формы организации учебной деятельности; 2) воспринимается не реальная действительность, а знаки, выражающие ее в форме понятий, высказываний, формул, чертежей и т. п.; 3) «выносятся за скобки» проблема отсутствия у учащегося «образа будущего результата», цели, поскольку ему в готовом виде даются известные науке и преподавателю «образцы», которые нужно просто усвоить и воспроизвести.

В современном же понимании содержание образования представляет собой меру приобщения человека и личности к культуре – интеллектуальной, предметно-технологической, духовной, социальной, морально-нравственной. Целью становится «выращивание» личностного потенциала человека, воспитание его способностей к компетентной деятельности в предстоящих жизненных, профессиональных и социальных ситуациях, а содержанием – все то, что обеспечивает достижение этой цели.

Успешность ее достижения зависит от типа образовательной среды, использования адекватных содержанию форм общения педагога и обучающихся (монологических или диалогических), включения всего потенциала их психической активности, используемых педагогических технологий. Очевидно также, что при одинаковых содержании обучения и особенностях его развертывания школьники и студенты оказываются по-разному образованными. Это зависит от многих субъективных факторов: личности педагога, социальной, познавательной и профессиональной мотивации обучающегося, его индивидуальных психолого-физиологических особенностей и т. п.

Важно подчеркнуть, что образование школьника, бакалавра, магистра, аспиранта не ограничивается теоретическими знаниями и практи-

ческими умениями, навыками, которыми они должны овладеть. Необходимо проектировать и формировать морально-нравственную основу усваиваемой деятельности, ее социальное содержание, обеспечивающее в одном потоке активности обучающегося (а не только во внеклассных и внеаудиторных формах работы) воспитание его личности: нравственности, гражданственности, способности жить и работать в производственном коллективе, принимать совместные решения, нести за них ответственность и т. д.

Не менее важной является *проблема системности содержания образования*. Поскольку содержание обучения на любой ступени образования разбросано по многим учебным предметам, школьник, студент не получает целостной картины мира, в его сознании она «разодрана» на отдельные фрагменты, осколки «разбитого зеркала». Так сложилось в истории образования, что учебные дисциплины отражают содержание и логику не жизни и профессиональной деятельности людей, а логику деления науки на отдельные научные области со своими предметами: физика, химия, биология, математика и т. п. Этой структуре соответствует кафедральная структура вуза и деление на предметников в школе.

Каждая научная и, соответственно, учебная дисциплина «разговаривает» на своем языке, которым не владеют представители других наук (учебных дисциплин). А каково в этих условиях обучающемуся? Вспоминается Библейское предание о Вавилонской башне, согласно которому, после Всемирного потопа человечество было представлено одним народом, говорившим на одном языке. С востока люди пришли в землю Сеннаар в нижнем течении Тигра и Евфрата, где решили построить город Вавилон и башню высотой до неба. Но строительство было прервано Богом, который смешал язык людей, из-за чего они перестали понимать друг друга и не смогли продолжить строительство башни.

В результате даже хорошо усвоенное школьником или студентом содержание отдельных учебных предметов не представляет собой целостной картины мира. Возможность «склеить» осколки разбитого зеркала в целостный образ мира и профессии предоставляется выпускникам самостоятельно уже не в логике разрозненных наук, а в логике целостной практической деятельности. Даже для адаптации к конкретной профессиональной деятельности бакалавру и даже магистру потребуется три-пять лет.

При этом процесс предметно-технологической адаптации на производстве более легкий, чем социальный. Социальная адаптация – это вхождение новичка в производственный коллектив, принятие его ценностей, способность взаимодействовать и принимать совместные решения

в проблемных ситуациях, нести ответственность не только за себя, но и за коллектив, за общее дело и т. п. Ничему этому в объяснительно-иллюстративной системе обучения не учат; «обучаемый» поставлен в монологическую позицию «принципиального одиночки» (принцип индивидуализации), который должен в основном только слушать и запоминать информацию.

В результате компетентность выпускника школы, колледжа, вуза подобна детскому конструктору; даже если в каждой его ячейке лежат нужные детали, их еще предстоит собрать в реальную системную динамическую целостность. Во многом отсюда – разочарование в получаемой профессии, неспособность системно применять знания на практике, которая организована не попредметно, трудность и длительность адаптации выпускников на производстве.

Психологически обучающиеся поставлены в очень трудные условия. Преподаватель ведет одну, редко две-три учебных дисциплины, да и то не каждый владеет их содержанием в совершенстве. И преподавателей одних кафедр не интересует, что делается на соседних. А от студента требуется усвоить содержание всего множества предметов учебного плана, причем на высоком уровне.

В связи со сказанным нужно критически отнестись к одному из направлений педагогических исследований – поиску межпредметных связей. Исследователи их, конечно, находят, но представляется, что это выдуманная, «фантомная» проблема, годная лишь для написания диссертации. Такие связи, по определению, не могут быть системными и не покрывают все пространство первоначально попредметно разбросанного содержания обучения. Значит, искать решение проблемы формирования обучающимися целостного образа мира, общей и профессиональной культуры нужно в другом месте, одним из которых является компетентностный подход в случае его опоры на развитую психолого-педагогическую теорию.

Структурирование системного содержания образования должно осуществляться на основе реализации целого ряда требований: 1) логики развертывания учебного предмета как предмета учебной деятельности; 2) учета психологических закономерностей усвоения знаний обучающимися того или иного возраста; 3) логики науки; 4) требований семиотики (синтаксических, семантических и прагматических); 5) психолого-дидактических требований, определяющих легкость и адекватность восприятия и усвоения этого содержания; 6) содержания и логики развертывания будущей профессиональной деятельности; 7) морально-нравственных требований к поведению и деятельности человека.

Система отраженных в моделях практической деятельности проблем, задач и ситуаций (способность их разрешения составляет сущность компетенций) может служить основой выстраивания межпредметного содержания обучения в качестве ориентировочной основы реальной социокультурной и профессиональной деятельности. При этом необходимо сохранять фундаментальность наук, выделяя в них прикладные аспекты, обеспечивающие формирование практических компетенций обучающихся.

Разрешение обсуждаемых в данной статье проблем предполагает опору на адекватную психолого-педагогическую теорию, которая служила бы основанием принятия соответствующих проектных решений на всех уровнях системы непрерывного образования. В качестве такой теории и соответствующих педагогических технологий может выступить теория контекстного образования, развиваемая в течение уже более 35-ти лет в нашей одноименной научно-педагогической школе [8–11]. Кратко приведу некоторые ее основные положения.

Контекстное образование – это тип образования, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения – традиционных и новых – моделируется предметное, социальное и морально-нравственное содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности. Целью контекстного образования является формирование целостной профессиональной деятельности будущего выпускника, обеспечение психолого-педагогических условий становления его как личности, профессионала и гражданина страны.

Существует три источника, на интегративном единстве которых и при соответствующем их теоретико-методологическом и психолого-педагогическом осмыслении базируются сама идея, теория и технологии контекстного образования:

1) деятельностная теория усвоения социального опыта, развитая в отечественной психологии и педагогике и несколько переосмысленная автором теории контекстного образования;

2) теоретическое обобщение с позиций теории деятельности многообразного эмпирического инновационного опыта и педагогических моделей как результатов лабораторных исследований, накопленных в течение длительного времени, особенно в последние полвека;

3) психологическая категория «контекст» в ее смыслообразующем влиянии на процесс и результаты образовательной деятельности ее субъектов.

Содержание контекстного образования как единства обучения и воспитания отбирается из трех источников:

- 1) дидактически адаптированного содержания наук;
- 2) содержания предстоящей студенту профессиональной деятельности в виде описания системы основных профессиональных функций, проблем и задач, составляющих предметно-технологическое содержание компетенций;
- 3) морально-нравственных требований к человеку, принятых в обществе и данном профессиональном сообществе.

Основными принципами контекстного образования являются следующие: 1) единства обучения и воспитания личности профессионала; 2) психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность; 3) последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; 4) проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе; 5) адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования; 6) ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса; 7) педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий; 8) открытости – использования для достижения конкретных целей обучения и воспитания любых педагогических технологий, возникших в эмпирическом опыте преподавателей и предложенных в рамках других теорий и подходов; 9) принцип учета кросс-культурных контекстов обучающихся: их личностных, психологических и психофизиологических особенностей, познавательного, социокультурного, морально-нравственного и предметного опыта [11].

Посредством системной реализации этих принципов психолого-педагогическая теория контекстного образования может служить концептуальной основой реализации компетентностного подхода как основного направления реформы российского образования, в том числе разрешения проблемы соотношения содержания обучения и содержания образования, а также проблемы системности содержания образования.

Литература

1. Шукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц [Текст]. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007.
2. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] : в 2 т. – Т. 2 / гл. ред. В.В. Давыдов. – М. : Большая российская энциклопедия, 1999.

3. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения [Текст]. – М., 1981.
4. Скаткин, М.Н. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы [Текст] / М.Н. Скаткин, В.В. Краевский. – М. : Педагогика, 1981.
5. Вербицкий, А.А. Воспитание в современной образовательной парадигме [Текст] // Педагогика. – 2016. – № 3.
6. Решетова, З.А. Психологические основы профессионального обучения [Текст]. – М. : МГУ им. М.В. Ломоносова, 1985.
7. Иоффе, А.Ф. О преподавании физики в высшей технической школе [Текст] // Вестник высшей школы. – 1951. – № 10.
8. Вербицкий, А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования [Текст] / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. – М. : Логос, 2011.
9. Вербицкий, А.А. Категория «контекст» в психологии и педагогике [Текст] / А.А. Вербицкий, В.Г. Калашников. – М. : Логос, 2010.
10. Вербицкий А.А., Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции [Текст] / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009.
11. Вербицкий, А.А. Контекстное образование: теория и технологии [Текст] : учеб. пособие. – М. : МПГУ, 2017.

М.А. ГАЛАГУЗОВА
Учебник как средство формирования
научных педагогических понятий
у студентов

Научный статус и социальный престиж той или иной отрасли науки во многом зависит от уровня развития ее теории, которая дает целостное представление о законах и закономерностях, объективно отражающих определенную область действительности и являющихся предметом изучения данной науки. Общеизвестно, что каждую науку отличает своя система знаний, которая отражается в ее терминах, понятиях и категориях. Эволюция понятийно-терминологической основы любой отрасли науки, в том числе и педагогики, является всегда одной из *актуальных проблем науки* [1].

В.В. Краевский, известный методолог педагогики, пишет о том, что «все научные понятия делятся на две основные группы: философские и частно-научные, т. е. специфические для данной науки. Кроме того, стало возможным выделение особой группы понятий – общенаучных. Педагогика пользуется понятиями, принадлежащими к этим группам, а также терминами других научных дисциплин» [2, с. 42–43]. Общеизвестно, что категориями педагогики как самостоятельной отрасли научного знания являются *образование, обучение и воспитание*. Они оформились в период становления самой науки и выразили область ее интересов.

Одной из актуальных проблем сегодня в профессиональной подготовке учителей, на наш взгляд, является формирование **научных педагогических понятий** у студентов, ибо они не только познают научные основы педагогики, но и проводят свои первые научные исследования. А понятия, как известно, образуют логический каркас любой научной работы, будь то студенческая работа, статья, монография или любой другой вид научного труда. И именно им, молодым, предстоит проводить научные исследования и развивать теорию педагогики, в том числе и ее понятийно-терминологическую систему.

Важнейшим источником и основным средством формирования научных понятий у студентов был и остается независимо от носителя информации (печатный, электронный или иной) *учебник*. Учебник – это, как известно, книга, излагающая основы научных знаний по определенному учебному предмету в соответствии целями и задачами обучения. Одним

из основных требований к учебнику является то, что он должен быть **выверен теорией и апробирован образовательной практикой**.

Отсюда возникает несколько проблем – каким должен быть учебник по педагогике, как определить качество его издания и как работать с ним студенту и преподавателю?

Научные проблемы вузовского учебника, а также его роли в формировании личности учителя представлены в многочисленных трудах П.Г. Буга, В.И. Смирнова, М.Н. Арслановой, Л.Г. Тюриной и других ученых [3]. По исследованию В.И. Смирнова, известного автора по истории педагогики и учебника педагогики, «учебная книга, во-первых, носит социогенный характер. Чем полнее она будет удовлетворять запросы общества, тем эффективнее будет ее влияние на подготовку современных специалистов. Во-вторых, в учебной книге отражается единство содержательной и процессуальной сторон образования. Это дает возможность рассматривать ее как материализованную форму содержания образования и как объективированную форму организации познавательной деятельности и передачи субъективного опыта профессиональной деятельности. В-третьих, существует взаимная обусловленность между учебной книгой и системой обучения. Система обучения оказывает управляющее воздействие на учебную книгу, и в то же время сама учебная книга является общей моделью системы обучения» [4, с. 8].

Принятие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», введение новых государственных стандартов общего и профессионального образования, принятие концепции «Развитие образования на 2013–2020 годы» и многие другие нормативные документы существенным образом повлияли на понятийную систему педагогики. Как пишет В.М. Полонский, с мнением которого – ведущего специалиста в области классификации понятийно-терминологической системы педагогики – трудно не согласиться, что «язык педагогики, как и всякий язык, со временем меняется, и в случае необходимости такие изменения оправданы. Однако в последние годы мы видим стремление к постоянному обновлению понятийного аппарата без достаточного на то основания. Теоретическое приращение при таком подходе не происходит. Кажется, что за новыми словами стоят известные ранее явления и факты. На самом деле это «терминологическая мимикрия»» [5, с. 115].

Модернизация системы образования в современных условиях определяет цели, задачи, содержание и технологии образования. Общепризнанным становится утверждение, что конечный результат реализации новых государственных образовательных стандартов – подготовка специалиста,

компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией, ориентированного в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности – должен обеспечиваться **новым поколением учебных изданий**.

Различные подходы к формированию содержания образования обуславливают проектирование разных моделей учебных книг по своему целевому назначению, принципам построения, отбора и организации информации. Однако это не отменяет общего требования – методологической обоснованности и целесообразности, предполагающей тщательную проработку материала. Но эта ситуация осложняется целым рядом факторов.

Согласно многочисленным постоянно изменяющимся стандартам по педагогическому образованию (бакалавриат) в базовую (обязательную) часть его входит учебная дисциплина – педагогика. Все остальные дисциплины относятся к вариативной части программы, которые разрабатываются самостоятельно преподавателями вузов. И каждая из учебных дисциплин должна быть обеспечена учебно-методическим комплексом. Создание учебников и учебных пособий по педагогике является сегодня одной из важных составляющих профессиональной деятельности педагога вуза. Но написать учебник или учебное пособие – это весьма сложная и трудная задача. Однако спрос определяет предложение, поэтому сегодня в Интернете появилось довольно много учебников и учебных пособий по педагогике.

Рассмотрим отражение в некоторых из них проблемы содержания понятий *образование, воспитание и обучение*. В качестве примера приведем две книги – учебник «Педагогика» для бакалавров под научной редакцией Л.П. Крившенко [6] и учебное пособие «Педагогика» под ред. П.И. Пидкасистого [7].

В первой книге авторы пишут, что «под образованием понимается целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах человека, семьи, общества, государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций, определенных объема и сложностей (Закон РФ «Об образовании»)» [9, с. 40]. То есть авторы несколько перефразировали статью 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (небольшое замечание: в Законе РФ «Об образовании» это понятие трактуется иначе). Аналогично авторы дают определение понятий воспитание и обучение.

Таким образом, авторы указывают в своем учебнике не научное, а нормативное понятие. Юридические (нормативные) понятия принципиально

отличаются по своему назначению. Как мы уже писали в одной из наших статей, юридические понятия, которые приводятся в нормативно-правовых актах, имеют правовой приоритет перед научными понятиями, используемыми в специальной литературе, в том числе и в педагогике. Правовой приоритет предусматривает обязательное употребление юридических понятий в нормативных документах, используемых в судопроизводстве [8, с. 22]. В цитируемой статье мы дали подробный анализ понятий – образование, воспитание и обучение, которые приведены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации».

Во второй книге – учебном пособии под редакцией П.И. Пидкасистого – авторы пишут о том, что «образование – важнейший социальный институт, одна из главных гуманитарных сфер общества, целенаправленно создаваемых им во имя развития человека как одно из существенных условий его блага, успешной самореализации. В то же время ничуть не менее важно другое обстоятельство: государство и общество несут ответственность за состояние и развитие системы образования, однако и каждый человек несет перед ними ответственность за то, как он использует гарантированную Конституцией РФ возможность получить образование, а затем его реализовать» [7, с. 35]. Это не определение понятия, а скорее рассуждение о нем. Подобным образом в книге приводятся рассуждения о воспитании и обучении. Но определение рассматриваемых нами понятий в этой книге не приведено.

Приведем еще одно высказывание В.В. Краевского о корректности определения педагогических понятий. Он отмечает, что «в отличие от таких наук, как математика, физика или логика, педагогика пользуется естественным языком, общеупотребительными словами. Но, попадая в обиход науки, слова естественного языка должны приобрести неотъемлемое качество научного термина – *однозначность* (курсив наш. – М.Г.), позволяющего достичь понимания их всеми учеными данной отрасли. Когда слово общеупотребительной лексики становится научным термином, оно несет на себе отпечаток *огромного научного труда* (подчеркнуто нами. – М.Г.)» [2, с. 39]. В.М. Полонский, освещая вопросы терминологии педагогической науки пишет, что «согласно действующим требованиям единые определения предусматривается применять в учебниках, методических рекомендациях справочной литературе. Для каждого понятия устанавливается один стандартизированный термин» [9, с. 52].

Содержание понятий образования, воспитания и обучения изучались на протяжении всей истории развития педагогики. Они отражены в работах отечественных и зарубежных классиков педагогики. Защищены сотни

докторских диссертаций, написаны монографии и др. Наконец, эти понятия представлены в изданных и вновь издаваемых педагогических словарях, которыми кстати успешно пользуются студенты. Вне сомнения, в учебниках по педагогике должны быть **единые толкования рассматриваемых понятий**.

Теперь переходим к следующей проблеме – *качеству издаваемых учебников и учебных пособий по педагогике*. Создание учебника нового поколения становится государственной задачей, решение которой зависит от управления качеством учебной литературы, прежде всего на этапе ее создания. Проблема качества издаваемых учебных пособий и учебников по педагогике является «головной болью» издательств, специализирующихся на выпуске учебной литературы, с одной стороны. С другой, это касается авторов учебников и преподавателей, которые по ним работают.

Известно, что в советское время за качество и утверждение учебников отвечала коллегия министерства образования. «Стабильные учебники для всех типов образовательных учреждений СССР утверждаются коллегиями министерств просвещения (народного образования) союзных республик. Для средних специальных и высших учебных заведений – коллегией министерства высшего и среднего специального образования СССР» [10, с. 414]. Приведенная цитата не ностальгия по прошлому, а только констатация факта, свидетельствующая о значимости для государства учебника по педагогике в подготовке учителей.

Но в период демократических преобразований в стране и плюрализма мнений и суждений эта практика по известным, в первую очередь, идеологическим соображениям, была отменена. Долгое время новых учебников по педагогике не было, и преподаватели работали по учебникам Т.И. Ильиной, Г.И. Щукиной, Ю.К. Бабанского и других – признанных ученых в области педагогики. В этот период преподавателям самостоятельно приходилось адаптировать учебный материал, изложенный в этих книгах, к изменившимся социальным и политическим условиям в стране.

Когда появились новые книги по педагогике, например, учебное пособие, изданное коллективом авторов под редакцией В.А. Сластенина, в нем была представлена рекомендация Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации [11]. В последующих учебниках и учебных пособиях по педагогике эта практика была заменена другой – допущено или рекомендовано учебно-методическим объединением (УМО) в качестве учебника (учебного пособия) для студентов. Учебное пособие под редакцией П.И. Пидкасистого имеет рекомендацию УМО по специальностям педагогического образования.

Однако сегодня для публикации учебника по педагогике и это отмечено, поэтому в учебнике под редакцией Л.П. Крившенко нет ничьей рекомендации. Более того в этом учебнике отсутствуют даже рецензенты. По нашему мнению, это нонсенс! То есть за качество учебника (а это второе издание, переработанное и дополненное) отвечают только сами авторы и издательство!

Еще один «больной вопрос», касающийся учебника, это стиль изложения учебного материала в книге. Известно, что книги по педагогике пишут ученые, которые защитили докторские диссертации. И очень часто стиль диссертации переходит в учебник.

Приведем лишь несколько примеров из учебника под ред. Л.П. Крившенко. Авторы приводят цитату: «Образование в общекультурном контексте емко и метафорично определил автор одной из концепций современного образования В.И. Сидренко». В подстрочной ссылке написано: «Сидоренко В.Ф. Образование: образ культуры // Социально-философские проблемы образования М., 1992. С. 86» [6, с. 6]. В этом учебнике в подстрочниках приводятся подобные многочисленные ссылки на статьи в журналах и даже газетах: «Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14» [там же, с. 270]; «Воронов В.В. О концепции воспитания в России // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». 2008. № 2. С. 40» [там же, с. 280]; или «Точность и гуманизация растут по спирали // Учительская газета. 1997. № 32» [там же, с. 214] и многие другие.

Еще одно свидетельство, характеризующее стиль диссертации, приводимый в данном учебнике. В подстрочных ссылках встречается следующее: «См. подробнее: Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты. М.: Владос-Пресс, 2007» [там же, с. 379]; «При подготовке данного материала был использован параграф 17.2, написанный в соавторстве с Т.А. Юзефовичус в кн.: Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. С. 418–424» [там же, с. 412]. Подобными комментариями эта книга изобилует.

Такого рода ссылки встречаются во многих изданных в последнее время книгах по педагогике. Например, в рассматриваемом учебном пособии под редакцией П.И. Пидкасистого в подстрочниках можно встретить такие ссылки: «Дьяченко В.К. Указ. соч.» [7, с. 127] или «В тексте этого параграфа использован материал В.В. Воронова (его нет в авторах книги. – М.Г.) из главы 6 учебного пособия «Педагогика» / под ред. П.И. Пидкасистого. 3-е изд., М., 1998» [там же, с. 135] (эта сноска повторяется несколько раз), или «При подготовке данной главы частично

использован материал пособия В.И. Загвязинского «Теория обучения. Современная интерпретация». М., 2001» [там же, с. 170]. Кому подобные сноски, порой недоступные для читателя, адресованы? Ни студенту, ни преподавателю – это неважно. Может такие сноски необходимы издателю, который проверяет книги на антиплагиат? И это, конечно, не стиль учебника для студентов. Такие ссылки уместны в диссертации, но не в учебнике.

Л.Г. Тюрина, исследуя теоретико-методологическое обоснование модели учебной книги, пишет, что «учебный текст ближе к научному по глубине, многоплановости и абстрактности содержания, а по многообразию различных функционально-смысловых типов речи (описание, повествование, рассуждение и др.) он приближается к научно-популярному тексту. Таким образом, соединение научности, информативности и дидактики, продиктованное прагматикой, выступает как конструктивный принцип формирования модели учебного текста и учебного стиля в целом» [12, с. 25].

Написать учебник или учебное пособие, как мы уже отмечали, это очень трудная работа. Необходимо использовать в книге проверенные педагогической теорией и практикой научные понятия, знать психологические особенности студентов, которые давно с Интернетом «на ты», уметь излагать содержание учебника доступным языком и многие, многие другие вопросы. Но это отдельная актуальная тема, которая выходит за рамки нашей статьи.

Еще один вопрос, связанный с новыми учебниками – это их доступность. Несмотря на то, что появляются новые учебные книги по педагогике, они практически недоступны студенту. В Интернете можно найти название книги, ее аннотацию и может оглавление. А дальше издатель предлагает купить эту книгу и в электронном, и в печатном виде. Студенты это не делают, а пользуются теми книгами, которые доступны в Интернете, поэтому большинство студентов изучают педагогику по учебникам и учебным пособиям, вышедшим в постперестроечное время.

Последняя проблема, обозначенная в статье – это формирование научных понятий у студентов. Этой проблеме посвящены работы И.В. Кичевой, В.В. Краевского, В.В. Полонского, некоторые наши статьи и работы других авторов. Сошлемся на недавно опубликованную статью С.С. Щекиной и Г.В. Аверкиевой, которые специально исследовали логико-методические аспекты изучения понятийно-терминологической системы педагогики. Авторы выделяют несколько этапов работы над понятиями.

Первый этап – это первоначальное знакомство с учебным материалом на уровне базовых (фундаментальных) понятий. Он включает разработку

научно-педагогического глоссария; выделение основных педагогических категорий каждого учебного курса; представление в каждой лекции и практическом занятии основных понятий.

Второй этап связан с закреплением знаний основных понятий в рамках энциклопедий и словарей. Часто старые понятия наполняются новым содержанием, и появляется потребность в их пересмотре, уточнении, иногда переосмыслении.

Третий заключительный этап связан с усвоением понятий, входящих в конкретный раздел курса. На этом этапе необходимо четко развести слова «понятие», «категория», «термин», «дефиниция» [13, с. 122–123, 129].

Как отмечают эти и другие авторы, при работе над конкретным понятием необходимо знать этимологию слова, родовое и видовое понятия, существенные и отличительные их признаки.

Но формирование научных понятий начинается с определения их содержания. Содержание категорий педагогики не должно зависеть от авторского взгляда того или иного ученого, издающего педагогические книги. Это допустимо в диссертации, но не в учебнике! Не должны студенты в педагогических вузах нашей необъятной страны изучать понятия «образование», «воспитание» и «обучение», а значит и педагогику по авторским концепциям. Решение этой сложной задачи требует большого усилия педагогического сообщества.

Литература

1. Галагузова, М.А. Эволюция понятийной системы педагогики (XX – начало XXI вв.): ретроспектива и перспектива / М.А. Галагузова, Г.Н. Штинова [Текст] // Понятийный аппарат педагогики и образования : колл. моногр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Вып. 9. – Екатеринбург, 2016. – С. 46–54.
2. Краевский, В.В. Язык педагогики в контексте современного научного знания [Текст] // Язык педагогики в контексте современного научного знания : матер. Всерос. конф.-семинара / гл. ред. В.В. Краевский; ред. А.А. Арламов, Р.В. Почтер. – Волгоград ; Краснодар ; М., 2008. – С. 38–47.
3. Буга, П.Г. Учебная книга для высшей школы (Теория и практика создания, выпуска и распространения) [Текст] : дис. ... д-ра филолог. наук. – М., 1987. – 365 с.; Смирнов, В.И. Учебная книга по педагогике: от прошлого к будущему [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 24–39; Арсланова, М.Н. Формирование профессионально-педагогических умений будущего учителя средствами вузовской учебной книги [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Уфа, 2002. – 23 с. и др.

4. Смирнов, В.И. Учебная книга в истории педагогической подготовки российских учителей [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2002. – 408 с.

5. Полонский, В.М. Терминологические игры и их последствия [Текст] // Педагогика. – 2012. – № 10. – С. 111–116.

6. Педагогика [Текст] : учеб. для бакалавров / Л.П. Крившенко [и др.]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Проспект, 2013. – 448 с.

7. Педагогика [Текст] : учеб. пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Высшее образование, 2008. – 430 с.

8. Галагузова, М.А Основные понятия Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» [Текст] / С.А. Ветошкин, М.А. Галагузова // Профессиональное образование. Столица. – 2013. – № 7. – С. 22–28.

9. Полонский, В.М. Терминология педагогической науки [Текст] // Язык педагогики в контексте современного научного знания : матер. Всерос. конф.-семинара / гл. ред. В.В. Краевский ; ред. А.А. Арламов, Р.В. Почтер. – Волгоград ; Краснодар ; М., 2008. – С. 47–53.

10. Педагогическая энциклопедия [Текст]. – М., 1968. – Т. 5. – 911 с.

11. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. пед учеб. заведений / В.А. Сластенин, В.И. Исаев, А.И. Мищенко, Е.И. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

12. Тюрина, Л.Г. Теоретико-методологическое обоснование модели учебной книги для профессионального образования [Текст] : автореф. дис. ... д-ра философ. наук. – М., 2007. – 45 с.

13. Щекина, С.С. Логико-методические аспекты изучения понятийно-терминологической системы педагогики [Текст] / С.С. Щекина, Г.В. Аверкиева // Понятийный аппарат педагогики и образования : колл. моногр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова; Урал. гос. пед. ун-т. – 2016. – Вып. 9. – С. 121–136.

З.М. БОЛЬШАКОВА, Н.Н. ТУЛЬКИБАЕВА
Методологические основы трансформации образования

В отечественной педагогике произошло теоретическое осмысление компетентностной парадигмы, и полученные результаты необходимо использовать для уточнения понятийного аппарата современной парадигмы образования. Возникла новая задача: каким образом улучшить результаты образования в условиях принятой парадигмы? За счет каких изменений возможно достичь предполагаемых результатов?

Условием работ компетентностной парадигмы выступает непрерывное образование, которое имеет методолого-теоретическое обоснование и принятую обществом его структуру. Данное условие имеет глобальный аспект, позволяющий вносить уточняющие изменения его смысла и методологических основ.

Очевидно, необходимо определить ведущие факторы изменения технологий образования. Инновационные процессы выступают индикатором изменений. За основу преобразований могут быть взяты потенциалы психолого-педагогических наук. Следовательно, возможности осуществления психолого-педагогической направленности управления формированием функциональных знаний выступает процесс «изменения изменений» средствами инновационных процессов.

Принятая методология процесса «изменения изменений» и расщепление высшего образования на уровни позволяет выделить основные дидактические принципы организации непрерывного образования.

К основным принципам непрерывного образования отнесем принципы непрерывности, соответствия и результативности.

Принцип непрерывности образования играет ведущую роль, в какой-то мере изменяет сущность принципа преемственности. При этом выстраивается цепочка образования: предпрофильное (основное общее образование); профильное (старшие классы общеобразовательной школы); бакалавриат, специалитет, магистратура; послевузовское образование (аспирантура и докторантура).

Вторым принципом в условиях процесса «изменения изменений» образования назовем принцип соответствия между содержанием образования и ключевыми компетенциями, формируемыми на каждой ступени.

В процессе профессионализации личности образуются интегративные ансамбли качеств. Компонентный состав профессионально обусловленных ансамблей постоянно изменяется. При этом для каждой профессии

выделяются относительно устойчивые комплексы профессиональных характеристик. В зарубежной профессиональной педагогике они возведены в ранг ключевых квалификаций. К ключевым квалификациям относятся: абстрактное теоретическое мышление; способность к планированию сложных технологических процессов; креативность, прогностические способности, способность к самостоятельному принятию решений, коммуникативные способности, способность к совместному труду и сотрудничеству, надежность, работоспособность, ответственность.

Принцип соответствия опирается на теорию профессионально обусловленной структуры личности. Опираясь на идеи А.И. Божович, В.С. Мерлина, К.К. Платонова, выделим основные элементы структуры личности: направленность, профессиональная компетентность, профессионально важные качества и профессионально значимые психофизиологические свойства [1–3].

Направленность как элемент структуры личности выступает системообразующим фактором личности. Этот подход раздвигает границы профессионального становления личности, ибо система доминирующих потребностей и мотивов, ценностных ориентаций и установок спускается в основное общее образование.

Под профессиональной компетентностью личности понимается совокупность профессиональных действий, умений и знаний, а также способностей выполнения профессиональной деятельности. К основным компонентам профессиональной компетентности относятся:

- *социально-правовой* – знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения;
- *специальный* – способность и готовность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умения решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать действия, умения и знания;
- *персональный* – способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализации себя в профессиональном труде;
- *аутокомпетентность* – адекватные представления о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональной деструкции;
- *экстремальный профессиональный* – способность и готовность действовать во внезапно усложнившихся условиях, авариях, нарушениях технологических процессов и других возникающих рисках.

Третьим принципом, реализующим процесс «изменения изменений» образования, назовем принцип результативности образования, сущность которого заключается в достижении заданного уровня теоретической и практической компетентности выпускника той или иной ступени непрерывного образования.

Все сказанное позволяет утверждать, что содержание высшего образования изменяется в соответствии с требованиями общества.

Процесс продвижения по ступеням непрерывного образования является механизмом непрерывного образования и определяется нарушением равновесия (или соответствия) между уровнями усвоения теоретических и практических компетенций. Это нарушение равновесия выступает движущей силой принятия решения о необходимости продолжения своего образования, т. е. вступлении в ситуацию непрерывного образования.

Предпрофильное и профильное образование в большей степени выявляет направленность личности, определяет интерес к определенной сфере деятельности и соотносит способности личности с принимаемым выбором. Выбор сделан. Процесс дальнейшего образования осуществляется в условиях проявившейся направленности личности. Государственная политика протраивает оценку готовности и способности личности с точки зрения качества теоретической и практической подготовки к выполнению определенной профессиональной деятельности. Можем утверждать, если уровни теоретической и практической компетентности достаточны и соответствуют друг другу, тем самым специалист имеет возможность успешно начать свою профессиональную деятельность. Это условие можно записать так:

$$K_T \approx K_{np} \quad (1)$$

где K_T – коэффициент усвоения теоретических компетенций; K_{np} – коэффициент сформированности практических действий.

Практическая деятельность специалиста создает условия в первую очередь для совершенствования практических компетенций. Может создаться несколько ситуаций:

- профессиональная практическая деятельность приводит в большей степени к обогащению практической составляющей; тогда K_T не соответствует K_{np} ;

- профессиональная практическая деятельность определяется в основном реализацией действий и умений, которыми человек овладел в образовательном процессе, идет процесс применения усвоенных знаний и приобретенных действий в профессиональной деятельности:

$$K_T + K_{np} \quad (2)$$

И те, и другие компетенции применяются на практике, но даже полностью не реализуются (девиз таких специалистов «не тому нас учили»);

– профессиональная практическая деятельность приводит к необходимости совершенствования как теоретических, так и практических компетенций. Основой для такой ситуации является умение самостоятельно работать с литературой, осуществлять саморефлексию и самооценку результатов своей деятельности:

$$K_T^1 = K_T + \Delta K_T; K_{пр}^1 = K_{пр} + \Delta K_{пр} \quad (3)$$

где рассматриваем ΔK_T и $\Delta K_{пр}$ как прирост соответствующих компетенций.

Итак, любая из описанных ситуаций усиливает у личности направленность на продолжение образования на следующем уровне, этому предшествует этап принятия собственного решения. Результатом образовательного процесса на следующем уровне будет достижение более высокого уровня теоретических и практических компетенций и условия их соответствия:

$$K_{T(n)} \approx K_{пр(n)} \quad (4)$$

Далее цикл повторится с новыми запросами, новыми возможностями в иной профессиональной деятельности. При этом происходит изменение качеств личности, развитие способностей. Эти процессы можно довольно четко проектировать, если выполнить анализ характера изменений каждого компонента профессиональной компетентности – создаются основы для непрерывного образования.

Основным фактором развития педагогической науки выступает ее взаимосвязь с педагогической практикой. Педагогическая практика является эмпирическим фактором познания реального (педагогического) мира. При этом наблюдаемые педагогические явления есть отражение реального педагогического видения. Педагогическая практика в большей степени познает этот реальный педагогический мир на уровне эмпирически-творческой деятельности, находит решения возникающих задач.

Педагогическая наука полученные эмпирические знания превращает в теоретические в процессе интеллектуального осмысления.

Именно реальная педагогическая жизнь высветила ряд проблем, решение которых определило содержание изменений образования. К значимым проблемам процесса изменений отнесем явления непрерывного образования.

Остановимся на теоретическом уровне разрешения данных проблем.

Сделаем попытку определения истоков профильного образования. В основе его лежит идея индивидуального развития человека, при этом будем говорить о развитии индивидуальных способностей личности. В педагогике хорошо известны средства индивидуализации обучения: от

создания и реализации программы развития конкретной личности до идеи дифференциации. Дифференциация образования в определенных направлениях (очень хорошо, что эти направления пока жестко не заданы) и есть выражение профильного образования. При этом профильное обучение выступает более абстрактной моделью дифференциального обучения.

Процесс развития науки, в частности педагогической, непрерывный. Но наука тесно связана с практикой и опирается на ее определенные закономерности, взаимосвязи. Как правило, систематически происходит изменение той или иной отрасли. В особых случаях осуществляется модернизация всей совокупности отраслей. Причиной такой системной модернизации могут выступать факторы социальных изменений развития общества. Такие явления наблюдаются в отдельно взятой стране на этапе изменения политического строя. При этом обнаруживается закономерность последовательности сфер хозяйства, вступающих в эпоху преобразований. Как правило, система образования выступает обслуживающей отраслью определенного политического и экономического уклада страны (и могло быть наоборот). Поэтому названная сфера в какой-то мере завершает процесс преобразований.

Система образования нуждается в постоянных изменениях в соответствии с социальными и экономическими свершившимися преобразованиями. Рейтинг последовательности преобразований отраслей хозяйства сейчас не обсуждаем. Исходим из постулата необходимости преобразования системы образования. Исходным звеном модернизации (трансформации) системы образования выступает общее образование. Именно сущность процесса преобразования общего образования (как ведущего звена системы образования) определяет содержание модернизации других звеньев этой системы. Системный анализ позволяет нам утверждать, что в рейтинге важности далее выступает система педагогического образования. Именно она, которую понимаем как целостное единство педагогической теории и профессионально-педагогической практики, обязана обеспечить реализацию педагогической практики общего образования в новой структуре и новом содержании.

Вузовская методика призвана разрабатывать как теорию, так и технологию воспитания и обучения молодежи на данном этапе развития педагогической науки. При этом основу создания новых технологий могут представлять типы обучения. Именно осознание типов обучения позволит осуществить рефлексию своей деятельности каждому преподавателю.

Выделим на основе анализа теории и практики вузовского обучения основные формы обучения, рассматривая обучение как сложный процесс,

который можно представить деятельностью преподавания и деятельностью учения обучающихся.

Классическая форма организации обучения – преподаватель полностью определяет содержание материала и методы работы. При этом обучающийся процесс учения регулирует сам.

Освоение методов учебного познания – преподаватель в содержание материала включает методы учебного познания, тем самым начинает процесс регулирования учения.

Освоение образцов конкретных технологий – преподаватель раскрывает технологию своей деятельности. При этом обучающийся имеет образцы деятельности преподавания, которые он соотносит с собственной деятельностью учения и собственной рефлексией процесса и результата обучения.

Перевод обучающегося в ситуацию субъекта собственной деятельности – преподавание выстраивается на сознательном учете индивидуальных особенностей обучаемых, т. е. преподаватель задумывается о методах работы в соответствующей аудитории, признавая за студентами право быть индивидуальностями.

Пятый тип – преподаватель выстраивает взаимодействие на основе знаний особенностей мышления обучающегося, анализа собственного мышления. Данный тип обучения дает совершенно новые знания – знания о самом себе, своих особенностях мышления, о структуре своей будущей педагогической деятельности на основе изучения собственного стиля мышления.

Утверждение, что кадры решают все, определяет направленность движения педагога к акмеологическим высотам. При этом особое внимание необходимо уделить вузовскому преподавателю: его предметным знаниям, которые определяют его как профессионала в предметной области. Но существует не менее важная область педагогических знаний – знания профессионала-педагога.

Литература

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Ин-т практ. психол. ; Воронеж : Модэк, 1995. – 352 с.
2. Мерлин, В.С. Очерк теории темперамента [Текст]. – М. : Просвещение, 1964. – 303 с.
3. Платонов, К.К. О системе психологии [Текст]. – М. : Мысль, 1972. – 216 с.

Т.С. ДОРОХОВА

**Генезис содержания российского образования
во второй половине XX в. в контексте проблемы социализации¹**

В периоды модернизаций значительно повышается актуальность исторического, в частности историко-педагогического, знания. Это связано с тем, что далеко не всегда есть возможность точно предвидеть результаты проводимых преобразований. В этой ситуации исторический опыт становится средством оценки действий, осуществляемых в настоящем, и прогнозирования их результатов в будущем. Таким образом, одной из причин актуализации потенциала историко-педагогического знания является ориентация на его прогностические возможности. Гносиологически данное положение базируется на объективно существующей известной повторяемости на качественно ином уровне и в другой конкретной ситуации историко-педагогических событий и явлений. Следовательно, рефлексировав тот феномен, который «повторяется» в современных условиях, можно использовать исторический материал в качестве средства для экспертизы, чтобы в дальнейшем «стимулировать позитивные ретроспективные тренды и, в известной степени, предотвращать негативные явления» [1, с. 45–46].

В особенности это характерно для феноменов, зафиксированных в нормативных документах. К таковым относится и содержание образования. Содержание современного отечественного образования изменилось в связи с принятием таких документов, как закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), а также Федеральные государственные образовательные стандарты. При этом по поводу данных изменений до сих пор не утихают дискуссии, как между учеными, так и в среде общественности. В этой связи, на наш взгляд, интересно проследить генезис содержания отечественного образования в период второй половины XX в. (когда осуществлялось реформирование системы образования, принимались новые законы об образовании и сопутствующие подзаконные акты) и выявить «генетически устойчивые» характеристики содержания отечественного образования, которые следует транслировать в качестве своеобразного «ретроспективного тренда».

¹ Публикация подготовлена при поддержке РГНФ (проект № 17-06-00868: «Добровольческая деятельность как средство гражданско-патриотического воспитания подростков с социально опасным поведением»).

По мнению ряда отечественных ученых, в частности признанных методологов педагогики В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, содержание образования включает в себя несколько структурных компонентов. Среди них:

- система знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности (их усвоение способствует формированию у обучающихся естественнонаучной картины мира, «вооружает» правильными методологическими подходами к познавательной и практической деятельности);
- система умений и навыков (приобретенный опыт осуществления известных обществу способов деятельности интеллектуального и практического характера, формирующихся на базе полученных знаний и помогающих человеку сохранять и воспроизводить данный опыт);
- опыт творческой деятельности (направлен на обеспечение готовности к поиску решения различных проблем, к творческому преобразованию действительности, т. е. самостоятельный перенос усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, самостоятельное комбинирование известных и новых способов деятельности);
- опыт и нормы эмоционально-волевого отношения к миру, друг к другу (вместе со знаниями и умениями являются условиями формирования убеждений и идеалов, системы ценностей, духовной сферы личности) [2].

Все названные элементы содержания образования взаимосвязаны и взаимообусловлены. Умения и навыки невозможно сформировать без соответствующих знаний. Творческая деятельность осуществляется только на основе усвоенных знаний и посредством использования сформированных умений. Нормы усваиваются также благодаря конкретным знаниям и умениям. В результате освоения в широком смысле социального и творческого опыта выпускник образовательного учреждения не только может успешно функционировать в обществе, но действовать творчески, самостоятельно, преобразовывая действительность.

Из вышесказанного следует, что содержание образования непосредственно связано с социализацией. Социализация – один из наиболее активно изучаемых в современной педагогической науке феноменов. При этом, несмотря на чрезвычайный интерес, проявляемый к нему исследователями, данный феномен до сих пор является одним из самых неоднозначных в социогуманитарном знании, что обусловлено рядом объективных и субъективных факторов. К объективным можно отнести:

- высокую общественную значимость феномена социализации, что делает его потенциально привлекательным для исследования в различных областях социогуманитарного знания;

– междисциплинарный характер понятия «социализация», которое исследуется в философии, социологии, культурологии, педагогике и психологии;

– сложность и многоплановость понятия «общество» (которое является исходным по отношению к социализации), а соответственно и явления, стоящего за данным понятием [3, с. 21].

Сразу оговоримся, что в данной статье не ставилась цель проводить анализ различных подходов к определению понятия «социализация» и исследованию явления, стоящего за ним. Обозначенное понятие будет здесь употребляться в значении «двусторонний процесс усвоения и воспроизведения личностью социального опыта, который происходит в единстве стихийного и целенаправленного» [4, с. 51]. При этом целенаправленный процесс воздействия на личность реализуется, прежде всего, через воспитание и обучение, т. е. определяется, в том числе, и содержанием образования. В то время как стихийное влияние осуществляется через средства массовой информации, социальные ситуации в жизни человека и многие другие факторы. Результатом успешной позитивной социализации является «превращение» индивида в личность.

Таким образом, содержание образования и социализация являются взаимно детерминированными феноменами. С одной стороны, содержание образования является одним из средств социализации, с другой – требования, предъявляемые социальной средой к личности, как результату социализации, являются одним из источников для определения содержания образования. Эта связь, на наш взгляд, чрезвычайно важна, так как позволяет исследовать содержание образования с двух сторон: применительно к запросам общества, с одной стороны, и к интересам и потребностям конкретной личности – с другой. В отечественной историко-педагогической теории сложились различные, подчас противоположные позиции по поводу условий социализации (в частности целей, содержания, форм, методов и средств образования) периода второй половины XX в. Данные позиции группируются вокруг проблемы «личность – общество». К первой группе можно отнести позиции, согласно которым социализация должна быть направлена на удовлетворение потребностей общества (социально-ориентированные), в этом случае интересы личности должны быть подчинены интересам общества, социальной группы. Ко второй – позиции, согласно которым социализация должна быть направлена на удовлетворение потребностей личности (личностно-ориентированные).

Основополагающим фактором социализации и, соответственно, одним из оснований для отбора содержания образования являются ценности,

принятые в той или иной социокультурной среде. Базовые ценности нормативно фиксируются государством и транслируются обществу (в частности, общественным организациям, научному сообществу, педагогической общественности) распорядительными и инструктивными средствами и личности – средствами образования. Несмотря на специфику каждого конкретно взятого периода в истории того или иного социума, по мнению ряда исследователей, существуют некие фундаментальные ценности, которые являются для него связующим звеном, цементирующей основой. Данные ценности остаются базовыми для социума, не зависимо от изменения экономических, политических и иных условий. Последствия отказа от них в процессе реформирования любой сферы жизни общества могут оказаться весьма тяжелыми: от неудачи реформ, до потери культурной идентичности.

По мнению большинства исследователей, в российской педагогической теории и практике образование традиционно рассматривалось в неразрывном единстве с воспитанием, а в основу формирования личности закладывались такие ключевые духовные ценности и образцы поведения, как: гуманность, любовь к ближнему, служение высшему надличностному идеалу, подчинение эгоистических интересов и устремлений интересам общества, бытовой аскетизм и т. п. [5]. В период второй половины XX в. в нашей стране было осуществлено несколько попыток реформировать образование, в частности посредством внесения кардинальных изменений в его содержание. При этом указанные выше ценности в разной степени учитывались в процессе подготовки и осуществления реформ. В соответствии с проводившимися в рассматриваемый период преобразованиями его можно разделить на следующие этапы: 1955–1964 гг.; 1965–1990 гг.; 1991–2000 гг.

Реформы конца 1950-х гг. были вызваны тем фактом, что образование, по сути, не выполняло одной из своих базовых функций – социализирующей. Не случайно основная критика в адрес образования, звучавшая со стороны чиновников, ученых, педагогов, родителей, заключалась в констатации факта оторванности школы от жизни, а именно излишней теоретизированности содержания образования, отсутствия в нем практико-ориентированной направленности. Впервые данный вопрос был поднят во время работы XIX съезда КПСС (1952 г.), где прозвучало предложение возродить идею политехнизма в средней школе [6]. Решения съезда были положены в основу разработки реформы образования 1950-х гг., основные положения которой после длительных дискуссий были зафиксированы в первом системообразующем нормативном акте в сфере образования –

Законе СССР от 24 декабря 1958 г. «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». Согласно данному документу, главной задачей образования в СССР провозглашалась «подготовка учащихся к жизни, общественно полезному труду, дальнейшее повышение уровня общего и политехнического образования, подготовка образованных людей, хорошо знающих основы наук, воспитание молодежи в духе глубокого уважения к принципам социалистического общества, в духе идей коммунизма» [7]. При этом большинство статей содержало приказные формулировки, например, «признать необходимость улучшения...», но не содержало конкретного адресата, предполагая, что приказ обращен ко всем участникам образовательных правоотношений. Однако при этом в ряде статей нашли отражение основополагающие начала образования, которые в современном действующем законодательстве закреплены в качестве сущностного наполнения принципа гуманистического характера образования, а именно «воспитание учащихся в духе уважения к правам и т. п.» [8].

Рассматриваемый период характеризуется также такими тенденциями, как законодательное укрепление централизованного управления образованием, преемственность законодательства, увеличение объема образовательного законодательства за счет подзаконного правотворчества [9]. Так, выявленные характеристики содержания образования более подробно раскрываются в многочисленных подзаконных актах (Постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О расширении самообслуживания в общеобразовательных школах, школах-интернатах, детских домах, профессионально-технических училищах, суворовских училищах, в средних специальных и высших учебных заведениях» – 02.06.1959 г., Положении «О восьмилетней школе» – 29.12.1959 г.; Постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Об организации школ с продленным днем» – 15.02.1960 г.; Постановлении Совета Министров СССР «Об улучшении изучения иностранных языков» – 27.05.1961 г.; Постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по обеспечению общеобразовательных школ учительскими кадрами» – 31.08.1961 г. и др.).

Таким образом, анализ нормативных документов периода 1955–1964 гг. позволяет в качестве основных характеристик структурных компонентов содержания образования назвать:

- политехнические, связанные с новейшими достижениями науки знания о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности;
- система умений и навыков участия в общественно-полезной трудовой деятельности;

- опыт творческой деятельности, проявляющийся преимущественно в социально-значимых видах деятельности;
- приоритет духовно-нравственного воспитания; отношение к миру, друг к другу через призму коммунистической идеологии; гражданственность и патриотизм.

При этом главная особенность содержания образования следует из названия Закона – оно должно быть тесно связано с жизнью, т. е. направлено на создание условий для успешной социализации личности (хотя понятие «социализация» в законе не употребляется). Однако потребности личности были полностью подчинены запросам государства и общества.

Период 1965–1990 гг. в отечественной истории является сложным с точки зрения насыщенности событиями и неоднозначности процессов, происходящих во всех сферах жизни общества. Он включает в себя преобразования в социально-экономической сфере второй половины 1960-х гг., которые позволили хоть и временно вывести страну из кризиса; «застой», сопровождавшийся длительной стагнацией в условиях перехода ведущих стран мира к информационному обществу; перестройку, которая фактически привела к распаду Советского Союза. Все эти события, многочисленные и разнообразные явления и процессы не могли не отразиться на сфере образования. Исследователи характеризуют изменения, происходившие в данной сфере в рассматриваемый период, как «модернизацию содержания общего среднего образования в соответствии с задачами, выдвигавшимися научно-техническим прогрессом» [10, с. 128]. Апогеем данных изменений стало принятие Постановления Верховного совета СССР от 12.04.1984 г. «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы», где были обозначены конкретные шаги по реорганизации содержания образования. В частности, предполагалось:

- уточнить перечень и объем материала изучаемых предметов, освободив их от излишне усложненного, второстепенного материала;
- предельно четко изложить основные понятия и ведущие идеи учебных дисциплин, обеспечить необходимое отражение в них новых достижений науки и практики;
- коренным образом улучшить постановку трудового воспитания, обучения и профессиональной ориентации;
- усилить политехническую направленность содержания образования; больше уделять внимания практическим и лабораторным занятиям, показу технологического применения законов физики, химии, биологии

и других наук, создавая тем самым основу для трудового обучения и профессиональной ориентации молодежи;

- вооружать учащихся знаниями и навыками использования современной вычислительной техники, обеспечить широкое применение компьютеров в учебном процессе, создавать для этого специальные школьные и межшкольные кабинеты;

- по каждому предмету и классу определить оптимальный объем умений и навыков, обязательных для овладения учащимися [11].

Это, в свою очередь, отразилось и в законе «Об утверждении Основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании», который был принят 19 июля 1973 г., но в течение последующего десятилетия был значительно изменен и дополнен. Так, согласно редакции от 27.11.1985 г. данного закона, целью народного образования в СССР являлась «подготовка высокообразованных, творчески мыслящих, вооруженных глубокими знаниями, всесторонне, гармонично развитых граждан, убежденных борцов за коммунизм, воспитанных на идеях марксизма-ленинизма, в духе непримиримости к буржуазной идеологии и морали, любви к Родине, гордости за принадлежность к социалистическому Отечеству, дружбы и братства народов, сознательного отношения к труду, ответственности, организованности и дисциплины, соблюдения Конституции СССР и советских законов, уважения правил социалистического общежития, активно участвующих в общественной и государственной жизни» [12].

Анализ приведенных выше документов позволяет сделать вывод, что проводимые реформы сущностно не отличаются от предыдущих. В их основе лежат базовые ценности отечественного образования, а содержание модифицируется в соответствии с условиями (в частности, достижениями научно-технического прогресса). Опять же, как и в предыдущий период, прослеживается явная направленность содержания образования на связь с жизнью (создание условий для успешной социализации личности, в особенности в контексте профессиональной самореализации) в рамках социально-ориентированного подхода.

Распад Советского Союза привел к необходимости кардинального изменения содержания образования в соответствии с изменившимися политическими, социально-экономическими и идеологическими установками государства, потребностями личности и общества. О значимости реформирования образования в период 1990-х гг. говорит тот факт, что первым документом, подписанным президентом РФ Б.Н. Ельциным, стал Указ от 11 июля 1991 г. «О первоочередных мерах по развитию образования

в РСФСР», в котором подчеркивалась приоритетность данной сферы [13]. В основу наметившейся реформы закладывались принципы демократизации, вариативности, гуманизации, гуманитаризации, деятельностный подход, что должно было привести к кардинальным изменениям парадигмы образования.

Правовой статус происходившие изменения получили после принятия законов «Об образовании» (10 июля 1992 г.) и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (от 22 августа 1996 г.). В первом законе содержание образования было названо «одним из факторов экономического и социального прогресса общества». Его основными ориентирами признавались «обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; развитие общества; укрепление и совершенствование правового государства» [14]. Фактически государство провозглашало интересы личности и общества приоритетными. Складывается впечатление, что данный закон носит явный социализирующий характер и нацеливает систему образования на удовлетворение потребностей личности в первую очередь. Однако дальнейший анализ документа показывает, что в качестве основного средства социализации в законе подразумевается обучение. Воспитание в законе не описано (как в понятийном, так и в содержательном аспектах), что осложняет понимание механизма использования содержания образования в целях создания условий для успешной позитивной социализации личности.

В рамках реализации принципов демократизации и вариативности осуществлялась децентрализация системы управления образованием. Отдельным общеобразовательным учреждениям было дано право разрабатывать образовательные программы и учебные планы, в то время как компетенцией центра осталась разработка федерального компонента стандарта. Государственные образовательные стандарты (ГОС) стали важнейшими документами, регламентирующими содержание российского образования на государственном уровне. Согласно закону «Об образовании», стандарты представляли собой «совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию» [14]. При этом предполагалось, что стандарт будет предъявлять требования к:

«1) структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и

их объему, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

2) условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

3) результатам освоения основных образовательных программ» [там же].

Данная формулировка ориентировала всех участников образовательного процесса на реализацию деятельностного подхода, использование развивающих форм и методов, совместного творчества педагогов и учащихся. Однако в реальности разработанные за период с 1994 по 1998 гг. федеральные компоненты ГОС включали в себя «обязательный минимум содержания основных образовательных программ; максимальный объем учебной нагрузки обучающихся; требования к уровню подготовки выпускников» [15]. Фактически основным структурным компонентом стандарта стал перечень знаний, и частично умений, обязательных для усвоения по каждому конкретному предмету.

Реализация принципов гуманизации и гуманитаризации проявилась в том, что в наибольшей степени изменения коснулись содержания учебных дисциплин гуманитарного блока. Так, на одном из заседаний коллегии Министерства образования РФ был принят концептуальный по характеру документ – Решение «О стратегии развития исторического и обществоведческого образования в общеобразовательных учреждениях», на основе которого впоследствии была разработана целостная стратегия модернизации содержания исторического и социально-гуманитарного образования в переходный период [там же, с. 12]. При этом произошел перекося в сторону развития гуманитарного образования отчасти за счет снижения авторитета дисциплин естественнонаучного и математического блоков.

Следует также отметить, что на реформирование отечественного образования в этот период оказывал существенное влияние такой фактор, как необходимость интеграции в мировое образовательное пространство, что проявлялось в подписании российской стороной ряда международных документов, таких как «Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе (ETS № 165)» – 11.04.1997 г. (г. Лиссабон); «Совместная декларация европейских министров образования» (Болонская конвенция/декларация) – 19.06.1999 г. (г. Болонья). Стремление интегрировать российское образование в мировое, в частности, европейское привело к изменению не только содер-

жения, но и структурно-функциональных характеристик образовательной системы в нашей стране.

Из вышесказанного следует, что большинство из нормативных актов данного периода созданы в рамках личностно-ориентированного подхода, направлены на создание условий для успешной позитивной социализации личности, но, как это ни парадоксально, в них содержится ряд серьезных противоречий. Во-первых, они не учитывали реальных экономических возможностей, в которых оказалась страна. Во-вторых, отставание России от стран Запада требовало развития в стране информационных технологий и учебных предметов данной направленности, на что в изданных в рассматриваемый период нормативных актах также обращалось недостаточное внимание. Наконец, в-третьих, осуществлявшиеся реформы недостаточно учитывали систему базовых ценностей российского образования. Все это не позволило в указанный период произойти смене образовательных парадигм.

Проведенный анализ нормативных документов, определяющих реформирование содержания образования в период второй половины XX в., позволяет сделать следующие выводы:

- реформирование содержания отечественного образования во второй половине XX в. было вызвано постоянно возникающим отставанием от требований социокультурной среды, «оторванностью от жизни», нарушением взаимодействующих связей с социализацией;
- в основу содержания отечественного образования закладывались базовые ценности и установки, основополагающей из которых является превалирование духовно-нравственного воспитания;
- реформирование содержания осуществлялось преимущественно в рамках социально-ориентированного подхода, что непосредственно связано с базовыми ценностями и не может не учитываться в процессе проведения новых реформ;
- изменение содержания образования происходило в своеобразном противоборстве гуманитарного и естественнонаучного блоков, что не могло в полной мере удовлетворить потребностей общества в подготовке всесторонне развитой личности для различных сфер жизнедеятельности.

Литература

1. Богуславский, М.В. Историко-педагогическая экспертиза в образовании: методология и потенциал [Текст] // Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. – XXXI сессии Науч. совета по пробле-

мам истории образования и пед. науки Рос. акад. образования (Тверь, 6–7 июня 2016 г.) / под науч. ред. М.В. Богуславского, С.В. Куликовой. – Волгоград : Отрок, 2016. – С. 42–51.

2. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики [Текст] / под ред. М.Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982. – 324 с.

3. Дорохова, Т.С. Подходы к определению понятия «социализация» в современном отечественном социально-педагогическом знании [Текст] // Нижегородское образование. – 2016. – № 4. – С. 20–26.

4. Социальная педагогика [Текст] : учеб. / М.А. Галагузова, М.А. Беляева, Ю.Н. Галагузова [и др.] / под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М. : ИНФРА-М, 2016. – 320 с.

5. Наумов, И.В. Ментальные характеристики российского образования: социально-философский анализ [Текст] : дис. ... канд. философ. наук. – Новочеркасск, 2009. – 155 с.

6. XIX съезд ВКП(б) – КПСС (5–14 октября 1952 г.) [Электронный ресурс] : документы и материалы. – Режим доступа: http://istmat.info/files/uploads/52189/19_sezd_.pdf.

7. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР: закон СССР от 24.12.1958 [Электронный ресурс] // Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских социалистических республик. – Режим доступа: www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5337.htm.

8. Гинзбург, И.В. Особенности юридической техники советских нормативных правовых актов в сфере образования [Электронный ресурс] // Мир науки и образования. – 2015. – № 2. – Режим доступа: cyberleninka.ru/article/n...tehniki...obrazovaniya.pdf.

9. Гусева, А.А. Российское законодательство об образовании: основные тенденции и перспективы развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/107621/Guseva_Russian.pdf.

10. Богуславский, М.В. История педагогики: методология, теории, персоналии [Текст] : моногр. – М. : ФГНУ ИТИП РАО ; ИЭТ, 2012. – 436 с.; Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы: постановление ВС СССР от 12.04.1984 № 13-XI [Электронный ресурс] // Правовая Россия. – Режим доступа: lawtu.info/dok/1984/04/12/n1183332.htm.

11. Об утверждении Основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании: закон СССР от 19.07.1973 № 4536-VIII

[Электронный ресурс] // Законы и право. – Режим доступа: www.zaki.ru/pagesnew.php?id=1831.

12. О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР: указ Президента РСФСР от 11 июля 1991 г. № 1 [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ. – Режим доступа: base.garant.ru/102690.

13. Об образовании: закон Российской Федерации от 10.07.92 № 3266-1 [Электронный ресурс] // СПС «КонсультантПлюс». – Режим доступа: www.consultant.ru/popular/edu.

14. О ходе выполнения работ по переходу на федеральные: справка к заседанию коллегии Минобр России 25 января 2011 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: testbstu.ru/assets/files/web/2010/06/04/document/18318.pdf.

15. Вяземский, Е.Е. Образовательная политика постсоветской России и реформа общего исторического образования [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. – 2013. – № 3. – С. 5–26. – Режим доступа: www.pmedu.ru/res/2013_3_1.pdf.

Р.А. ЛИТВАК, Г.Я. ГРЕВЦЕВА
Социокультурное образование
как фактор социально-культурного развития личности

Исследования отечественных и зарубежных ученых показывают, как сильно за последние десятилетия изменилось образование, приобретая все более социально-культурный характер.

В.И. Жуков полагает, что образование в самом широком понимании становится по содержанию и своеобразию природы все более социальным, оно направлено на социализацию, потому что, позволяя свободно ориентироваться в различных ситуациях, влияя на развитие профессиональной культуры, становится инструментом для включения в социально-значимую деятельность, направленную на переустройство социального менталитета и в целом критического осмысления и решения проблем, касающихся экономики, политики и других мировых процессов [1, с. 241].

Терминологический аппарат образования складывался длительное время, отражая изменения в социальной и культурной жизни страны. Термин «ценность образования» («образование как ценность») появился в номенклатуре педагогических терминов только в 90-е годы XX столетия [2, с. 98]. Он введен академиком РАО Б.С. Гершунским, который предлагал использовать «аспектный подход» при анализе понятия «образование». Отношение к образованию как ценности (первый аспект) на государственном уровне провозглашается с первых шагов реформ Петра I; на общественном уровне – складывается во время правления Екатерины II; на личностном уровне – возникает в связи с политикой Петра I по привлечению способных людей к государственной службе. «Истинная образованность, – писал П.Г. Редкин, – обнимает всего человека нераздельно: тело, чувство, ум и волю – и prepares его для всех сфер жизни: семейной, государственной и общественной» [цит. по: 2, с. 99]. С изменением типа культуры педагогические термины наполняются иным содержанием. Б.С. Гершунский выстраивает цепочку «результатов образования»: грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет [там же, с. 100].

А.П. Булкин отмечает, что «образование как процесс» исследуется педагогикой; «образование как система» является, по-видимому, предметом социологии образования; на исследования как ценности и ценностей образования претендует, соответственно, новая научная дисциплина – педагогическая аксиология, а общие (целевые, стратегические, методологи-

ческие) ориентиры образования и его взаимодействие с другими сферами общества, скорее всего, изучаются философией образования [там же, с. 101].

Социально-культурное образование является интегрированным и органически взаимосвязано с понятиями «культура», «социокультурное развитие», «социализация».

Л.А. и М.А. Беляевы выделяют несколько наиболее важных подходов к изучению культуры: «аксиологический (культура как ценность), деятельностный (культура как технология и продукт деятельности), гуманистический (культура как способ очеловечивания человека) [3, с. 70]. Культура многими исследователями (М.С. Каган, Э.С. Маркарян и др.) определяется через деятельность. Таким образом, существует тесная связь культуры и деятельности.

Культура – это «позитивный опыт человечества, обладающий человекотворческой функцией, в структуре которой воспроизводится структура человеческого деятельностного отношения к миру» [там же].

Социокультурный подход рассматривает культуру ядром образования. Ядром же культуры являются ценности. А.И. Ракитов к ядру культуры относит нормы, стандарты, правила деятельности, эталоны, систему ценностей этноса, профессиональную деятельность. Структурными элементами ядра культуры являются так же фольклор, мифология, предрассудки, национальные и социальные обычаи, исторические традиции, привычки, правила поведения, обряды, этнопедагогика и т. д. Ядро культуры, следовательно, определяет содержание образования.

Культура – содержательная основа образования личности – представляет безусловную ценность, прежде всего, культуру социальных отношений, включая нравственные, правовые, политические, эстетические, экологические нормы отношений.

Понятие культурных ценностей в социально-культурной деятельности занимает одно из главных мест и рассматривается как ее источник и результат, объект для изучения. Неоднозначность природы ценности, различные подходы к толкованию ее сущности и содержания привели ученых к необходимости систематизации основных ценностных категорий. Ценности культуры, как считает Х. Ортега-и-Гассет, овладевают сознанием человека и формируют его поведение в такой степени, что от этого зависит мотивация поступков и уклад всей жизни. По мнению А. Маслоу, А.Б. Орлова, К. Роджерс, универсальные ценности лежат не вне человека, а в нем самом, его собственном опыте.

О.В. Зверева справедливо указывает, что система ценностей, с одной стороны, выполняет функцию регуляции общественных связей людей, а с другой – направляет по определенным векторам жизнь индивида, образуя его идеалы и негативные императивы, формирует социально значимые доминанты, лежащие в основе личностного смысла жизни субъекта [4].

Систематизация социально-культурных ценностей производится по самым различным типологическим признакам. По мнению Т.Г. Киселевой, Ю.Д. Красильникова, наиболее распространены классификации:

- 1) по происхождению ценностей: искусственные (созданные руками человека) и естественные (созданные природой);
- 2) по их сущностной характеристике: материальные (овеществленные) и духовные (неовеществленные);
- 3) по их создателям и пользователям: социальные (создатель и пользователь – социум) и индивидуальные ценности (создатель и пользователь – индивид, личность) [5].

На необходимость формирования ценностно-смысловой сферы молодежи обращается внимание в нормативных документах, отражающих ключевые принципы и направления государственной образовательной политики России: в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года; в Федеральном законе № 273 РФ «Об образовании в Российской Федерации»; в «Национальной доктрине развития образования до 2025 г.»; в государственной программе Российской Федерации развития образования на 2013–2020 гг., в Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг.; в Федеральной целевой программе «Культура России (2012–2018 гг.)».

Профессионально-этическая культура является составной частью профессиональной культуры, требующей целенаправленного формирования. Л.М. Шарова к ее функциям относит:

- интегративную (единство процесса создания профессионально-этических ценностей и процесса освоения этих ценностей);
- регулятивную (систему профессионально-этических ценностей (качеств личности), являющуюся регулятором социально-педагогических отношений),
- нормативную (нормы культуры социальных отношений как ценности регулируемых межсоциальных и межличных отношений);
- образовательно-воспитательную (через формирование качеств личности, через образ жизни педагога и всех участников профессионального взаимодействия) [6].

Совокупный морально-этический и социально педагогический опыт человечества, отраженный в научных теориях и способах мышления, является духовным основанием профессионально-этической культуры социального педагога. Этот опыт позволяет приобщиться к жизни и ценностям человеческого рода, выйти за пределы одной конкретной человеческой жизни, расширить границы своего бытия [там же].

Приобщение молодежи к этическим нормам как социально-культурным ценностям осуществляется в процессе изучения многих учебных дисциплин и педагогики. В содержание курса педагогики входит изучение образовательной политики в странах мира, современных гуманистических концепций воспитания, рассматривается проблема взаимосвязи и иерархии общечеловеческих, конкретно-исторических, национальных и индивидуальных ценностей.

Исследования И.Д. Демаковой, З.Г. Нигматова, М.А. Молчанова, Н.Д. Соколова, Е.Н. Шиянова, Н.Л. Селивановой, Е.А. Ямбурга, Л.И. Новиковой и др. посвящены проблеме образовательной деятельности педагога в условиях утверждения гуманистической парадигмы. В монографии И.Д. Демаковой образовательная деятельность педагога рассматривается в качестве фактора гуманизации пространства детства, которое автор определяет как «пространство полноценной жизни ребенка, а не только как пространство его подготовки к взрослому бытию»; выделяет параметры описания пространства: пространство детства – это природный мир; социальная, культурная, информационная среда, это пространство чувств, семейная атмосфера и, конечно, пространство детства, связанное с образовательной средой [7, с. 27–28].

Важнейшей ценностью образовательной деятельности в условиях гуманизации педагогического процесса признаются права ребенка. Ярким выражением этой ценности является Конвенция ООН о правах ребенка, которая юридически провозглашает самые широкие права детей: на свободу мысли, совести и религии (ст. 14), на отдых, на досуг и т. д. Ознакомление с текстом данного документа способствует формированию гуманистических ценностных ориентаций будущих специалистов, а также преодолению авторитарных взаимоотношений «воспитатель – воспитанник».

В современных условиях соблюдение прав человека связано с обеспечением национальной безопасности. Нарушения прав человека чреваты дестабилизацией общества, социальным взрывом. Только идеи высшей ценности человека, его достоинства, обеспечение прав и свобод могут стать залогом гражданского мира. Права человека, юного гражданина

являются рычагом, который поможет обеспечить национальную безопасность страны.

В последние десятилетия по всему земному шару стали обостряться отношения между различными социальными группами, вспыхивать с новой силой религиозные и этнические вооруженные конфликты, поэтому изучение Программы культуры мира имеет для будущих специалистов огромное значение. Возникает насущная потребность в подготовке педагога – проводника идей мира. Обучение культуре мира несет в себе значительный гуманистический потенциал, который может быть использован для воспитания важных личностных качеств человека – уважения других людей, милосердия, доброты, ненасилия.

Социокультурное образование выступает важным фактором приобщения студентов к ценностям искусства. Искусство имеет мощный этико-эстетический потенциал образования личности, ее приобщения к социально-культурным ценностям.

Социально-культурное развитие рассматривается как междисциплинарная категория. Социокультурное развитие личности начинается с раннего детства. Этот процесс в науке называется социализацией, социокультурной адаптацией, инкультурацией, аккультурацией и другими терминами, характеризующими процесс вхождения личности в систему социокультурных ценностей социума. Все виды деятельности, связанные с образованием и развитием личности, нуждаются в педагогической помощи, педагогическом сопровождении. Обратимся к понятию «социализация».

Сложность и многофакторная детерминация социализации обуславливает ее междисциплинарность. Так, социологи (И.С. Кон, Л.П. Буева, Л.Н. Коган, П.П. Лямцев и др.) исследуют влияние на социализацию индивида макро- и микросреды, социально-экономических, социокультурных, региональных, национальных и других социальных условий.

Социальная психология (Г.М. Андреева, А.Н. Слободчиков и др.) анализирует закономерности взаимодействия индивида с ближайшим окружением, изучает процессы усвоения социального опыта, интериоризации, перевода внешних групповых норм и социальных ценностей в систему внутренней регуляции.

Для педагогики (Б.З. Вульф, М.И. Рожков, А.В. Мудрик, Р.А. Литвак и др.) важно выявить наиболее эффективные факторы социализации как условия самореализации с учетом индивидуальных возможностей. Для этого обратимся к анализу основного понятия.

Термин «социализация», несмотря на его широкую распространенность, не имеет однозначного толкования среди различных представите-

лей психологической и педагогической науки. Еще в системе советской психологии предлагали «развитие личности» и «воспитание» рассматривать как синонимы слова «социализация». Более того, иногда, согласно утверждению Г.М. Андреевой, вообще высказывается довольно критическое отношение к понятию «социализация», связанное уже не только со словоупотреблением, но и с существом дела [1].

Отечественные ученые определяют социализацию как двусторонний процесс. С одной стороны, это освоение индивидом социального опыта, вхождение в социальную среду, систему социальных связей, с другой – это воспроизводство системы социальных связей индивидом за счет его активной жизни и деятельности.

В западной психологии проблема социализации разрабатывается преимущественно в русле психоанализа и интеракционизма. Согласно психоанализу, социализация – это вхождение в якобы общественную среду и адаптация к ее условиям. Интеракционизм описывает социализацию как следствие межличностного взаимодействия людей, ведущего к их согласию через взаимно комфортное поведение.

С позиции отечественной психологии, социализация характеризуется как расширение действия совокупности условий (в которых живет и развивается человек, прежде всего, в результате обучения и воспитания), сферы деятельности и общения индивида, как процесс становления его личности, включая самосознание и активную жизненную позицию [там же].

Итак, социализация – это процесс формирования личности в определенных социальных условиях, в ходе которого человек избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны, которые приняты в данном обществе и социальной группе.

Социализация – это сложный, непрерывный, многофункциональный процесс, протекающий на биосоциальном уровне, охватывающий различные стадии возрастных периодов, при котором, с одной стороны, потребности отдельно взятой личности ориентируются на потребности общественности, причем эта адаптация носит не пассивный характер, а активный, при котором индивид добровольно, творчески выстраивает свою роль в обществе. С другой же стороны, общество формирует педагогически целесообразные нормы морали и поведения, формы общения, отношения между людьми в семье, школе, учреждениях дополнительного образования, в иной окружающей человека социальной среде [4, с. 67–68].

Социализация – развитие и самореализация личности на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества. Социализация играет огромную роль, как в жизни общества, так и в раз-

витии личности. От успешного осуществления этого процесса зависит, насколько личность сможет реализовать свои способности и задатки, приобрести социальную зрелость, быть полезной обществу и создать для себя благоприятные социальные условия жизнедеятельности.

Процесс социализации, по мере приобретения индивидом социального опыта характеризуется постепенным расширением сферы общения и деятельности. Это способствует развитию саморегуляции и становлению самосознания и активной жизненной позиции.

В процессе социализации человек обогащается общественным опытом и индивидуализируется, становится личностью, приобретает возможность быть не только объектом, но и субъектом социальных воздействий, именно в деятельности осуществляя значимое преобразование мотивационной сферы других людей, оказывая влияние на их социализацию.

В современных условиях человеку на протяжении жизни приходится неоднократно сталкиваться с изменением социальной среды. Он может оказаться в ситуации, характеризующейся необходимостью изменять либо себя, либо среду, либо то и другое вместе, т. е. перед необходимостью адаптироваться к изменившимся условиям. Одни люди способны самостоятельно разрешить проблемную ситуацию, приспособиться к изменившимся социальным условиям. Другие, не сумев адаптироваться, утрачивают социально значимые качества, становятся объектом профессиональной помощи. Успешная социализация человека является залогом развития общества и предметом социально-педагогической деятельности личности.

Как утверждают социологи, в точке пересечения социального и культурного рождается новое качество, способствующее продуктивному социокультурному развитию.

Социальное развитие в исследованиях Л.С. Выготского выступает как результат совместной деятельности и сотрудничества ребенка и взрослого. Взрослый выступает как носитель духовных смыслов и символизации знаний, поступков, моделей поведения, формирующих участие ребенка в событийной деятельности, ведущей к субъектной позиции личности, ее социокультурному развитию, самостоятельности, что определяет их как активных субъектов социокультурного развития.

Процесс социально-культурного развития требует рассмотрения закономерностей и принципов развития социокультурного образования как социокультурного пространства для организации такой жизнедеятельности, которая обусловлена интеллектуальными мотивами по освоению и развитию ценностей культуры, по удовлетворению культурных потребностей.

Социокультурное образование и развитие личности осуществляется на основе педагогических закономерностей. Одной из центральных задач педагогики является образование и развитие личности. Личность и педагогика – явления социальные. Следовательно, закономерности должны отражать все сферы педагогической деятельности, развитие всех сторон личности, связанные с ее социально-культурным образованием.

А.В. Хуторской выделяет следующие закономерности, имеющие отношение к социокультурному развитию личности:

1) социальная обусловленность целей, содержания, форм и методов обучения, что соответствует образованию личности;

2) взаимосвязь творческой самореализации ученика и образовательной среды;

3) взаимосвязь обучения, воспитания и развития. Представляется не просто взаимосвязь, но и взаимовлияние;

4) обусловленность результатов обучения характером образовательной деятельности, что связано с переводом управления образованием в самоуправление, т. е. самообразование;

5) целостность и единство образовательного процесса [9].

Здесь выделяются как общие закономерности образования, так и обучения. М.Е. Вайндорф-Сысоева и Л.П. Кривошенко сосредоточили основное внимание на закономерностях обучения и выделяют закономерности:

1) цели обучения, 2) содержания обучения, 3), качества обучения, 4) методов обучения, 5) управления обучения, 6) стимулирования обучения [5, с. 250–251].

И.П. Подласый выделяет около семидесяти закономерностей педагогики, сосредотачивая основное внимание на процессе обучения [10, с. 429–436].

В.А. Сластенин выделил один закон и восемь закономерностей. При этом присвоение подрастающими поколениями социального опыта предшествующих поколений он относит к законам, что не лишено основания. Среди закономерностей им выделяется:

– содержание, формы, методы педагогической деятельности зависит от соответствующего уровня производственных отношений;

– эффективность педагогического процесса зависит от условий, в которых он совершается;

– результативность воспитания зависит от характера взаимодействия ученика с окружающим миром;

– результаты образования зависят от деятельности учащихся, включаемых на соответствующих этапах своего развития;

- содержание, формы и методы образования зависят от возрастных особенностей учащихся;
- содержание образования зависит от задач, поставленных обществом;
- методы педагогической деятельности, средств, их использование зависят от конкретных педагогических ситуаций;
- формы образования определяются его содержанием [11, с. 210–211].

Многие из приведенных закономерностей в педагогике относились или относятся к принципам. Исходя из приведенного анализа, к закономерностям социально-культурного образования и развития личности следует отнести:

а) *социокультурные ценности образовательного пространства, их присвоение определяет социокультурное развитие личности.* Здесь проявляются устойчивые связи между ценностями и образовательным пространством, между образованием и развитием личности, между целью и содержанием. Основным условием является присвоение личностью ценностей, включение их в структуру личности. Сфера деятельности закономерности – образовательное пространство;

б) *системность образовательного пространства и социокультурного образования и развития личности.* Само пространство, процесс образования и развития личности выступают как частные, взаимосвязанные системы. Основным условием социокультурного развития личности являются системно-структурные связи. Сфера влияния закономерности – образовательное пространство;

в) *социализация выступает как процесс присвоения социокультурных ценностей, образования и развития личности.* Социализация, социокультурное образование и развитие личности выступает как целостный процесс, основанный на взаимопроникновении, взаимосвязи всех его составных элементов. Связи структурных элементов основываются на присвоении социокультурных ценностей. Как справедливо указывает В.Г. Рындак, «социокультурное образование, выступая как стержневой фактор общественного прогресса, является одной из важнейших ценностных ориентаций, сопряженных с совокупностью потребностей и интересов общества и его членов» [12, с. 116]. Сфера влияния закономерности – образовательное пространство.

Ключевым понятием социальной педагогики как теории является социально-педагогическая деятельность, которая по своей сущности очень близка к педагогической деятельности, так как выделилась из последней, но имеет, однако, и свою специфику. Сопоставляя эти два вида деятельности, отмечаем следующие аспекты:

– Педагогическая деятельность – это разновидность профессиональной деятельности, направленная на передачу социокультурного опыта посредством обучения и воспитания, на создание условий для личного развития обучающихся.

– Профессиональная педагогическая деятельность осуществляется педагогами, работниками дошкольных учреждений, учителями, преподавателями профессиональных учебных заведений и др. в образовательных учреждениях различных типов и видов. Деятельность в образовательных учреждениях носит нормативный характер, поскольку она регламентирована образовательными стандартами, учебными планами, приемами; предполагает использование установленных форм и средств обучения и воспитания, методической литературы и других атрибутов образовательного процесса. Педагогическая деятельность имеет непрерывный, планомерный характер, поскольку все дети обязательно должны пройти определенные образовательные уровни, т. е. она равно направлена на всех детей. Кроме того, объектом педагогической деятельности могут быть и взрослые, как, например, в системе профессионального образования.

– Социально-культурная деятельность отмечается нами как деятельность определенных социальных субъектов, сущность и содержание которых составляют процессы сохранения, трансляции, освоения и развития традиций, ценностей, норм в сфере художественной, исторической, духовно-нравственной, экологической и политической культуры.

– Социально-педагогическая деятельность – это разновидность профессиональной деятельности, направленной на оказание помощи ребенку в процессе его социализации, освоения им социокультурного опыта и на создание условий для его самореализации в обществе. Осуществляется она социальными педагогами как в различных образовательных учреждениях, так и в других учреждениях, организациях, объединениях, в которых может находиться ребенок.

Социально-педагогическая деятельность генерирует социальные отношения, которые рассматриваются как совокупность связей, выражающих общность, сходство, единство индивидуумов, включая их различия, обособленность и своеобразие. Они могут развиваться в двух направлениях: в сторону общности и в сторону разногласий, что характерно для всех социальных общностей, включая и современный социум.

Социально-педагогическая деятельность как социально-культурный феномен социокультурного образования и развития личности на современном этапе приобретает особое значение, способствует присвоению ценностей.

Ценности – важнейшие компоненты человеческой культуры наряду с нормами и идеалами – выступают относительными ценностями. Их существование укоренено в активности субъекта культурного творчества, его диалоге с другими людьми.

Норма – правило поведения в определенной ситуации. Изменение норм является одним из механизмов изменения характера и направленности человеческой активности. Эти понятия взаимосвязаны, и если что-то будет меняться, то будет меняться и картина образа жизни в целом. Образ жизни зависит от норм, ценностей и морали данной группы людей.

С развитием общества менялись задачи и модели образования, менялись требования к личности, в том числе, требования к его нравственным качествам. Моральная ориентация культуры находится в зависимости от ее исторического типа.

И.В. Лосев в работе «Исторический тип культуры и генезис этических категорий» пишет о том, что моральная ориентация определенного исторического типа культуры конкретизируется в системе ценностей, принципов, норм. Исторический тип культуры выступает фактором, определяющим основную направленность всей духовности той или иной эпохи. Исторический тип культуры формирует соответствующую моральную систему (как часть свойственной данной культуре духовности), которая в свою очередь задает рамки формирования этических категорий, обуславливает их содержание и логически-вербальное определение.

Для каждого общественно-исторического этапа развития общества характерен свой общественный идеал человека. Соответственно этому идеалу ставятся требования к личности специалиста. Необходимо, однако, различать историю развития нравственных отношений и историю развития теории морали, на содержание которой воздействовали не только конкретные эпоха и социум, но и особенности личности мыслителя. В свою очередь, та или иная теория морали оказывала влияние на реальные нравственные отношения.

Система образования помогает человеку определить свое место в мире, ценности, на которые он должен ориентироваться, и от образования в первую очередь зависит перспективный взгляд на ход мирового развития. Поэтому формирование нравственности является одной из основных задач высшей школы и образования в целом.

Уровень развития современного общества требует глубокого понимания человеческой сущности, что приводит к необходимости обратиться к теории личности. Понятие личности является одним из фундаментальных в современных науках о человеке. Все частные науки исходят из диалек-

тического представления о личности, имеющей социально-историческую сущность, неразрывно связанную с общественными отношениями.

Цель образования состоит в том, чтобы сформировать реальную, социально-значимую личность, способную принимать активное участие в преобразовании общественной жизни. Стратегия воспитания заключается в том, чтобы обеспечить ребенку условия для духовного развития, формирования способности отстаивания своих убеждений.

Социальный заказ современного общества предполагает приоритетность задач социокультурного образования, что означает необходимость изучения его взаимосвязей с другими задачами процесса образования.

Основные ориентиры образования личности предполагают: формирование уважения к человеку, труд на благо общества, отношение к знаниям как к средству совершенствования жизни. Кроме того, большую роль в формировании ценностных ориентаций играет социальное окружение. Воспитывает общество, вся система сложившихся отношений, та социокультурная духовная среда, в которую реально попадает личность.

Процесс образования с культурологических и педагогических позиций можно определить как вхождение личности в современную социально-культурную среду, в созданный человечеством и природой богатейший мир культуры и культурных ценностей, приобщение к неиссякаемым родникам народной педагогики и народного творчества. Непременными слагаемыми этого процесса являются освоение, усвоение и присвоение народно-педагогического опыта и культурных ценностей, а основу его содержания составляет выработка у детей активного, заинтересованного отношения к духовному богатству каждого народа, умений и навыков творческой деятельности и взаимодействия с этим миром [5].

Будущий специалист должен обладать не только специальными знаниями и навыками, общими профессиональными умениями, но и ценностными ориентациями, мотивами его профессиональной деятельности, уметь сознательно контролировать результаты своей деятельности.

Важной особенностью процесса социокультурного образования личности является ее личностно-деятельностный и ценностный подходы. При этом педагог становится соучастником детской жизни, что требует соответствующих усилий, любви к детям, терпения, ответственности, духовности, культуры отношений и лишь потом – профессиональной компетентности.

Источником социокультурного образования и нравственного становления личности является опыт ее деятельности. Поэтому задача педагога

– организация демократических отношений, расширение правового пространства (демократического уклада жизни), которое:

– предусматривает в центре образования личность, ее индивидуальное развитие; задача взрослого при этом – оказывать педагогическую поддержку;

– способствует формированию в процессе образования демократических принципов в отношениях между людьми: взаимного уважения прав и свобод друг друга, умения вести диалог, конструктивного разрешения конфликтов, нетерпимого отношения к нарушению прав ребенка;

– строит воспитательный процесс с учетом личных особенностей ребенка;

– способствует насыщению воспитательного процесса ситуациями выбора: педагог должен содействовать формированию у личности умения выбирать, осуществлять выбор и нести ответственность.

Тенденция, влияющая сегодня на смену приоритетов российского образования, связана с мировым развитием научно-технического прогресса, с переходом все большего количества стран от технической к технологической модернизации, с переходом к постиндустриальному, информационному обществу. Однако единственной и неизменной целью образования, его субъектом и объектом, его стратегической линией и задачей может и должен быть человек. Это положение как аксиома принимается сейчас на всех уровнях российского общества и так или иначе варьируется во всех формулировках о перспективах российского образования [2, с. 152].

Литература

1. Жуков, В.И. Российское образование : истоки, традиции, проблемы [Текст]. – М. : Союз, 2001. – 848 с.
2. Булкин, А.П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России [Текст]. – Дубна : Феникс+, 2001. – 208 с.
3. Беляева, Л.А. Социально-культурная деятельность: структурно-функциональная модель [Текст] / Л.А. Беляева, М.А. Беляева // Вестник ЧГАКИ.– 2013. – № 1 (33). – С. 70.
4. Зверева, О.В. Формирование ценностного отношения к родному языку у младших школьников средствами социально-культурной деятельности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2013.
5. Киселева, Т.Г. Социально-культурная деятельность [Текст] : учеб. / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. – М. : МГУКИ, 2004. – 539 с.

6. Шарова, И.В. Формирование профессионально-этической культуры социального педагога [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 194 с.
7. Демакова, И.Д. Гуманизация пространства детства: теория и практика [Текст]. – М. : Новый учебник, 2003. – 256 с. – (Сер. «Библиотека Федеральной программы развития образования)
8. Андреева, Г.М. Психология социального познания [Текст]. – М. : Аспект-Пресс, 1997. – 204 с. .
9. Сластенин, В.А. Психология и педагогика [Текст] / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – М. : Академия, 2001. – 480 с.
10. Литвак, Р.А. Становление и развитие институтов социализации личности ребенка [Текст] // Сотрудничество семьи, детских объединений и социальных педагогов в процессе социализации личности ребенка. – Челябинск, 1996. – С. 67–68.
11. Подласый, И.П. Педагогика [Текст]. – М. : Владос, 1999. – Кн. 1. – 576 с.
12. Педагогика [Текст] / под ред. Ю.К. Бабанского. – М. : ИП, 1983. – 608 с.

Н.Н. НОХРИНА
Ретроспективный анализ
развития системы понятий педагогической диагностики

Диагностика (гр. *diagnostikos* способный распознавать [1]) как отрасль научного знания прошла значительный путь развития и становления. Ее предыстория уходит далеко вглубь веков. Имеются сведения, что уже с III тыс. до н. э. в ряде стран древнего мира (Египет, Вавилон, Индия, Китай) различия между людьми интересовали представителей науки и искусства.

Так, были предложены и использовались на практике системы конкурсных испытаний интеллектуального характера для проверки способностей и отбора персонала на правительственные должности, на государственную службу, на должности писцов и даже для лиц, претендовавших на роль жрецов. Аналогичные факты известны из истории Древней Греции и Рима, где придавали большое значение выявлению различий в поведении и характере людей. В Древней Греции (VI в. до н. э.) активным сторонником отбора в созданную им школу был известный ученый, математик Пифагор, который для оценки интеллектуальных способностей молодых людей, отбираемых в эту школу, использовал математические задачи.

В трудах Гераклита, Аристотеля, Гиппократ, Галена, Теофраста приведены многие ценные диагностические показатели особенностей личности; прослеживаются попытки систематизации различий между людьми: Гераклит (VI–V вв. до н. э.) впервые указал на разницу между душой взрослого человека и ребенка, соотнеся познавательные способности человека со степенью влажности души; Аристотель (IV в. до н. э.) впервые заговорил о необходимости соотнесения педагогических методов с уровнем психического развития ребенка; Гиппократ (V в. до н. э.) выдвинул гипотезу, согласно которой бесчисленные различия между людьми можно сгруппировать по нескольким общим признакам поведения, тем самым, заложив научную основу современной типологии; Гален (II в. до н. э.), вслед за Гиппократом, развил учение о темпераменте как о пропорциях, в которых смешаны несколько основных «соков».

Популярное в течение нескольких веков сочинение Теофраста «Этические характеры» содержало яркие портреты отдельных типов характера с описанием того, как они проявляются. Многочисленные попытки систематизации различий между людьми и создание на этой основе методик для выявления индивидуальных особенностей предпринимались и в дальнейшем. Однако эти попытки вряд ли можно назвать диагностикой

в современном понимании этого термина. Подлинно научная разработка диагностических методик началась в XIX в. и связана с развитием экспериментальных подходов и «принципа шкалирования» [2].

Первоначально диагностика как область экспериментальной науки складывалась под воздействием запросов практики: медицины, психологии, педагогики, а затем и промышленного производства. На рубеже XX в. зарождаются новые области научного знания: психодиагностика (возникновение было подготовлено развитием экспериментальной психологии), психотехника (использование психологии в экономике и промышленности), педология (на стыке педагогики, психологии, физиологии). В медицине диагностика определяется как раздел, изучающий признаки болезней, методы исследования больного и принципы установления диагноза [1]. В психологии диагностика (психодиагностика) – это область психологической науки и одновременно важнейшая форма психологической практики, которая связана с постановкой психологического диагноза относительно психических особенностей, свойств, состояний человека специалистом-психологом с использованием различных психологических, тестовых методик (тестов) [3]. Применительно к промышленному производству диагностика – установление и изучение признаков, характеризующих состояние машин, приборов, технических систем, для предсказания возможных отклонений и предотвращения нарушений нормального режима их работы [1]. В психолого-педагогическом понимании диагностика – обследование человека для определения уровня его развития, выявления его способностей и возможностей воспитания, образования, обучения [4].

Распространение психолого-педагогической диагностики в России связано с возникновением в 20–30-е гг. XX в. новой науки – педологии, которую Л.С. Выготский [5] определял как науку о целостном развитии ребенка. Психологические службы в школах того периода, в силу особенностей понимания предмета педологии, принимали комплексный характер, соединяя в себе черты психологической, социологической и медико-биологической служб одновременно. Однако, как отмечают исследователи истории психологи [6; 7], педология, претендовавшая на комплексный подход к изучению ребенка, на практике нередко ограничивалась лишь решением проблемы оценки результатов обучения и воспитания. Характеризуя особенности этого периода, следует отметить, что, как и во всяком массовом движении, в педологии уже в конце 1920-х годов наметился разрыв между методологически мыслящими теоретиками и игнорирующими теорию практиками. Теоретики педологии призывали к комплексному изучению ребенка, при котором главным источником

информации становилось длительное программированное наблюдение, дополняемое антропометрическими измерениями, анкетированием, тестированием и изучением документации. Данные должны были соотноситься с возрастными особенностями, что способствовало выявлению отклонений, определению причин отставания в развитии ребенка. В педологической же практике утвердилось массовое увлечение тестами как «простым» оперативным средством диагностики. Опора на физиологические показатели и бессистемность в изучение ребенка зачастую приводило к ошибкам в педологических диагнозах.

Еще в 1931 г. И.П. Шумский [6] указывал на опасную тенденцию, отмечая, что педологи, увлекаясь всевозможными антропометрическими измерениями при обследовании учащихся, растворяли их психические особенности и свойства в биологической характеристике. М.Г. Ярошевский [8] отмечает, что критика педологии проходила в сложной обстановке второй половины 1930-х гг. и нередко сопровождалась отрицанием всего положительного, что было сделано советскими учеными, так или иначе связанными с педологией, но вместе с тем творчески развивающими педагогику и психологию. Резкая и по большей части справедливая критика педологии вызывала зачастую и отрицательное отношение по всей проблематике возрастного развития.

Принятое в 1936 г. постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» [9/20] охарактеризовало педологию как «враждебную марксизму лженауку», наложив запрет на применение тестов и анкет, хотя сама идея педологии как «комплексной человековедческой науки» была перспективна и актуальна. Не случайно в 1960-е гг. ее вновь пришлось отстаивать школе Б.Г. Ананьева. По мнению ведущих психологов СССР А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, А.А. Смирнова [10], это постановление получило неправомерно расширенное толкование и послужило основой для свертывания исследований в области разработки диагностических методик и отказа от систематической психолого-педагогической диагностики.

Анализ понятия «диагностика», представленного в словарях и научных трудах, а также обращение к истории развития диагностики показал, что данный термин рассматривается в нескольких аспектах: во-первых, как область научного знания о методах и принципах постановки диагноза; во-вторых, как процесс постановки диагноза; в-третьих, как прогноз возможных отклонений в поведении объекта или системы. Следовательно, согласно современному общенаучному представлению под диагностикой понимается теория и практика постановки диагноза с целью прогноза по-

ведения объекта или системы и принятия решения о возможностях воздействия на это поведение в желательном направлении.

Анализ понятия «диагностика» позволил в ходе исследования выявить неоднозначность и в толковании термина «диагноз». Диагноз (гр. *diagnosis* распознавание, определение) в Словаре иностранных слов дан в двух значениях: 1) (мед.) определение существа болезни и состояния больного на основании его всестороннего медицинского исследования; 2) (бот., зоол.) научное описание основных признаков, характеризующих какую-либо систематическую группу (вид, род и т. д.) растений или животных [1].

В 90-е гг. XX в. термин «диагноз» все более начинает привлекать внимание исследователей в области педагогики. Намечается и иной подход к определению этого понятия. Диагноз – дифференцированное знание о единичном, отнесение отдельного к определенной группе, типу, классу [11]. Такой подход имеет ряд аспектов: во-первых, должен существовать полный перечень этих групп, типов, классов (всевозможных нарушений, различных отклонений объектов и систем); во-вторых, диагноз ставится на основе информации о состоянии отдельных параметров системы; в-третьих, при диагнозе окончательное слово остается за человеком, принимающим решение на основе заранее разработанного алгоритма.

Анализируя понятия «диагностика» и «диагноз», И.И. Пронина [12] в своем исследовании определяет диагностику как научно-практическую деятельность, а постановку диагноза как практическое действие, основанное на использовании научных знаний, подведение конкретного случая под определенный тип или класс и последующая его оценка.

Сравнение определений понятия «диагноз» указал на двойственный характер этого термина: с одной стороны – теория (научное описание основных признаков и свойств, характеризующих состояние объекта или системы), с другой стороны – практика (определение сущности, причины каких-либо отклонений в поведении объекта или системы с целью принятия решения о воздействии на объект или систему). Практика постановки диагноза, в свою очередь, также рассматривается в двух аспектах: во-первых, под диагнозом понимается всестороннее целостное обследование объекта или системы с целью оценки общего состояния; во-вторых, под диагнозом понимается какое-либо конкретное знание о единичном с целью коррекции его поведения. Итак, под диагнозом следует понимать определение сущности и описание каких-либо отклонений в поведении объекта или системы на основании всестороннего целостного обследования с целью оценки общего состояния и принятия решения о воздействии на отдельные составляющие объекта или системы, обеспечивающего коррекцию поведения.

Раскрыв общенаучное значение термина «диагностика» и «диагноз», обратимся к сфере **педагогической диагностики**. В отечественной практике педагоги отождествляют термин «педагогическая диагностика» с педагогическими измерениями, в науке педагогическая диагностика определяется как тестология [13]. Категория «тестология» была введена в отечественную науку В.С. Аванесовым [14]. Зарубежные исследователи называют эту науку психометрикой.

Зарубежная педагогическая диагностика столь же стара, как педагогическая деятельность, и понимается как процесс, в ходе которого производятся измерения уровня усвоения знаний, обученности, а также и некоторых сторон развития и воспитанности, обработка и анализ полученных знаний, обобщение и выводы о корректировке процесса обучения и о продвижении обучаемых на следующие ступени обучения, выводы об эффективности работы педагогов и всего образовательного учреждения [15].

Однако термин «педагогическая диагностика» был предложен только в 1968 г. немецким ученым К. Ингенкампом и введен по аналогии с понятием «психологическая диагностика». Не случайно, в отечественной науке термин «педагогическая диагностика» до настоящего времени имеет весьма ограниченное употребление и применяется скорее в области воспитания, где обозначает изменение и анализ уровня воспитанности, а также в области развития как оперативная диагностика достигнутого обучаемыми уровня развития. Значение диагностики в области развития аналогично значению хорошо поставленного «прояснения» характера заболевания в медицине: если вовремя и правильно определены его признаки и причины возникновения, то можно надеяться на благоприятный исход лечения. Неправильный диагноз не только обесценивает усилия врачей, но и сводит к нулю шансы на выздоровление больного.

Все сказанное в области телесного (соматического) здоровья относится и к психическому здоровью [16]. Как отмечает Е.А. Климов [17]: «Психика человека и обеспечивается телесными его системами и в то же время влияет на них». В науке факт взаимной связи телесных и психических процессов определяется термином «психосоматический феномен».

Несмотря на то, что значения понятия «диагностика» в областях медицины, психологии и педагогики генетически связаны и имеют много общего, в ряде работ, как психологи, так и дидакты указывают на принципиальное отличие психологической и педагогической диагностики. К. Ингенкамп [18] отмечает, что педагогическая диагностика по своим задачам, целям и сфере применения всегда была самостоятельной. К сфере педагогической диагностики относится то, что выступает в качестве непосред-

ственной цели обучения или в качестве средства достижения этой цели относительно к самому процессу познавательной учебной деятельности.

С 90-х гг. XX в. в отечественной дидактике проблема педагогической диагностики все более становится предметом научного обсуждения, однако до настоящего времени она еще не нашла должного отражения в научной и учебной литературе. В педагогике пока не существует единого подхода к определению понятия «диагностика». По Ю.К. Бабанскому [19], под диагностикой понимается специальное изучение педагогической системы с целью выявления ее сущности, выбора в последующем средств обеспечения ее нормального функционирования и развития, методика изучения системы в прогностических целях. Б.П. Битинас и Л.И. Катаева [11] педагогическую диагностику определяют не только как практику выявления качества учебно-воспитательной деятельности, причин ее успехов или неудач, но и как направление исследований, обслуживающих эту практику. И.И. Пронина [12], в соответствии с задачами проводимого исследования, определяет диагностику учебных достижений как практическую деятельность педагога по определению результатов обучения в целях установления уровня достижений учащихся путем соотнесения их с установленным образовательным стандартом.

В ряде работ [20; 15] педагогическая диагностика трактуется как контроль, проверка результатов обучения. Такое определение, на наш взгляд, носит ограниченный характер по ряду причин.

Во-первых, несмотря на то, что в теоретической и практической педагогике важное место принадлежит проблеме контроля результатов обучения, ибо он является необходимым и важнейшим компонентом процесса обучения, в нынешней теории еще нет установившегося подхода к определению понятия «контроль».

Во-вторых, видные ученые, авторы наиболее известных учебных пособий по педагогике в понятие «проверка» вкладывают различный смысл. Следовательно, данные понятия в контексте разнообразных подходов к организации учебного процесса требуют своего уточнения.

В-третьих, исходя из общенаучного смысла определения понятия «диагностика», современная дидактика в этот термин вкладывает более широкий и глубокий смысл, чем в традиционный контроль и проверку, что не отражает вышеприведенное определение.

Характер ограниченности исчезает в определении, приведенном И.П. Подласым [16], который рассматривает диагностику как «общий подход прояснения всех обстоятельств протекания дидактического процесса, точное определение результатов последнего», выделяя его состав-

ную часть – диагностирование как процесс. Однако, данное определение, по нашему мнению, несколько обобщено и требует уточнения, поскольку наличие местоимения «все» естественно порождает вопрос: «Каких именно обстоятельств?». И далее автор в качестве составляющих диагностирования выделяет: контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий.

Проведенный анализ развития понятия «диагностика» позволяет рассматривать педагогическую диагностику как педагогическую деятельность, как определенный вид деятельности, составные части которой научно-теоретическая и практическая педагогическая деятельность. Составной частью практической педагогической деятельности, в свою очередь, выступает **диагностирование**, под которым понимается процесс практической педагогической деятельности, направленный на своевременное выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса в связи с продуктивностью последнего.

Далее последовательно остановимся на основных категориях, формирующих понятие «диагностирование». Процесс (лат. *processus* продвижение) – ход какого-либо явления, последовательная смена состояний, стадий развития [1]. В педагогической энциклопедии процесс определяется как последовательное соединение ряда состояний определенного явления в жизни и в мышлении, что приводит к его качественному изменению и переходу в другое явление [21]. Деятельность, в психолого-педагогическом понимании – это специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования [4; 22].

Всякая деятельность имеет определенную структуру. В ней обычно выделяют действия и операции как основные составляющие деятельности. Действием называют часть деятельности, имеющую вполне самостоятельную, осознанную человеком цель [22]. Подобное определение приводится в психологическом словаре: действие – это одна из составляющих деятельности человека, побуждаемая ее мотивом и соотносимая с определенной целью [3].

По определению К.К. Платонова, действие – это элемент деятельности, цель которого не разлагается на более простые [23].

Иное определение дает Е.А. Климов действие – совокупность процессов познания и исполнения, направленных на достижение ближайшей осознанной цели [17]: Операцией именуют способ осуществления действия. Сколько есть различных способов выполнения действия, столько можно выделить

различных операций. Характер операции зависит от условий выполнения действия, от имеющихся у человека умений и навыков, от наличных средств осуществления действия. В качестве средств выступают те инструменты, которыми он пользуется, выполняя те или иные действия и операции. Развитие средств деятельности ведет к ее совершенствованию, в результате чего деятельность становится более продуктивной и качественной.

Как отмечает Н.Ф. Талызина: «Действия, операции и составляют собственно психологический механизм понятий. Действия выступают как средства формирования понятий и как способ их существования» [24].

Следовательно, исходя из структуры деятельности, диагностирование как один из ее видов – как процесс, включает в себя цепь действий. Выделить цепь действий, т. е. выявить структурные элементы, значит, определить категории, входящие в исходное понятие, уточнив их количество, объем, место в общей структуре и их взаимосвязь.

С понятием «диагностирование» генетически связан термин «тестирование». При его обобщении мы выходим в область педагогической диагностики. Это становится очевидным, если посмотреть на его место в системе близкородственных понятий. Под тестированием понимается целенаправленное одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерить изучаемые характеристики педагогического процесса [16].

Однако следует заметить, что приведенное определение далеко не единственное. Рассматривая содержание понятия «тестирование» мы выявили, что в различных определениях обсуждаемого термина авторами выделяются совершенно разные признаки. При их обобщении смысл, вкладываемый разными авторами в данный термин, следующий: деятельность педагога, связанная с проверкой и получением объективных результатов с целью их дальнейшего использования, в зависимости от поставленной цели; метод, направленный на измерение результатов учебного процесса; средство – инструмент, предназначенный для измерения.

Употребление понятия «тестирование» в смысле «измерительный инструмент», по нашему мнению некорректно. Исходя из структуры деятельности и определения процесса обучения как системы, включающей взаимосвязанные и взаимозависимые элементы (основные звенья учебно-воспитательного процесса: цель, содержание, метод, средства, форма), «тестирование» является действием в структуре педагогической деятельности, рассматриваемое как процесс, как способ достижения поставленной цели, т. е. методом, а средством – измерительным инструментом, соответственно, выступает тест [25]. В педагогике под методом

(лат. *metodos* путь, способ) понимается путь достижения (реализации) цели и задач, а средство – это предметная поддержка учебного процесса.

Ряд авторов педагогическое тестирование отождествляют с понятием «тестовый контроль», в основе которого лежат тесты – специальные задания, выполнение (или невыполнение) которых свидетельствует о наличии (или отсутствии) у обучаемых определенных знаний, умений и навыков.

На наш взгляд понятия «тестирование» и «тестовый контроль» связаны друг с другом посредством целеполагания, но нетождественные. Рассматривая тестирование как деятельность, можно выделить его внешнюю сторону и внутреннюю. При этом деятельность педагога как внешний компонент тестирования – «тестовый контроль», а деятельность обучаемого как внутренний компонент тестирования – «тестовый самоконтроль».

Под **тестированием** мы понимаем объективный метод контроля и самоконтроля уровня сформированности компетенций студентов, при котором используются специальные контрольные процедуры, опирающиеся на специально для этого созданные материалы – тесты.

Слово «тест» произошло из старофранцузского языка и имеет синоним «чашка» (лат. *testa* ваза из глины). Этим термином обозначали небольшие сосуды из обожженной глины, используемые алхимиками для проведения опытов. В русском языке в XIX в. термин существовал в двух значениях: испытательная присяга, английская религиозная клятва, которую каждый вступающий в общественную должность должен давать, чтобы доказать, что он не тайный католик; плоский плавильный сосуд для выделения олова из золота и серебра (Русский энциклопедический словарь, 1872). Скорее всего, использование именно первого значения термина объясняет тот факт, что современные исследователи рассматривают происхождение этого слова от английского (*test* – испытание, исследование).

Однако в условиях активного и быстрого внедрения тестовых технологий в педагогическую практику, заимствование зарубежного опыта привело к тому, что при недостаточно развитой тестовой культуре многие термины из области тестологии употребляются не в своем значении, либо подменяются неадекватными терминами. Факт того, что не все понятия, заимствованные из зарубежных работ, имеют аналоги в русском языке, не имеют адекватного перевода, является той питательной средой, в которой рождается субъективизм. В частности, разногласия по поводу употребления понятий «диагностика», «диагностирование», «диагноз», «тестирование» «тест» является наиболее частой.

Из проведенного анализа стало очевидным, что различие между психологическими и педагогическими тестами, с одной стороны, между ди-

дактическими тестами и традиционными контрольными работами (при многообразии видов контрольных работ) – с другой, достаточно условно и зачастую разделить их сложно. Принципиальным для нас представляется то, что использование педагогических тестов направлено на выявление степени овладения студентами конкретными знаниями, умениями и навыками (компетенциями), измерение уровня развития которых, может осуществляться на различных этапах процесса обучения, в отличие от наиболее близких им по структуре тестов интеллекта, которые предназначены для выявления уровня овладения испытуемыми разнообразными знаниями и умениями, осваиваемыми ими в процессе обретения жизненного опыта.

В соответствии с целью и задачами нашего исследования под тестом мы понимаем совокупность определенного числа заданий различного уровня трудности, расположенных в тесте с учетом системообразующих связей, позволяющих в процессе диагностирования объективно и надежно оценить уровень сформированности компетенций студентов на основе использования статистических методов.

Литература

1. Словарь иностранных слов [Текст] / под ред. И.В. Лехина, С.М. Локшиной, Ф.Н. Петрова и др. – М. : Русский язык, 1988. – 608 с.
2. Нохрина, Н.Н. Теория и практика диагностики гуманитарной подготовленности студентов технических специальностей [Текст] : моногр. – Челябинск : изд-во ЮУрГУ, 2004. – 210 с.
3. Психологический словарь [Текст] / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
4. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления [Текст]. – Екатеринбург : изд-во СИПИ, 1992. – 93 с.
5. Выготский, Л.С. Педология и психотехника [Текст] // Психотехника и психофизиология труда. – 1931. – № 2. – С. 10–13.
6. Баранов, В.Ф. Педологическая служба в советской школе 20–30-х гг. [Текст] // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 100–112.
7. Михайлычев, Е.А. Теоретические основы педагогической диагностики [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – Бухара, 1991. – 401 с.
8. Ярошевский, М.Г. История психологии [Текст]. – М. : Мысль, 1976. – 386 с.
9. Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов от 4 июля 1936 г.» [Текст] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: Сб. док. 1917–1973. – М. : АПН РСФСР, 1974. – С. 279–373.

10. Леонтьев, А.Н. О диагностических методах психологического исследования школьников [Текст] / А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.А. Смирнов // Советская педагогика. – 1968. – № 7. – С. 13–21.

11. Битинас, Б.П. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы [Текст] / Б.П. Битинас, Л.И. Катаева // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 10–15.

12. Пронина, И.И. Диагностика уровня достижений учащихся по физике в основной школе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1996. – 187 с.

13. Кадневский, В.М. К проблеме формирования основных понятий тестологии [Текст] // Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов. – Челябинск : изд-во ЧГПУ, 2001. – Ч. 1. – С. 193–194.

14. Аванесов, В.С. Композиция тестовых заданий [Текст]. – М.: изд-во МГГА, 1996. – 191 с.

15. Педагогика [Текст] / под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Роспедгиз, 1996. – 602 с.

16. Подласый, И.П. Педагогика [Текст]. – М. : Просвещение, 1996. – 432 с.

17. Климов, Е.А. Основы психологии [Текст]. – М., 1997. – 295 с.

18. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика [Текст] ; пер. с нем. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.

19. Педагогика [Текст] / под ред. Ю.К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.

20. Памятка по составлению и использованию тестовых заданий [Текст] / сост. А.Ф. Амиров, И.С. Иткина, Ю.Ф. Фролов. – Уфа, 1997.

21. Педагогическая энциклопедия [Текст] / под ред. И.А. Каирова, Ф.Н. Петрова, Е.И. Афанасенко и др. – М.: Советская энциклопедия, 1965. – Т. 2. – С. 285–343.

22. Немов, Р.С. Психология. Кн. 1. Общие основы психологии [Текст]. – М. : Владос, 1995. – 576 с.

23. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий [Текст]. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.

24. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст]. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 342 с.

25. Нохрина, Н.Н. Гуманизация диагностики качества профессиональной подготовленности будущих специалистов сферы сервиса и туризма: монография [Текст]. – Челябинск, 2008. – 324 с.

Ю.А. ВЕРХОТУРОВА

Аксиологический подход

в формировании содержания дошкольного образования

Содержание образования является важнейшим средством и фактором развития личности. Выступая в качестве ведущего компонента образовательного пространства и имея исторический характер, содержание образования должно постоянно обновляться. В связи с этим вопросам формирования содержания образования в современной педагогической теории и практике должно уделяться пристальное внимание.

Наиболее глубоко в учебной и научно-педагогической литературе рассмотрены проблемы формирования общего образования в период обучения ребенка в школе. Этому посвящены труды Б.М. Бим-Бада, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, А.В. Петровского, М.Н. Скаткина, А.В. Хуторского и других авторов.

Проблемы формирования содержания образования решаются сегодня и педагогами-практиками. После принятия Федерального закона «Об образовании в РФ» (2012) дошкольные образовательные организации впервые столкнулись с необходимостью разработки образовательных программ и отбора содержания образования [1]. При этом разработчиками программ становятся не ученые, имеющие широкий арсенал знаний и владеющие методологией педагогики, а руководители и педагоги дошкольных образовательных организаций. В этой связи возникает две опасности. Во-первых, содержание дошкольного образования может потерять свою самобытность и в полной мере будет отождествлено с общим образованием. Во-вторых, образовательная программа, составленная недостаточно компетентными специалистами дошкольных образовательных учреждений (ДОУ), может стать формальным документом, что не позволит обеспечить высокое качество дошкольного образования.

Предупреждая возможные проблемы и обеспечивая единство образовательного пространства в Российской Федерации, закон «Об образовании в РФ» указывает на необходимость разработки основных образова-

тельных программ в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом и соответствующей примерной образовательной программой. Однако этого уточнения недостаточно. Чтобы принять участие в формировании содержания образования на уровне образовательной организации и впоследствии грамотно реализовать его, руководители и педагоги ДОО должны иметь представление о сущности и структуре содержания образования, о современных подходах к его формированию, знать специфику дошкольного образования, осознавать гуманистический характер образования. Важнейшим ориентиром для педагога в этой связи может стать аксиологический подход, который позволяет выявить ценностные основания содержания образования.

При характеристике содержания образования определенного уровня необходимо учитывать как общие черты, раскрывающие содержание образования в целом, так и выделять специфические характеристики, определяющие уникальность содержания образования человека на определенном жизненном этапе.

В первую очередь, это касается сущности понятия «содержание образования» и его структуры. Анализ литературы позволяет сделать вывод, что данное понятие неоднозначно трактуется в научно-педагогических исследованиях. В первую очередь, это связано с различием ценностных ориентиров, целей образования в разные исторические периоды. Постепенно, с развитием гуманистических идей в педагогике, позиции ученых изменялись от осознания ценности самого знания к пониманию его роли как средства развития личности.

В современной педагогической теории и практике наибольшее распространение получила концепция культурологического подхода к построению содержания образования, разработанная сотрудниками лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики Академии педагогических наук в 1970–1980-х гг. Ее положения были подробно раскрыты в трудах В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина. С точки зрения данной концепции, «содержание образования определяется как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре человеческой культуре во всей ее структурной полноте» [2, с. 27]. Коротко В.В. Краевский определил содержание образования как педагогическую модель социального опыта.

По мнению авторов концепции, «содержание образования включает четыре основных структурных элемента: опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний; опыт осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать

по образцу; опыт творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций» [3]. Все элементы содержания образования взаимосвязаны между собой и являются преемственными, обеспечивая его целостное восприятие. Нельзя исключить один из элементов содержания (например, исключить ценность знаний) или сделать упор только на развитие творческих способностей. Однако наибольшую опасность представляет потеря опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений, без которых предыдущие компоненты теряют смысл.

Последовательное освоение элементов социального опыта позволяет растущему человеку влиять на окружающую среду, преобразовывать ее, не оставаясь пассивным наблюдателем. Данная концепция имеет общедидактический характер и успешно проецируется на все уровни образования.

Объединяющим началом содержания образования на всех уровнях является его гуманистический характер. С точки зрения теории гуманной педагогики, в центре внимания современного образования должен находиться ребенок, который имеет свое предназначение, стремится развиваться и взрослеть. Педагоги и родители, принимая ребенка таким, каков он есть, должны выстраивать с ним взаимодействие, следуя принципам сотрудничества, взаимопонимания, доверия, свободного выбора, радости познания и любви [4]. В этой связи, общее содержание образования должно перерабатываться с учетом потребностей и возможностей развивающейся личности, что предполагает не только вариативность имеющихся программ, но и потребность в разработке индивидуальных образовательных программ и маршрутов.

Единство и преемственность содержания образования на всех его уровнях обеспечивает также современная нормативная база. В Федеральном законе «Об образовании в РФ» указывается, что содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми и народами, реализации прав и свобод каждого человека, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями.

Подчеркивая гуманистический характер образования, Закон утверждает приоритет жизни и здоровья человека, свободного развития его личности, потребность воспитания таких важнейших личностных качеств, как взаимоуважение, трудолюбие, гражданственность, патриотизм, ответ-

ственность, а также правовой культуры и бережного отношения к природе и окружающей среде.

Гуманистический характер образования предопределяет возможность рассмотрения содержания образования с точки зрения аксиологического подхода. Данный методологический принцип в центре внимания ученого ставит ценностные ориентации объекта исследования. Аксиологический подход предполагает равноправие различных философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей [5].

В качестве приоритетных задач образования аксиологический подход выдвигает раскрытие ценностей как сущностных сил личности, ее интеллектуального, нравственного, творческого потенциала. Являясь связующим звеном между теорией и практикой, аксиологический подход позволяет соотнести познание и практический опыт, при опоре на активность личности в процессе осмысления, актуализации и создания материальных и духовных ценностей. Аксиологический подход в образовании позволяет осознать его роль как средства созидания и передачи культурных ценностей, приобщения человека к ним [6].

Аксиологический подход позволяет рассматривать ценности в воспитании как системное образование, выделяя при этом в качестве приоритета общечеловеческие и национальные ценности.

Общечеловеческие ценности являются выражением общих интересов человечества. Они не зависят от разных религиозных, политических и национальных взглядов. Поправление общечеловеческих ценностей считается преступлением перед человечеством, поэтому большинство из них воплощены в виде прав и свобод личности и нашли отражение в Декларации о правах человека. Проблема для педагогической практики заключается в многообразии подходов и классификаций ценностей, что не позволяет привести их к единой системе.

Наиболее стройной с точки зрения применимости в образовательной среде, на наш взгляд, представляется классификация общечеловеческих ценностей, разработанная В.И. Ефимовым и В.М. Талановым. По мнению авторов, «общечеловеческие ценности – это то, действительно важное для людей, что непременно является надобным, желанным, что имеет непреходящую, существенную значимость практически для каждого нормального человека, независимо от его пола, расы, гражданства, социального положения и т. д. Общечеловеческие ценности высоко значимы для человечества как единства всех людей, так же, как и для всякого государства, поскольку оно отвечает или должно отвечать нуждам, интересам,

потребностям общества и гражданина». Опираясь на сущность понятия, авторы выделяют три группы общечеловеческих ценностей: общеличностные ценности (жизнь, здоровье, благо, творчество, истина, прекрасное, справедливость, счастье), ценности человечества (чистый воздух и вода, плодородная почва, сбалансированная флора и фауна, источники энергии и полезные ископаемые), ценности государства (безопасность, экономика, культура, медицина и здравоохранение, быт, наука, образование и просвещение, гражданский мир) [7].

Национальные ценности, в отличие от общечеловеческих, представляют собой совокупность идеалов тех или иных этнических общностей. Они объединяют ценности, передаваемые из поколения в поколение и хранимые в социально-исторических, культурных, семейных традициях народа. Национальные ценности не должны противоречить общечеловеческим ценностям и могут быть значимы для лиц разной национальности. Так, в многонациональном российском государстве сложилась своя система базовых национальных ценностей: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, человечество. Данные ценности являются основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации всех граждан России [8].

Помимо общих характеристик, объединяющих все уровни общего образования, дошкольное образование имеет ряд существенных отличий. В первую очередь, это обусловлено спецификой самого дошкольного периода детства, его самоценностью, что подтверждается базовыми теориями Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, нашло отражение в концепции психического развития ребенка Д.Б. Эльконина и теории амплификации А.В. Запорожца.

Развиваясь достаточно обособленно от общего образования, дошкольное образование всегда признавало ведущую роль воспитания по отношению к обучению и предполагало приоритет общечеловеческих ценностей. Это подтверждают труды Т.Н. Богуславской, Л.Н. Литвиновой, Е.В. Чемлевой, Н.М. Шкляевой, которые изучали историю развития воспитательной работы с детьми и содержания дошкольного образования в разные временные периоды [9].

Наиболее системно данные идеи были представлены в Концепции дошкольного воспитания, разработанной в 1989 г. группой психологов под руководством В.В. Давыдова и В.А. Петровского. В концепции указывается, что в дошкольном детстве ребенок приобретает основы личностной культуры, ее базис, соответствующий общечеловеческим духовным цен-

ностям. Базис личностной культуры определяется как собственно человеческое начало в человеке, средоточие общечеловеческих ценностей (красота, добро, истина и др.) и средств жизнедеятельности (представления о действительности, способы активного воздействия на мир, проявления эмоционально-оценочного отношения к происходящему). В связи с этим, воспитание можно рассматривать как процесс приобщения ребенка к миру человеческих ценностей. Неразрывно связанный с воспитанием процесс обучения должен способствовать обретению детьми возможности приобретать знания, умения и навыки и использовать их в жизни.

Данные идеи нашли отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) дошкольного образования, который представляет обязательные требования к дошкольному образованию, в том числе – к его содержанию. Данный стандарт учитывает разнообразие дошкольного детства, он определяет целевые ориентиры развития детей, однако вводит запрет на оценивание детей. В соответствии со структурой образовательной программы, содержание дошкольного образования подразделяется по пяти образовательным областям, соответствующим основным линиям развития ребенка – социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие и физическое развитие. Каждая из областей предполагает ценностно-смысловое освоение действительности, обращение к общечеловеческим ценностям.

Подробно содержание каждой образовательной области представлено в Примерной образовательной программе, разработанной специалистами Федерального института развития образования. В данной программе не только раскрыт содержательный раздел обязательной части, но и представлены рекомендации по разработке вариативного компонента.

Во ФГОС дошкольного образования также указывается, что конкретное содержание образовательных областей должно разрабатываться с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, что предполагает активное участие в формировании содержания дошкольного образования педагога. Разделение содержания дошкольного образования по образовательным областям является условным и предполагает интеграцию содержания отдельных разделов в образовательном процессе. Данный подход к структурированию содержания дошкольного образования существенно отличается от предметного разделения содержания общего образования.

Отличительной особенностью формирования содержания дошкольного образования является и то, что каждая группа детского сада может работать по своей образовательной программе, а ее вариативная часть,

создаваемая участниками образовательных отношений, может составлять до 40 %. В разработке программы могут принимать участие администрация, педагоги, родители воспитанников, социальные партнеры и другие участники отношений. При этом очень важно, чтобы все субъекты были не только ознакомлены с теорией вопроса, но и руководствовались общей системой ценностей, опираясь на аксиологический подход, приводя свою индивидуальную систему ценностей в соответствие с воспитательными идеалами.

Таким образом, содержание образования представляет собой педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре человеческой культуре во всей ее структурной полноте. Являясь важнейшим средством и фактором развития личности, содержание образования обеспечивает передачу культурных ценностей, приобщение человека к ним.

На формирование содержания дошкольного образования оказали влияние общие тенденции развития образования, обусловленные в первую очередь его гуманистическим характером. В то же время дошкольное образование и его содержание имеет ряд особенностей – безусловный приоритет воспитания, ориентация на общечеловеческие ценности, «детоцентризм», структурирование содержания дошкольного образования с учетом основных линий развития детей, интеграция образовательных областей, значимая роль всех участников образовательных отношений в формировании вариативной части образовательной программы.

Расширение числа субъектов, отвечающих за формирование содержания образования, требует от них общности понимания основных линий его структурирования. В этой связи, в качестве объединяющего начала должен выступать аксиологический подход, позволяющий рассмотреть новое содержание через призму ценностей и осознать необходимость его включения в образовательную программу с учетом потребностей развивающейся личности.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.
2. Краевский, В.В. Иерархия целей образования [Текст] : сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М. : ИНЭК, 2007. – С. 26–27.
3. Краевский, В.В. Содержание образования: вперед к прошлому [Электронный ресурс] // Персональный сайт В.В. Краевского. – Режим доступа: www.kraevskyvv.narod.ru/index.htm.

4. Манифест гуманной педагогики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: uro.narod.ru/mcr/Amonashvili/Manifest_pedagogika.htm.
5. Дорохова, Т.С. Аксиологический подход в преподавании истории социальной педагогики [Текст] / Т.С. Дорохова, Б.М. Игошев // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. – Вып. 6. – Екатеринбург : СВ-96, 2010. – 384 с.
6. Андреева, И.А. Содержание образования: факторы развития и обновления [Текст] // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 7. – С. 70–74.
7. Ефимов, В.И. Общечеловеческие ценности [Электронный ресурс] / В.И. Ефимов, В.М. Таланов // Здравый смысл. – 2008. – № 4 (49). – Режим доступа: gazumru.ru/humanism/journal/49/yef_tal.htm.
8. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М. : Просвещение, 2009. – 24 с.
9. Богуславская, Т.Н. Развитие теории дошкольного образования в отечественной педагогике второй половины XX века [Электронный ресурс] // Российско-американский форум образования : электронный журн. – 2010. – Режим доступа: www.rus-ameeduforum.com/content/ru/?task=art&article=1000740&iid=7.

**Художественно-патриотическое воспитание
как актуальное направление воспитания патриотизма молодежи**

На протяжении последнего десятилетия одним из важнейших вопросов в общественно-социальной жизни России стала тема патриотизма и проблемы его возрождения. По мнению ряда историков, философов и публицистов, это объективно закономерное завершение периода исторического «безвременья» жизни российского общества с начала 90-х гг. прошлого века, когда смена парадигмы общественного развития в условиях отсутствия общенациональной идеи привела к девальвации традиционных духовно-нравственных ценностей, резкому снижению воспитательного воздействия искусства, культуры, образования и утрате, особенно среди молодого поколения, российского патриотического сознания.

В этот период современная либеральная идеология активно продвигала образ нового социального типа личности, ориентированный на приоритет индивидуалистической этики и материальных интересов над нравственными ценностями. Система общего образования, ранее обладавшая существенным влиянием на процесс становления школьника как патриота и гражданина, в значительной мере утратила свой воспитательный потенциал. На фоне альтернативности содержания школьных программ по отечественной истории и литературе, самым важным предметам, формирующим любовь к Отечеству, средствами массовой информации пропагандируются стандарты потребительского общества и мультикультурализма, создается антипатриотическая среда [1].

Система ложных ценностей способствует формированию в молодежной субкультуре культа силы, эгоизма, утилитарного отношения к государству и социальным институтам. Традиционные основы воспитания и образования подменяются «более современными»: христианские добродетели – общечеловеческими ценностями гуманизма; педагогика уважения старших и совместного труда – развитием творческой эгоистической личности; нравственность, воздержание, самоограничение – вседозволенностью и удовлетворением своих потребностей; любовь и самопожертвование – западной психологией самоутверждения [2].

В общественном сознании, особенно в молодежной среде, понятия «гражданственность, патриотизм, долг перед отечеством» приобрели неоднозначную интерпретацию, а героические события отечественной истории, образы выдающихся деятелей утратили силу нравственного идеала как ос-

новы воспитания. Об этом свидетельствуют, в частности, исследования по сформированности патриотизма у молодежи в возрасте 18–23 лет, проводившиеся в 2006–2009 гг. на базе Российского нового университета [3].

Результаты исследования позволили определить категориальные характеристики патриотизма как содержательного компонента личности с помощью рейтинговых оценок. У 87 % респондентов приоритетными были такие характеристики, как «умение зарабатывать большие деньги», «умение наслаждаться жизнью», «знания, учеба», «умение превзойти других, быть первым во всем». Характеристики, отражающие категорию патриотизма, у подавляющего большинства респондентов были отнесены на последние места: любовь к Родине – 13 место; знание и соблюдение народных традиций – 17; гордость за свою страну – 18; готовность к защите Отечества – 24 место из 26 позиций.

Сегодня в общественно-политических кругах и научно-образовательной среде созрело и укрепилось понимание роли и значения системы патриотического воспитания в развитии и защите национальных интересов российского государства в новых социально-экономических и геополитических условиях. Стало очевидным, что попытки осуществить какие-либо преобразования, реформы в социально-экономической, политической и любой другой сфере без опоры на фундаментальные духовно-нравственные ценности заведомо обречены на провал. Отсутствие в общественном сознании высших социально значимых ценностей, мотивов, принципов невозможно заменить никакими материальными инвестициями. Как отмечает академик Л. Абалкин, начало нового века ознаменовалось для российского общества историческим вызовом: либо перестать быть Россией, либо возродиться как великая держава, в сочетании критериев экономической целесообразности и духовности [4].

В российскую общественную жизнь, социальную практику возвращается понятие «патриотизм», в гуманитарной сфере актуализировалась проблема воспитания у подрастающего поколения высших духовных и социально значимых ценностей, важность которых неоднократно подчеркивалась в Посланиях Президента РФ В.В. Путина Федеральному собранию РФ.

В 1998 г. утверждена Концепция «Военно-патриотическое воспитание молодежи», разработчиками и исполнителями которой стали Минобороны России, Минобрнауки России, Минкультуры России и МВД России. В настоящее время нормативно-правовое обеспечение патриотического воспитания включает в себя некоторые положения Конституции Российской Федерации и Федеральные законы: от 25.12.2000 № 1-ФКЗ «О Госу-

дарственном флаге Российской Федерации», от 28.12.10 № 2-ФКЗ «О Государственном гербе Российской Федерации», от 22.03.01 № 3-ФКЗ «О Государственном гимне Российской Федерации», от 13.03.95 № 32-ФЗ «О днях воинской славы и памятных датах России», от 19.05.95 № 80-ФЗ «Об увековечении Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.», от 05.04.13 № 98-ФЗ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений», от 28.03.98 № 53-ФЗ «О воинской обязанности и военной службе», от 30.12.12 № 76-ФЗ «О статусе военнослужащих», от 10.01.03 № 15-ФЗ «О музейном фонде Российской Федерации и музеях в Российской Федерации», от 09.05.06 № 68-ФЗ «О почетном звании Российской Федерации „Город воинской славы“», от 29.12.12 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Вышел ряд Указов Президента Российской Федерации: от 16.05.96 № 727 «О мерах государственной поддержки общественных объединений, ведущих работу по военно-патриотическому воспитанию молодежи», от 20.10.12 № 1416 «О совершенствовании государственной политики в области патриотического воспитания» (с изм. на 25 июля 2014 г.), от 19.12.12 № 1666 «Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года», от 24.12.14 № 808 «Основы государственной культурной политики», от 31.12.15 № 683 «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года».

Приняты постановления Правительства Российской Федерации: от 24.06.2000 № 551 «О военно-патриотических молодежных и детских объединениях», от 11.06.05 № 422 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы», от 05.10.10 № 795 «О государственной программе „Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы“» (в ред. постановления Правительства России от 07.10.13 № 889), от 29.05.15 № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», от 30.12.15 № 1493 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы».

Приняты ведомственные документы: приказы Минобрнауки России от 13.01.10 № 18 (ред. от 31.05.11) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 040700 Организация работы с молодежью (квалификация (степень) „магистр“»,

от 17.05.12 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» [5].

Во многих субъектах Российской Федерации меры по патриотическому воспитанию закреплены на законодательном уровне и реализуются через региональные программы (Алтайский край, Астраханская, Брянская, Воронежская, Свердловская, Новосибирская области и др.) [6].

Анализ нормативно-правовой базы в области патриотического воспитания молодежи показывает, что преобладают программы, мероприятия которых имеют историко-патриотический и военно-патриотический аспекты, направлены на формирование положительной мотивации у молодежи прохождения военной и правоохранительной службы. Вопросы организации и научно-методологического обеспечения духовно-нравственного воспитания и формирования на их основе интегративных качеств патриотического сознания наименее программно проработаны.

Так, например, в законе «О патриотическом воспитании в Воронежской области» разграничиваются понятия «патриотическое воспитание» и «военно-патриотическое воспитание». Патриотическое воспитание в упомянутом выше законе рассматривается как систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти, связанная с реализацией мероприятий, направленных на развитие и формирование у граждан высокого патриотического сознания, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите Отечества; военно-патриотическое воспитание – часть патриотического воспитания, направленная на формирование у граждан готовности к военной службе и развитие связанных с этим прикладных знаний и навыков. Очевидно, что существенных отличий в этих определениях нет, и военно-патриотический аспект доминирует [7].

Вместе с тем, как отмечает ряд авторов, «ставка сугубо на военно-патриотические методы воспитания... и ограниченное тематически осмысление прошлого нашей страны обречена на провал. Очевидный пробел призвано заместить гражданско-патриотическое воспитание» [8, с. 48].

С этой точки зрения такие устоявшиеся виды гражданско-патриотического воспитания, как приобщение к великим деяниям предков через произведения художественного искусства, имеют неоценимое значение для формирования целостной личности.

Минобрнауки России приводит следующие наиболее характерные формы и методы патриотического воспитания, использующиеся в образовательных учреждениях Москвы (ранжированные по частотности в % от общего количества мероприятий): чествование памятных дат, дней воен-

ной славы и вахты памяти – 54,7; работа и встречи с ветеранами и героями войны – 37,7; создание школьных музеев боевой и трудовой славы – 28,3; работа военно-патриотических кружков, клубов и т. д. – 13,2; другое – 9,4; деятельность поисковых отрядов по розыску погибших участников войны – 3,8.

Как видно из приведенных данных, чаще других мероприятий с целью патриотического воспитания в школьных коллективах проводятся чествование памятных дат, дней военной славы и вахты памяти (54,7 %). Также достаточно широко проводится работа и встречи с ветеранами и героями войны (37,7 %). В то же время лишь 31 % респондентов непосредственно вовлечены в мероприятия по патриотическому воспитанию, а 69 % из числа ответивших на этот вопрос не участвуют в ней [9].

Это может свидетельствовать о том, что патриотическое воспитание нередко носит формальный характер и его методы, вероятно, не соответствуют требованиям времени и не вызывают активного отклика у учащихся. К сожалению, современная школа оказалась практически лишеной такого эффективного метода патриотического воспитания школьников, как воздействие через молодежные организации.

В целом состояние работы по патриотическому воспитанию Минобрнауки России оценивается неудовлетворительно. Несмотря на все попытки сделать патриотизм частью государственной идеологии, реальный результат по-прежнему не соответствует желаемому. Система патриотического воспитания в программах не рассматривается как часть системы воспитания вообще, а на государственном уровне отмечается снижение качества знаний выпускников школ не только по истории отечества, но и по русскому языку и русской литературе, собственно представляющих и формирующих духовность, гражданственность и патриотизм [там же].

Молодежь не знает классиков литературы, музыки, театра, выдающихся ученых России. Причины этого следует искать в недостаточной степени исследования проблем патриотического воспитания на социально-педагогическом уровне применительно к современным условиям.

Для понимания проблем и дополнительных возможностей развития патриотического воспитания важно исследовать научно-теоретические основы российского патриотизма.

Если обратиться к истории вопроса, то тема патриотизма во все времена занимала особое место не только в духовной жизни общества, но и в политике, культуре и экономике. Уже в «Повести временных лет» и в проповедях Сергия Радонежского она отчетливо выражена в императиве объединения русских земель как формы проявления государственного патриотизма.

Существует целый ряд трактовок понятия «патриотизм». Само слово «патриотизм» происходит от греч. *patriotes* – «соотечественник» и *patriis* – «родина, отечество». Понятие «патриотизм» появилось во времена Французской революции и было заимствовано в Петровскую эпоху из французского языка. В разные эпохи в понятие «патриотизм» вкладывалось различное содержание в зависимости от исторических этапов развития общества [10].

В.И. Даль рассматривает патриотизм через толкование термина патриот: «Патриот – любитель Отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник. Патриотизм – любовь к Отчизне» [11]. В Словаре русского языка С.И. Ожегова «патриотизм» – это любовь к своему Отечеству, своему народу, преданность им.

На наш взгляд, наиболее точным и важным для определения предлагаемого нами подхода к исследованию понятия «художественно-патриотическое воспитание» является определение, данное философом Н.М. Ильичевым: «патриотизм – это исторически сложившаяся и диалектически развивающаяся прежде всего на основе материального производства категория социальной философии, в которой отражено положительное отношение людей к своей Родине, включающая патриотическое сознание, деятельность, отношения, организацию и реализующая мировоззренческую, методологическую, коммуникативную, ценностную и другие функции» [12, с. 87].

Из данного определения следует, что патриотизм – это многогранное и многоаспектное явление, представляющее сложный комплекс свойств и характеристик, по-разному проявляющихся на различных уровнях социальной системы и несущее определенный ряд функций. На наш взгляд, в явлении патриотизма довольно близки и взаимообусловлены мировоззренческая и ценностная функции, поскольку мировоззрение представляет собой систему наиболее общих взглядов человека на мир, определяемых именно совокупностью ценностей, выраженных нравственными идеалами, морально-этическими нормами, эстетическими критериями. Таким образом, на уровне субъекта патриотизм может быть рассмотрен как один из компонентов структуры его личности и отнесен к области нравственных чувств и соответствующей ценностной ориентации, что позволяет исследовать это явление на основе аксиологического подхода.

Аксиологический подход предполагает рассмотрение понятие «патриотизм» с точки зрения категории «ценности», поскольку патриотизм интегрирует в своем содержании социальные, духовно-нравственные, культурные и политические компоненты и представляет собой одну из

наиболее значимых ценностей в обществах, исторически сформировавшихся, по выражению В. Ульянова-Ленина, в виде «обособленных отечеств» [13].

Далее, являясь важнейшей ценностной составляющей духовного богатства личности, патриотизм характеризует уровень ее социализации, что является существенным моментом в процессе воспитания патриотического сознания.

В контексте данной статьи мы рассматриваем содержание понятия «ценности» как общепринятый эталон, как выработанные общественным сознанием и содержащиеся в нем абстрактные представления об атрибутах должного в различных сферах социума.

Патриотизм как ценность в разные периоды русской истории рассматривали В.Г. Белинский, А.И. Герцен, С.И. Гессен, Ф.М. Достоевский, Н.А. Добролюбов, Н.Е. Данилевский, И.А. Ильин, Н.М. Карамзин, И.В. Кириевский, А.С. Пушкин, А.Н. Радищев, К.Д. Ушинский, Н.В. Шелгунов и др. Значимый вклад в патриотическое воспитание внесли педагоги, стоящие на позициях национального воспитания, считающие основой воспитания любовь к отечеству: А.А. Мусин-Пушкин, который отразил самобытное русское понимание идеи народности просвещения; В.Н. Сорока-Росинский, рассматривавший возможность патриотического воспитания через национальный фольклор [14].

Здесь уместно привести слова выдающегося философа И.А. Ильина о том, что истинный патриотизм рождается из духовной природы человека, как чувство, уходящее корнями в глубину человеческого бессознательного, любовь к родине должна быть осмыслена как творческий акт духовного самоопределения. «Патриотизм всегда инстинктивен... Родина воспринимается именно живым и непосредственным духовным опытом; человек, совсем лишенный его, будет лишен и патриотизма» [15, с. 228].

Собственно, категория «ценности» вошла в терминологию гуманитарных наук, начиная с 60-х гг. XIX столетия, когда возросло внимание общества к проблемам нравственности и гуманизма, к субъективному фактору в целом. Аксиологический подход применительно к педагогике развивался в работах О.Г. Дробницкого, М.С. Кагана, А.М. Коршунова, В.П. Тугаринова. Поскольку многие авторы рассматривают патриотизм через ценностные ориентации (В.Г. Алексеева, Л.В. Василега, С.Ю. Иванова, Н.А. Левина, В.Н. Мясищев, В.А. Сухомлинский и др.), это позволяет нам сделать вывод о включенности патриотизма в ценностно-смысловую сферу личности.

Так, выдающийся педагог В.А. Сухомлинский писал: «...исключительно важно то, чтобы с детства у человека была духовная жизнь в мире нравственных ценностей – святынь нашей идеологии, нашего отечества, нашей истории, нашего народа... тот, кто живет в мире нравственных ценностей, с малых лет чувствует себя сыном Отечества» [16, с. 119].

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

Разделяя взгляды основоположников отечественной педагогики в том, что патриотизм воспитывается и выступает в единстве духовно-нравственной и историко-культурной компоненты личности, считаем необходимым обращение к традициям художественно-патриотического воспитания в новых и эффективных формах и методах, соответствующих запросам современной молодежи.

Вопросы, посвященные роли искусства как средства воспитания и формирования ценностных ориентаций личности, рассматривали А.К. Бруднов, И.М. Власова, И.Н. Ерошенков, И. Кулка, Т.Я. Шпикалова, Б.П. Юсов и др. Общим следствием в исследованиях вышеперечисленных авторов является то, что в сфере художественного воспитания осуществляется приобщение и сохранение народных традиций и культурно-исторического наследия как основы патриотического воспитания [17; 18].

Как утверждает Н.В. Рождественская, художник является носителем национального сознания, этим его творчество и значимо для других эпох и народов. Художник в еще большей степени, чем любой другой человек, несет ответственность за свою судьбу. Стремление, порожденное смыслом, в отличие от активности, возникшей в связи с потребностями, отдает предпочтение творчеству, т. е. такому труду, который предполагает вклад в жизнь общества [19].

Художественно-патриотическое воспитание, опирающееся на богатейший потенциал русской культуры и искусства, характерно сильнейшим психоэмоциональным и интеллектуальным воздействием. Рассмотрим эти моменты подробнее.

Важно отметить, что художественное образование помимо деятельностного аспекта, направленного на раскрытие творческих возможностей

учащихся в процессе художественной деятельности, имеет выраженный эмоционально-ценностный аспект, связанный с восприятием картины, сценического действия, литературного произведения. Произведения искусства, вобравшие в себя опыт предшествующих и современных цивилизаций, являются могучим источником развития эмоций и чувств человека. «Искусство – совокупность эстетических знаков, направленных к тому, чтобы возбудить в людях эмоции», – отмечал Л.С. Выготский [20].

Изучение условий, влияющих на эмоциональное восприятие художественных произведений, особенно важно в педагогике тем, что учащиеся познают мир в форме эмоционально-чувственных и понятийно-образных представлений о нем. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сказать, что наиболее «отзывчивым» периодом в развитии личности к восприятию эмоциональной сферы и нравственных качеств личности является детский и подростковый (отроческий) возраст.

Вопросам патриотического воспитания школьников средствами искусства в системе художественного образования посвящены диссертационные исследования Э.Р. Багдасарова и И.М. Власовой. Отмечается, что психолого-педагогические аспекты развития художественного образования личности в современных условиях наряду с нравственным, эстетическим воспитанием расширяются за счет включения в него патриотического воспитания.

Резервы художественно-патриотического воспитания заключаются в самой сути художественных явлений. По мнению М.К. Мамардашвили, в отличие от логических форм передачи информации, прямо тяготеющих к ясности и конкретизации, художественная образность содержания и формы искусства придает ему почти неисчерпаемый характер. В силу этого нет и не может быть однозначного восприятия художественного произведения различными людьми [21].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что средства эмоционального переживания и ценностного отношения могут быть основными опорными компонентами патриотического воспитания личности в процессе художественного образования. Воспитание патриотизма в процессе художественного образования выступает как формирование системы ценностей, отвечающих требованиям общества, достигнутого человечеством уровня культуры и индивидуального развития личности.

На основе анализа философской, социальной, педагогической литературы в качестве рабочего мы предлагаем следующее определение понятия «художественно-патриотическое воспитание» – это целенаправленное, систематическое и организованное педагогическое воздействие

средствами изобразительного искусства, направленное на формирование личности, результаты деятельности которой будут выражаться в усвоении духовно-нравственных и базовых национальных ценностей.

Литература

1. Шевцова, М.М. Содержание учебных дисциплин в патриотическом воспитании обучающихся: образовательные возможности [Текст] // Вестник Кемеровского гос. ун-та культуры и искусств. – 2016. – № 35. – С. 221–226.
2. Шалаева, С.Л. Либеральный фактор глобального капитализма и западофикации мира [Текст] / С.Л. Шалаева, В.П. Шалаев // Конфликтология. – 2016. – № 1. – С. 27–52.
3. Андреева, Л. Возможности технологий социально-культурной анимации в формировании патриотических качеств молодежи (Результаты опытно-экспериментальной работы) [Текст] // Вестник ТГУ. – 2009. – № 3 (71). – С. 75–80.
4. Абалкин, Л. Россия: поиск самоопределения [Текст] : очерки. – 2-е изд., доп. – М. : Наука, 2005. – 464 с.
5. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: gospatriotprogramma.ru.
6. Гукова, И.Н. Политико-правовые аспекты гражданско-патриотического воспитания молодежи: региональный опыт [Текст] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – С. 880.
7. Ерошенков, И.Н. Культурно-воспитательная деятельность среди детей и подростков [Текст] : учеб. пособие. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 221 с.
8. Иноземцев, И.В. Путинские наказания как основа патриотического воспитания студентов вузов [Текст] // Патриотическое воспитание студентов в технических вузах : материалы III междунар. науч.-практич. конф. (г. Воронеж, 26 октября 2012 г.). – Воронеж : Воронежский гос. ун-т инженерных технологий, 2012. – С. 48–51.
9. Петрова, О.Г. Патриотическое воспитание сегодня. Анализ, проблемы, перспективы [Текст]. – М. : АС.Траст, 2009. – 240 с.
10. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] : в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М. : Большая рос. энцикл., 1998. – Т. 2. – М–Я. – 672 с.
11. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля [Электронный ресурс] : подгот. по 2-му печ. изд. 1880–1882 гг. – М. : АСТ и др. : 1998. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

12. Ильичев, И.М. О сущности, содержании и значении патриотизма [Текст] // Вестн. Рос. философского общества. – 2002. – № 3. – С. 84–92.
13. Власова, И.М. Художественное образование как фактор воспитания патриотизма в старшем юношеском возрасте [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2005. – 27с.
14. История педагогики в России [Текст] : хрестоматия / под общ. ред. С.Ф. Егорова. – М. : Просвещение, 1986. – 432 с.
15. Ильин, И.А. Путь к очевидности [Текст]. – М. : Республика, 1993. – 368с.
16. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека [Текст]. – М. : Педагогика, 1990. – 288 с.
17. Силкина, О.С. Дополнительное образование школьников, как условие формирования и развития способностей личности [Текст] : материалы XIV науч.-тех. конф., студентов и аспирантов (г. Новосибирск, 12–13 ноября 2015 г.). – Новосибирск : изд-во СГУПС, 2016. – С. 189–190.
18. Силкина, Н.В. Модель воспитательной деятельности в организациях [Текст] // Молодежь на пороге XXI века (г. Новосибирск, 30 марта 2000 г.). – Новосибирск : изд-во СГУПС, 2000. – С. 27–29.
19. Рождественская, Н.В. Психология художественного творчества [Текст]. – СПб. : Языковой центр, 1995. – 270 с.
20. Выготский, Л.С. Психология искусства [Текст]. – 3-е изд. – М. : Педагогика, 1986. – 344 с.
21. Мамардашвили, М. Как я понимаю философию [Текст]. – М. : Прогресс, 1992. – 368 с.

С.В. ИВАНОВА, О.В. ИВАНОВА
Образовательный потенциал музейных форм работы
со школьниками в медиа эпоху

В современных условиях, характеризующихся как информационное общество, как эпоха медиа, все сложнее найти и эффективно использовать какие-либо педагогические формы и средства в обучающих целях, в целях формирования гражданской идентичности, воспитания патриотических чувств обучающихся. Образовательные цели и задачи достаточно эффективно решаются средствами музейной педагогики, этот вопрос освещен авторами в их предыдущих работах [1] и работах других авторов, описывающих суть и механизм реализации форм воспитательной работы в сфере музейной педагогики (занятия, экскурсии, дистанционные занятия): Л.М. Кетовой [2], К.Ю. Милованова, Е.Е. Никитиной [3], Л.Н. Мун [4], Р.И. Ягудиной [5].

Однако авторам не всегда удастся точно осветить особенности современной эпохи и образовательного пространства, отразить влияние этих особенностей на формы и средства воспитательной деятельности музеев, как самостоятельных структур, так и созданных в образовательных организациях, показать специфику музейно-образовательного пространства в современных условиях. Характеристики современного музейно-образовательного пространства достаточно специфичны и не только накладывают отпечаток на реализацию воспитательных проектов, но и подчас определенным образом диктуют формат и условия реализации этих проектов.

Готовых рецептов быть не может, и мы не ставим себе задачи по «изготовлению воспитательных рецептов». В сфере взаимодействия людей, в социуме любые запланированные, изложенные в концепциях идеи изменяются под воздействием субъектов, их нередко разнонаправленных усилий. При значительном опыте создания проектов в области образования в отечественной педагогике невелик опыт глубокого учета человеческого фактора, иными словами, факт неэлиминируемости субъекта провозглашается, но на деле трудно учитывается.

Требование субъектности означает необходимость рассматривать некое явление, в том числе педагогическое, с точки зрения «возможностей субъекта и делать это «глазами» субъекта (принцип неэлиминируемости субъекта)». Исследователи постнеклассического направления справедливо, на наш взгляд, полагают, что «субъект как составляющее тройки (субъект, среда, информация), не может быть элиминирован (устранен)

ни из какого процесса инфомира и может быть обнаружен только совместно со средой и информацией» [6].

Наша цель достаточно проста – осветить специфику эпохи в ее наиболее довлеющих на образовательное пространство проявлениях, чтобы избежать рисков при создании проектов и их реализации. Исходя из этой цели, в первую очередь, мы обратимся к особенностям эпохи медиа. Анализ и учет специфики эпохи медиа, оценка рисков, которые в современных условиях несет само время, при реализации тех или иных воспитывающих методов и программ поможет повысить эффективность данной работы, устранить или хотя бы предусмотреть некоторые возникающие сложности.

Известно, что время (эпоха) – философская категория – подчас требует междисциплинарного осмысления. Не обращаясь к разным характеристикам, мы рассмотрим время с позиций медиа. Для педагогики и философии образования это будет междисциплинарный взгляд, при значительном числе статей и монографий о медиа-эпохе, медиа-пространстве они рассматриваются политологией, социологией и достаточно новой гуманитарной областью – медиалогией. Не довелось встретить публикаций о влиянии не только СМИ, но собственно эпохи медиа в сфере педагогики (исключая, конечно, авторские публикации [7]).

Обобщая характеристики эпохи медиа, представленные в публикациях западных авторов М. Маклюэна [8], Н. Больца [9], Р. Дебре [10] и др., можно сказать, что эпоха медиа характеризуется:

- значительным и постоянным ростом многообразия способов и приспособлений, несущих информацию (радио, газеты, журналы, телевидение, интернет, а также компьютеры, телефоны, другие «гаджеты»);
- избыточностью информации и невозможностью ее освоить;
- все более частыми явлениями, когда информация управляет человеком (что связано с предыдущей характеристикой);
- неподвластными разуму человека объемами сохраняемой информации;
- простотой поиска информации при сложности ее выбора при огромном многообразии;
- изменением способов работы с текстом, изменением самого отношения к тексту;
- разделением людей по способу получения информации и по разному ее содержанию (родители приемлют одни средства информации и ее содержание, дети – совсем другие; это касается также и разных поколений людей на работе; очевидно, это разделяет учителей и учеников и т. д.);

- более частым общением по типу «человек – машина», утратой человеческих «живых» контактов, порождающим отчуждение людей друг от друга, неумение и нежелание общаться лично, не через «гаджет»;

- появлением самых существенных для человеческого общества «дефицитов» – времени, внимания, взаимопонимания, душевного контакта.

Музеи в эпоху медиа стремительно меняются. Они вынуждены бороться за внимание к себе, удовлетворяя потребности и интересы посетителя. Взаимодействие с ребенком, образовательной организацией, посетителем трансформируется, формируется личностный подход, идет постоянный поиск способов интерактивной работы, использование мультимедийных технических средств, элементов шоу, интерактивной игры. Это придает живость, наглядность, динамику экспозиции, а самое главное изменяет статус посетителя, он становится не наблюдателем, а участником.

В этих непростых условиях рассмотрим возможности музейной педагогики, образовательный потенциал музея, музейно-образовательного пространства. Эпоха медиа, судя по ее характеристикам, имеет свои и плюсы, и минусы для реализации обучающей и воспитательной деятельности, учебной деятельности учащихся в музейно-образовательном пространстве.

Следует уточнить, что мы понимаем под музейно-образовательным пространством. Музейное пространство, дающее возможности для осуществления образовательной деятельности, в первую очередь, воспитательной, можно называть музейно-образовательным пространством. Такое пространство может существовать как в музее, так и быть создано в образовательной организации. К сожалению, в настоящее время нет единого образовательного пространства между школой и музеем, они работают параллельно. Музеи пытаются подстроиться под систему образования, но чаще бывают замечены лишь отдельными родителями или педагогами. В основном, это разовые занятия, инициируемые как музейными работниками, так и педагогами, которые определяют частоту, тематику посещений музеев. В результате, занятия в музеях происходят несистематично, а от случая к случаю. Соответственно, музеи при подготовке занятий ориентируются не на создание единого образовательного пространства школа-музей, а на свои возможности, возраст школьника, его среднестатистические знания и потребности.

В эпоху медиа открываются широкие возможности для эффективного взаимодействия музея и школы, создания виртуального музейно-образовательного пространства.

В современном мире крупные музеи и лучшие образовательные организации технически хорошо оснащены и уже сегодня становятся равными

партнерами по взаимодействию в области создания виртуального музейно-образовательного пространства. Музеи, многие годы углубляя свою специальную педагогическую деятельность, в настоящее время претендуют не только на просветительскую функцию, они становятся мощными образовательными площадками, используя для достижения этих целей современные технические новинки (компьютеры, планшеты, интерактивные доски, электронные карты и многое другое), которые позволяют сделать процесс обучения современным и интересным для школьников.

Что может предложить музей системе образования в эпоху медиа? Какие формы работы со школьниками?

Сравнивая материально-техническую оснащенность музея и школы можно с уверенностью констатировать факт – первые в своей работе используют больше технических средств и новинок. Конечно, следует пояснить, что речь здесь идет о крупных музеях. Музеи создают уникальные обучающие компьютерные программы, игры, ориентированные на экспозицию музея. Однако эти программы используются только в стенах музея, что значительно сужает аудиторию. Игровая программа наполнена большим объемом полезной информации, школьник усваивает ее лучше, чем при традиционной экскурсии. Для получения качественного результата очень важно, чтобы контент был действительно образовательным, соответствовал педагогическим методам и приемам, а использование компьютерной программы полностью не заменяло непосредственного общения с музейным педагогом, знакомство с экспозицией, с подлинными предметами культурного наследия, а дополняло его. Здесь на помощь приходят интерактивные формы работы, которые «провоцируются» компьютерной игровой программой, а находят свое продолжение и развитие в сюжетно-ролевой игре, театральной постановке в музейных стенах в реальном мире.

В эпоху медиа в информационном поле возможно практически все, однако многое зависит от финансовых возможностей музея, организационно-технической стороны экспозиции, творчества и изобретательности музейных работников. В одних музеях в зале стоит только компьютер, планшет, замаскированный под книгу, «интеллектуальный разум» космического корабля. В других – открываются целые интерактивные залы, лаборатории. К примеру, в Дарвиновском музее работают интерактивные залы, где школьник может не только увидеть, но и услышать, потрогать и узнать много нового о себе и своем организме. Такие инициативы обладают значительным потенциалом развития в эпоху медиа, а образовательные задачи решаются, безусловно, эффективнее: посещение школьниками

таких центров может стать серьезным толчком для увлечения школьниками предметами, получения новых знаний, выбора будущей профессии.

Высокотехнологичные современные музеи всего мира стремительно внедряют роботов в свою работу. Взаимодействуя с посетителями, роботы играют роль гида, проводят занятия, экскурсии с детьми и взрослыми в Daegu National Museum (Национальный музей Тэгу, Южная Корея), National Museum of Australia (Национальный музей, Австралия), Natural History Museum (Музей естествознания, Великобритания). В некоторых российских музеях тоже трудятся роботы (Музей мирового океана в Калининграде; Политехнический музей). Использование роботов для работы с детьми является современной формой работы, вызывающий неподдельный интерес не только у ребенка, но и у взрослого.

Перспективной формой работы является размещение образовательного контента на официальном сайте музея. Ее большое преимущество – это возможность дистанционной просветительно-образовательной работы со школьниками. Уникальность заключается еще и в том, что ее можно ориентировать как на коллективную, так и на самостоятельную, индивидуальную форму работы.

Анализ показывает, что большинство музейных сайтов заполнены официальной и рекламной информацией, не ориентированы на детей и не могут являться образовательным ресурсом [11].

Несмотря на отсутствие образовательного контента современных сайтов, при анализе опыта работы музеев появляется уверенность, что большинство заданий, тестов, учебно-познавательного материала, используемого во время очных музейных занятий, можно адаптировать для размещения на сайте. Разумеется, это не простой перенос информации на сайт, это большая работа по преобразованию информации в электронный контент. Однако это важная, необходимая работа, которая позволит повысить уровень восприятия школьниками информации, станет прекрасным дополнением музейных и школьных занятий, позволит приблизить решение задачи формирования музейно-образовательного пространства.

Перейдем к ярким примерам. Новым и интересным проектом является создание и запуск образовательного портала Русского музея «Здравствуй, музей!». Портал представляет собой информационно-образовательную систему, способствующую приобщению к ценностям русской художественной культуры, расширению и углублению знаний по истории русского искусства, знакомству с коллекциями Русского музея и художественных музеев России.

Портал объединяет разных посетителей, в том числе дает коммуникационную возможность для профессионального общения музейных сотрудников и педагогов системы образования разного уровня, позволяет проводить дистанционные курсы для педагогов, старшеклассников, студентов.

Структура портала включает систему электронных образовательных курсов, информационных материалов, интерактивных приложений и интернет-олимпиад для школьников, разработанных в Русском музее в рамках проектов «Музей. Инновационные образовательные технологии. Творчество» и «Русский музей – регионам России» [12]. Портал запущен в 2016 г., в данный момент продолжается работа по наполнению портала.

Создание музейно-образовательного информационного пространства может стать мощным образовательным источником при условии наполнения его культурно-образовательным контентом: творческими заданиями, тестами, познавательными играми, учебно-познавательными материалами. Это позволит музеям и образовательным организациям дистанционно проводить совместную культурно-образовательную деятельность, пробуждать интерес к культуре, музею, развивать креативность, проводить диагностику результатов культурно-образовательной работы, эффективнее сотрудничать.

Музейно-образовательное пространство позволит проводить серьезную подготовительную работу, предшествующую очному музейному занятию. Школьник сможет найти на нем доступную для своего возраста информацию об экспозиции, тематике творческого занятия, пройти познавательно-игровой тест, получить творческое задание, которое он может выполнить, придя в музей. Такой подход способствует появлению интереса к культуре, творчеству, музейным занятиям. Музей станет не местом хранения старинных вещей, а источником знаний. Такой подход способствует развитию интереса к культуре, творчеству, музейным занятиям. Для музейного педагога данная работа не менее важна, чем для учителя и школьника. Взаимодействуя со школой через интернет, педагог сможет оценить уровень подготовки ребенка и корректировать очное занятие таким образом, чтобы оно было, с одной стороны, интересным и увлекательным, а с другой – точно выполняло поставленную задачу. Музеем и образовательной организации такое пространство даст возможность проводить диагностику усвоения материала, решать образовательные задачи.

Виртуальная экскурсия в музей – новая форма работы музея с посетителями. Анализируя опыт проведения виртуальных экскурсии ведущих

русских музеев, мы пришли к выводу, что специально разработанных детских виртуальных экскурсий в музеях не создано. В основном, это универсальные экскурсии и для детей, и для взрослых. Несомненно, что эта форма работы только развивается. Подросток, получивший интересное задание, с удовольствием посетит музей очно, а потом виртуально с целью закрепления результата. Учитель может использовать данный ресурс в своей работе – посетить музей, не выходя из школьного класса. Такая возможность стирает временные и географические ограничения. К сожалению, далеко не в каждом музее имеется виртуальная экскурсия.

Детям эпохи медиа интереснее, проще и понятнее работать с гаджетами. У них, как бы это было ни жаль, нет необходимости держать в руках бумажную книгу, делать записи в тетради. Они с легкостью все эти действия выполняют в планшете, ноутбуке, читают электронные книги. Принято говорить, что современные школьники мало читают. Это далеко не так! Вопрос в другом: что они читают!? Включение музейных форм работы в электронные форматы способно сделать процесс обучения привлекательным и интересным для ребенка, вовлечь школьника в процесс изучения артефактов, истории, а не расходовать время на пустое, а подчас небезопасное пребывание в социальных сетях.

Эпоха медиа несет немалые риски, если вспомнить ее характеристики, однако мы должны использовать все педагогические средства для снижения этих рисков, направления возможностей медиа-эпохи в позитивное русло. Создание музейно-образовательного информационного пространства – та задача, которая позволяет решать важные педагогические проблемы, привлекать школьников к познавательному процессу через освоение музейных ценностей, гибко варьировать ставшее уже привычным для современного ребенка общение в виртуальном мире с личностным общением, связанным с совместным познанием искусства, истории, науки, с совместным переживанием чувства прекрасного.

Литература

1. Иванова, С.В. Научно-теоретические и прикладные аспекты музейной педагогики [Текст] : моногр. сб. / под общ. ред. С.В. Ивановой. [Текст] / О.В. Иванова, С.В. Иванова, К.Ю. Милованов [и др.]. – М. : ФГБНУ ИСТО РАО, 2014. – 328 с.
2. Кетова, Л.М. Школьный музей – пространство музейной педагогики // Проблемы современного педагогического образования [Текст]. – Ялта, 2015. С. 126–136.

3. Милованов, К.Ю. Ведущие тенденции и перспективы развития музейной педагогики как приоритетного направления национальной системы дополнительного образования [Текст] / К.Ю. Милованов, Е.Е. Никитина // ALMA MATER. – 2016. – № 9. – С. 91–96.
4. Мун, Л.Н. Психология, социология и педагогика. – 2012. – № 9 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: psychology.snauka.ru/2012/09/1064.
5. Ягудина, Р.И. Эстетическое воспитание учащихся средствами музейной педагогики [Текст] // Молодой ученый. – 2012. – № 4. – С. 484–486.
6. Меськов, В.С. Цикл трансформации когнитивного субъекта. Субъект, среда, контент. Постнеклассическая методология когнитивной деятельности [Текст] / В.С. Меськов, А.А. Мамченко // Вопросы философии. – 2010. – № 10. – С. 67–80.
7. Иванова, С.В. Интерпретация инноваций в мировом образовательном пространстве в эпоху медиа [Текст] // Ценности и смыслы. – 2016. – № 3 (43). – С. 61–68.
8. Маклюэн, М. Понимание медиа [Текст]. – М.: Кучково поле, 2014. – 164 с.
9. Больц, Н. Азбука медиа [Текст]. – М.: Европа, 2011. – 136 с.
10. Дебре, Р. Введение в медиалогию [Текст]. – М.: Праксис, 2010. – 368 с.
11. Иванова, О.В. Музей как среда развития творческих способностей детей [Текст] // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2016) : сб. материалов междунар. науч.-практич. конф. / под ред. С.В. Ивановой. – С. 535–542.
12. Здравствуй, музей! Портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: hello-museum.ru/about-website.

**От ориентировочных основ действий Гальперина –
к визуальным дидактическим регулятивам логико-смыслового типа**

Визуальное представление информации в науке, производстве, медицине и других областях становится могучим трендом, ключевой тенденцией. Подтверждение тому – насыщенные визуальными информационными элементами интерфейсы различных систем управления авиации, наземной военной техники, технологически сложных производств, компьютерных программ, диагностических медицинских приборов и т. п.

Можно констатировать увеличение объема и скорости поступления информации, на основе которой принимаются те или иные решения. Логично предположить, что наряду с совершенствованием аппаратных методов автоматизированной обработки информации также интенсивно развиваются методы визуального представления информации [1]. Также логично предположить, что и в образовании необходимо совершенствовать методы и средства визуального представления знаний с тем, чтобы выравнивать уровни интеллектуальной деятельности в образовании и профессиональной деятельности. Но, кроме того, в образовании необходимы также визуальные средства регуляции учебной деятельности, или визуальные дидактические регулятивы. Объективное подтверждение тому – прижизненно формируемый механизм мышления человека эпохи знаниевого уклада, или третья сигнальная система человека, оперирующая свернутыми формами представления знаний: схемами, формулами и моделями (рис. 1).

Концепцию дидактических регулятивов предложил П.Я. Гальперин – так называемые «ориентировочные основы действий» (ООД) в вербальной форме [2]. ООД в форме инструктивных указаний заняли свое место в педагогической практике, но их внедрение столкнулось с барьером одноканальности мышления человека, трактуемым Ю.А. Самариным как затрудненность восприятия и учебного материала, и указаний на действия с ним в том случае, если они транслируются в одной и той же вербальной форме [3]. Экспериментальная работа в течение двадцати пяти лет многократно подтвердила целесообразность разведения содержательного и управляющего компонентов учебного процесса по аудиальному и визуальному каналам восприятия. При этом пришлось решить задачу определения эффективной образно-понятийной формы представления управляющего компонента путем синтеза фундаментального метода логико-смыслового моделирования знаний, представленных на естественном

языке, разработанного М.М. Субботиным [4], и координатно-матричной графики (рис. 2) как формализованного образа, лежащего в основе разно-образных социальных артефактов (культовых знаков и символов, куполов храмов и мечетей и т. п.) и современных интерфейсов различных научных и технологических систем [5; 6; 7].

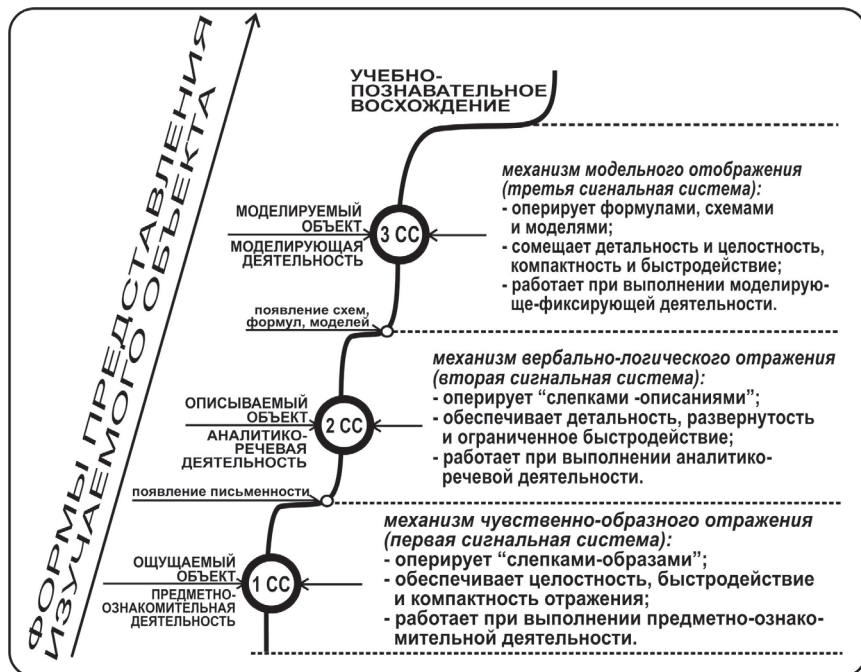


Рис. 1. Эволюция механизмов мышления
(СС – сигнальная система)

Компрессирование (сгущение) информации в визуальную и логически удобную форму реализуется в логико-смысловых моделях на основе следующих принципов: структурирование информации, связывание элементов информации, свертывание обозначений элементов информации, пространственная радиально-круговая / координатно-матричная организация информации, акцентирование элементов и блоков информации.

С помощью логико-смысловых моделей была решена задача целесообразности разведения содержательного и управляющего компонентов учебного материала по аудиальному и визуальному каналам вос-

приятия (рис. 3). Такие логико-смысловые модели, представляющие содержательный компонент на естественном языке, можно определить как визуальные дидактические регулятивы первого поколения [8].

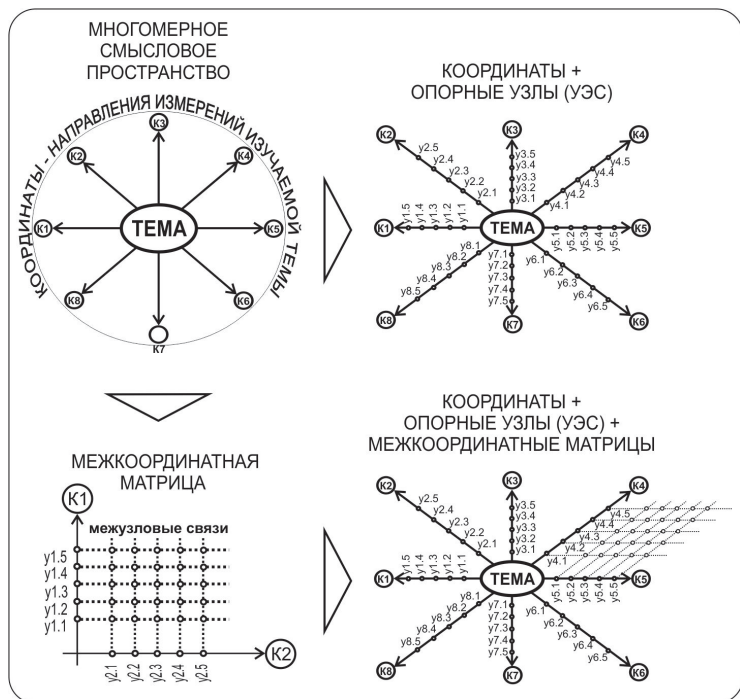


Рис. 2. Координатно-матричный каркас образно-понятийных моделей логико-смыслового типа

Визуальные дидактические регулятивы логико-смыслового типа – это образно-понятийные модели логико-смыслового типа, обладающие универсальным и природосообразным координатно-матричным графическим каркасом, на котором размещаются логически упорядоченные понятийные элементы знаний и действий, представленные на естественном языке; функция отображения знаний совмещается с функцией микронавигации в семантически связанной системе ее элементов; отображение необходимых связей между группами элементов знаний или действий над элементами знаний отображается с помощью межкоординатных квадрантных матриц.

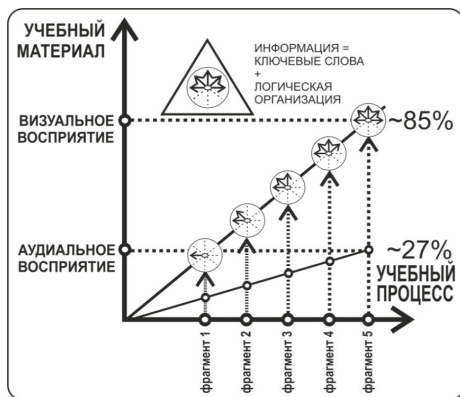


Рис. 3. Разделение содержательного и управляющего компонентов учебного процесса

В визуальных дидактических регулятивах первого поколения преобладает статическое отображение учебного материала, при этом функция отображения знаний, представленных на естественном языке, объединяется с функцией микронавигации благодаря логической организации элементов знаний (рис. 4).

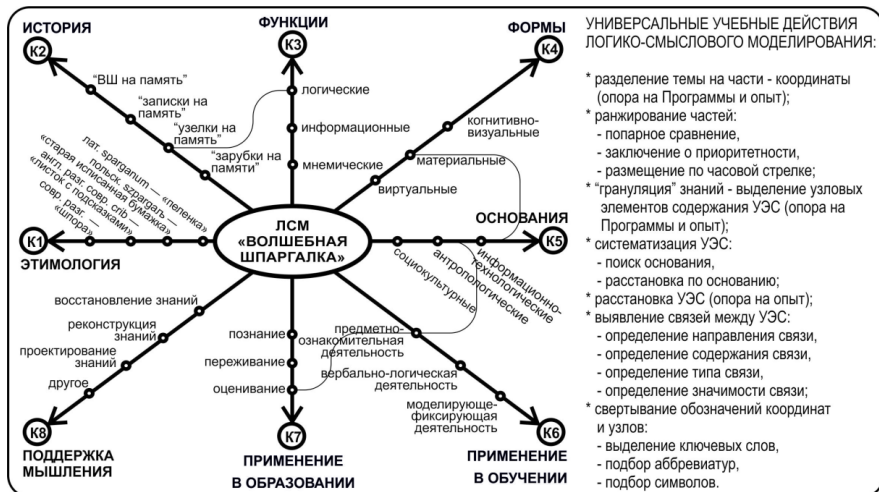


Рис. 4. Визуальный дидактический регулятив «Волшебная шпаргалка»

В визуальных дидактических регулятивах второго поколения (Н.Н. Манько, В.Э. Штейнберг) функция навигации усилена за счет квадратной матрицы отображения важных связей и действий (рис. 5).



Рис. 5. Визуальный дидактический регулятив «Исследовательская технология самоэффективного специалиста»

Визуальные дидактические регулятивы продолжают (а, возможно, и завершают) функциональную эволюцию феномена наглядности: от иллюстративных функций – через опорные – к регулятивным, т. е. к регуляции учебных действий.

Визуальные дидактические регулятивы становятся основным инструментом дидактического дизайна на инструментальной основе [9; 10]; они же – ресурсы технологий обучения и самообразования он-лайн типа и, в частности, позволяют проектировать и использовать цифровые программы типа «Аутотьютор» различного назначения [11], построенные на субагентном принципе и реализующие макро- и микронавигацию на основе логико-смыслового моделирования (рис. 6).

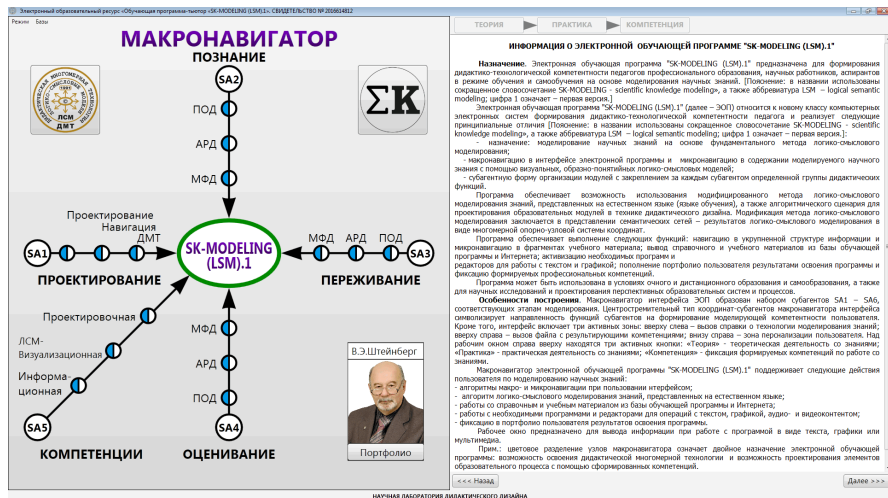


Рис. 6. Интерфейс компьютерной обучающей программы «DMT_DESIGN(SA).1»

Визуальные дидактические регулятивы – ресурсы научных, в том числе диссертационных исследований по востребованной в контексте технологических новаций специальности 13.00.08. Они позволяют адекватно отображать планирование и результаты исследований и изжить дидактическое псевдомоделирование, когда по итогам исследования буквально «рисуются» различные структурные, структурно-логические, структурно-функциональные и т. п. схемы. В то время как модель должна быть, прежде всего, инструментом исследования, подтверждение чему соискатель привести, как правило, затрудняется. Значение данной проблемы, связанной с актуализацией ресурсов научных, в том числе диссертационных исследований по профилю 13.00.08, столь велико, что является темой отдельной публикации.

Литература

1. Штейнберг, В.Э. Инструментальные технологии обучения: терминологические и дидактические аспекты [Текст] // Понятийный аппарат педагогики и образования / отв. ред. М.А. Галагузова. – Вып. 4. – Екатеринбург : СВ-96, 2001. – С. 77–91.
2. Гальперин, П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий [Текст] // Психологическая наука в СССР. – М., 1969. – Т. I.
3. Самарин, Ю.А. Очерки психологии ума [Текст]. – М. : изд-во АПН РСФСР, 1962.
4. Субботин, М.М. О сущности метода логико-смыслового моделирования [Текст] // Реферативный сборник ЦИНИС. – 1978. – № 11.
5. Манько, Н.Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов [Текст] : моногр. – Уфа : изд-во БГПУ, 2007. – 180 с.
6. Штейнберг, В.Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика [Текст] : моногр. – М. : Народное образование, 2002. – 304 с.
7. Штейнберг, В.Э. Теория и практика дидактической многомерной технологии [Текст]. – М. : Народное образование, 2015. – 351 с.
8. Пилотный проект «Реализация ФГОС УУД методом дидактического дизайна» : сайт Научной лаборатории дидактического дизайна [Электронный ресурс]. – Режим доступа: gym1.oprb.ru/template/guest/partner/news.php?id=6&change=300.
9. Ткаченко, Е.В. Дидактический дизайн – инструментальный подход [Текст] / Е.В. Ткаченко, В.Э. Штейнберг, Н.Н. Манько // Педагогический журнал Башкортостана. – 2015. – № 6 (61). – С. 74–87.
10. Ткаченко, Е.В. Дидактический дизайн – инструментальный подход (прод.) [Текст] / Е.В. Ткаченко, В.Э. Штейнберг, Н.Н. Манько // Педагогический журнал Башкортостана. – 2016. – № 1 (62). – С. 50–65.
11. Штейнберг, В.Э., Манько, Н.Н., Вахидова, Л.В., Хакимжанов, Р.С. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2017613354 (16.03.2017). Электронная информационно-образовательная программа «SK-MODELING (LSM).1».

Многозадачность как тенденция развития современного образования:
pro et contra

В современном мире информационные технологии являются неотъемлемой частью жизни: компьютеры и мобильные телефоны есть практически у каждого человека. Технические устройства, которые становятся все более совершенными и многофункциональными способствуют ускорению темпа жизни, требуют к себе постоянного внимания, приводят к стремлению, а зачастую и необходимости, быть всегда «в зоне доступа» и решать несколько задач одновременно. Активное использование информационных технологий во всех сферах жизнедеятельности обусловило возникновение феномена «многозадачности», который в последнее время все чаще становится предметом исследования психологов [1], педагогов [2; 3], философов [4]. В данной статье рассмотрены положительные и отрицательные аспекты многозадачности как реалии современного образования.

Необходимо отметить, что слово «многозадачность» изначально предназначалось исключительно для описания компьютеров и не использовалось применительно к людям вплоть до 1990-х гг. Впервые термин «многозадачность» появился в 1965 г. в статье IBM, описывающей возможность IBM System/360. В этом документе многозадачность упоминалась при описании компьютера, способного выполнять несколько разных операций одновременно [5].

В русскоязычной версии электронной энциклопедии «Википедия» термин трактуется с технологической точки зрения: «Многозадачность – свойство операционной системы или среды выполнения обеспечивать возможность параллельной (или псевдопараллельной) обработки нескольких задач» [6]. Авторы статьи выделяют *свойства* «компьютерной многозадачности»: каждая задача имеет свой приоритет, в соответствии с которым получает процессорное время и память; система организует очереди задач так, чтобы все задачи получили ресурсы, в зависимости от приоритетов и стратегии системы [6].

В англоязычной версии «Википедии» помимо «компьютерной многозадачности» (англ. *Computer multitasking*) и «медиа многозадачности» (англ. *Media multitasking*) есть термин *Human multitasking*, определяемый как способность человека выполнять более одной задачи в течение короткого периода времени (1 час). В качестве примера многозадачности предлагаются следующие действия современного человека: возможность

одновременно принимать телефонные звонки во время набора текста в электронной почте и чтение книги [7].

В Оксфордском словаре английского языка, помимо информационно-технологической версии термина «многозадачность» также приведена трактовка, применимая к людям: «Возможность человека иметь дело с более чем одной задачей одновременно» [8].

Следует отметить, что в современной литературе выделяется несколько видов многозадачности.

1. Врожденная многозадачность (талант). Например, когда человек умеет одновременно играть на пианино и петь. Врожденная многозадачность возможна тогда, когда, по крайней мере, одна из задач осуществляется автоматически, без дополнительных раздумий.

2. Переключение между задачами. Ситуация, когда необходимо подготовить презентацию, написать квалификационную работу и ответить на несколько электронных писем в ограниченный отрезок времени. В данном случае больше подходит термин «быстрое переключение между задачами», поскольку внимание распределяется между презентацией, телефоном и входящими письмами. На самом деле, вместо того, чтобы в одно время выполнять сразу несколько работ, мозг просто быстро и неоднократно переключается между выполнением различных задач. Это может происходить в доли секунды, поэтому создается ощущение, что мы делаем все одновременно.

3. Рассеянное внимание. Переключение между задачами часто путают с увлечением прокручивать бесконечную ленту новостей и обновлений в социальных сетях «между делом». Есть большая разница между человеком, который остановился на середине статьи, чтобы сделать несколько заметок по своему будущему исследовательскому проекту, а затем обратно вернулся к ней, и человеком, который прочитал половину статьи, а потом отправился рассматривать фотографии друзей, недавно вернувшихся из отпуска. Американский психолог Ш. Карсон отмечает: «То, что мы часто называем многозадачностью, зачастую оказывается простой интернет-зависимостью. Это навязчивое действие, а не проявление многозадачности» [9].

В целом, под многозадачностью понимается одновременное восприятие информации из разных источников и попытки выполнять несколько действий одновременно или непосредственно друг за другом.

Применительно к сфере образования, в отечественной литературе наряду с термином «многозадачность» нередко используются понятия «многофункциональность» [3] и «многомерность» [10]. Так, Ф.Г. Ялалов рассматривает многозадачность как одно из неотъемлемых качеств «многомерного педагога», наряду с многофункциональностью и виртуальной

мобильностью. Считая, что человек, занимающийся обучением, воспитанием и развитием детей по своей природе должен быть многомерным, автор положительно оценивает способность выполнять несколько видов деятельности одновременно [там же].

Вместе с тем большинство исследователей, обращающихся к проблеме многозадачности, отмечают ее негативное воздействие, прежде всего, на процесс обучения. Исследователи Г. Смолл и Г. Ворган, а также ученые из Национального института здоровья и медицинских исследований (INSERM) в Париже пишут, что вместо того, чтобы быть чрезвычайно продуктивным, выполняя различные действия, человек оказывается малоэффективным, а иногда и совсем неэффективным при выполнении некоторых задач. Человеческий мозг имеет очень много возможностей по обработке информации, поэтому он успешно распределяет такую способность среди различных задач, но выполнить качественно возможно только одну конкретную задачу [11].

Исследователи также задавались вопросом о количестве задач, которые человек может выполнять одновременно. Выяснилось, что человеческий мозг не способен обрабатывать больше двух сложных задач одновременно, так как при одновременном выполнении двух задач мозг их делит: активизируются обе лобные доли. При добавлении третьей задачи одна из них забывается или выполняется с большим количеством ошибок [12].

Исследование Д. Стрэйера, психолога из Университета Юты, показало, что намного эффективнее фокусироваться на одном деле. Уже в 2006 г. исследователь и его коллеги использовали высокоточный симулятор вождения, чтобы сравнить продуктивность водителей, которые разговаривают и переписываются по телефону за рулем, и водителей с превышенным содержанием алкоголя в крови. Стил вождения водителей, которые разговаривают по телефону, не был агрессивным или рискованным, как у пьяных, но они намного медленнее реагировали на события за пределами автомобиля и не замечали указателей и дорожных знаков вокруг. Стрэйер пришел к следующим выводам: 1) вождение с параллельным использованием мобильного телефона так же опасно, как и вождение в нетрезвом виде; 2) не имеет значения, разговаривает водитель, держа телефон в руке, или по громкой связи – его вождение опасно из-за нехватки умственных ресурсов [13].

Профессор Калифорнийского университета Г. Марк подчеркивает, что многозадачность в конечном итоге *не экономит время*. Переключение между задачами обычно занимает больше времени, чем необходимо для выполнения каждой задачи в отдельности. При этом исследователь отмечает, что если отвлечь человека от задачи, то он полноценно возвращает-

ся к ее выполнению только через 23 минуты, а 18 % исследуемых респондентов вообще не возвращались к этой задаче в тот же день. Многозадачность также увеличивает вероятность того, что человек будет ошибаться, особенно когда действие включает в себя критическое мышление [14].

Согласно исследованию, проведенному С. Пабилона и Ш. Каленко-ски, более половины времени, отведенного на домашнее задание, ученики смотрят телевизор или слушают музыку, т. е. работают в многозадачном режиме. И эта тенденция только набирает обороты. Исследователи задаются вопросом: может ли у обучаемых действительно получаться обрабатывать всю поступающую информацию быстро и эффективно? Дети думают именно так, но исследования свидетельствуют об обратном: многозадачность не так продуктивна, как хотелось бы [15].

Профессор Стэнфордского Университета К. Насс утверждает, что чем больше задач человек выполняет за один раз, тем меньше он сможет выучить или запомнить. При выполнении нескольких задач обучаемый не может как следует сконцентрироваться ни на одной задаче [16]. Исследования К. Насса показали, что изучение, выполнение домашнего задания, восприятие информации от преподавателя в аудитории, а также одновременное обращение внимания на другие источники информации или развлечения, неизбежно приводит к снижению уровня понимания, запоминания и использования материала в дальнейшем. При этом К. Насс отмечает, что прослушивание музыки во время выполнения той или иной задачи не мешает (если музыка правильно подобрана), так как у человека есть отдельная область мозга, отвечающая за восприятие музыки [там же].

Интересным направлением современных исследований многозадачности является изучение гендерных различий в управлении задачами. Д. Морган и Р. Грей, основываясь на исследованиях психолога К. Лос, сходятся во мнении, что женщины склонны к многозадачности больше, чем мужчины. Возможно, многие дети узнают, как работать в многозадачном режиме, наблюдая за действиями мамы, когда она готовит ужин, убирает на кухне, моет посуду и одновременно приглядывает за младшими братьями и сестрами [17; 18]. Однако существуют и противники этой теории, в частности Д. Дин утверждает, что не существует различий в склонности к многозадачности у мужчин и женщин [19].

Таким образом, большинство исследователей сходятся во мнении, что полностью избежать многозадачности в современном мире практически невозможно. Человек живет в условиях перманентной многозадачности, поэтому возникает потребность в управлении многозадачностью, повышении продуктивности выполняемых дел и снижении временных затрат.

Специалистами, изучающими проблему многозадачности, выделяются следующие рекомендации:

- 1) определение приоритетов в выполняемых задачах (сначала выполняются самые важные и самые срочные задачи);
- 2) выделение подзадач, которые можно решить за короткие промежутки времени (25–30 мин.);
- 3) создание положительной мотивации для выполнения задач.

Интересно, что данные советы и рекомендации по сути своей направлены на фактическое ограничение многозадачности, несмотря на то, что заявлены как условия повышения ее эффективности. Как отмечает В.Д. Емельяненко, формирование у человека способности в условиях многозадачности сосредотачиваться на определенных приоритетах и целях деятельности в сочетании со способами «внешнего расширения» сознания помогут сделать учебную деятельность более эффективной [4].

Таким образом, анализ современной литературы, посвященной феномену многозадачности, позволяет сделать несколько выводов. Во-первых, на сегодняшний день происходит активная «гуманитаризация» термина «многозадачность» и его отделение от информационно-технологической трактовки. Во-вторых, авторами отмечается, что многозадачности как таковой не существует, чаще всего речь идет о быстром переключении задач. В-третьих, исследования показали, что мозг устроен таким образом, что стремится сосредоточиться только на одной задаче в каждый конкретный момент времени. В-четвертых, большинством исследователей отмечается негативное влияние многозадачности на процесс решения задач и качество их выполнения, особенно в образовательном процессе.

Литература

1. Лысак, И.В. Влияние информационно-коммуникационных технологий на особенности когнитивных процессов [Текст] / И.В. Лысак, Д.П. Белов // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2013. – № 5. – С. 256–264.
2. Игнатова, Н.Ю. Цифровая многозадачность и обучение студентов [Текст] // Открытое и дистанционное образование. – 2014. – № 3. – С. 5–11.
3. Кузнецов, Д.В. К вопросу многозадачности и многофункциональности преподавателя английского языка в экономическом вузе [Текст] / Д.В. Кузнецов, В.Р. Гагарина, Л.Р. Сафина // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 71–76.
4. Емельяненко, В. Д. Многозадачность как фактор, влияющий на процесс обучения [Текст] // Новая наука: стратегии и векторы развития. – 2017. – № 2. – С. 164–170.

5. IBM Operating System/360 Concepts and Facilities – Witt, Bernard I. & Lambert, Ward [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://bitsavers.informatik.uni-stuttgart.de/pdf/ibm/360/os/R01-08/C28-6535-0_OS360_Concepts_and_Facilities_1965.pdf.

6. Многозадачность // Электронная энцикл. «Википедия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ru.wikipedia.org/wiki/Многозадачность.

7. Human multitasking // Wikipedia // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: en.wikipedia.org/wiki/Human_multitasking.

8. Multitask // English Oxford Living Dictionaries [Электронный ресурс]. – Режим доступа: en.oxforddictionaries.com/definition/multitask.

9. Carson, Sh. Your Creative Brain: Seven Steps to Maximize Imagination, Productivity, and Innovation in Your Life. 2010.

10. Ялалов, Ф.Г. Многомерный педагог [Текст] // Модернизация педагогического образования : сб. науч. тр. Междунар. форума / под ред. Р.А. Валеевой. – [б. м.], 2015. – С. 364–369.

11. Смолл, Г. Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета [Текст] / Г. Смолл, Г. Ворган. – М.: Азбука-Аттикус, 2011. – 352 с.

12. Charron, S., Koechlin, E. Divided Representation of Concurrent Goals in the Human Frontal Lobes [Электронный ресурс]. – Режим доступа: science.sciencemag.org/content/328/5976/360.

13. Strayer, D. A comparison of the cell phone driver and the drunk driver // Hum Factors. 2006 Summer; 48(2):381-91 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16884056.

14. Mark, G. Multi-tasking in the workplace [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ics.uci.edu/~gmark/Home_page/Research.html.

15. Pabilonia, S. Time to Work or Time to Play: The Effect of Student Employment on Homework, Sleep, and Screen Time // Labor Economics, 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.bls.gov/osmr/pdf/ec110080.pdf.

16. Nass, C. Media multitaskers pay mental price, Stanford study shows [Электронный ресурс]. – Режим доступа: news.stanford.edu/2009/08/24/multitask-research-study-082409.

17. Morgan, J. Women ‘better at multitasking’ than men, study finds // BBC News – science and environment. Retrieved 24 October 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.bbc.com/news/science-environment-24645100.

18. Gray, R. Scientists prove that women are better at multitasking than men [Текст] // The Daily Telegraph. Retrieved 31 January 2014.

19. Dean, J. Are men or women better at multitasking? PsyBlog: understand your mind [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.spring.org.uk/2013/04/are-men-or-women-better-at-multitasking.php.

В.И. ПОДКОРЫТОВ

Дополнительное образование: возможность иного способа описания и изменения образовательной среды

С выходом Закона РФ от 10.07.92 № 3266-1 «Об образовании» в научную литературу и в обсуждение (научной и иной общественностью) вошел термин «дополнительное образование» [1]. Очень скоро исследователи выявили неприятный для них факт: термин «дополнительное образование» не в полной мере отражает то явление, о котором исследователям хотелось рассказать. Поэтому при изучении сущности происходящих в сфере дополнительного образования процессов и их описании стали часто появляться и другие термины, имеющие свою собственную историю возникновения и бытования.

У разных авторов и групп исследователей, в речи, документах и публикациях работников образовательных организаций при исследовании различных аспектов дополнительного образования встречаются определения «параллельное образование», «альтернативное образование», «неформальное образование», «открытое образование», «непрерывное образование».

Такое неустойчивое состояние, неопределенность терминологии, связано не столько со слабой изученностью самого явления, сколько с различиями в предмете исследования, предмете обсуждения.

Например, термин «параллельное образование» увеличивает наше внимание к тем процессам, которые происходят вне главного потока «образовательной линии», к процессам, которые не связаны с этим главным потоком. Предполагается, что не включенные в главный поток образовательные процессы самостоятельны в финансировании, целеполагании, определении содержания собственной деятельности.

Термин «альтернативное образование» предполагает наличие «безальтернативного» процесса взаимодействия человека и образовательных структур, когда выбора направления нет, когда основной процесс лишает нас возможности иметь другие, свои собственные цели и ценности. При этом исследователи новых ценностей, смыслов и целей образования усиливают внимание именно к новизне процессов, некоторым образом обесценивая те образовательные процессы, в которых «новизна» отсутствует.

Когда говорят о «неформальном образовании», также предполагается наличие некоего формально структурированного процесса, который

должен быть дополнен такими элементами взаимодействия человека с формальными структурами, которые облегчали бы процессы адаптации одной формы (видимо, многогранной человеческой) к другой форме (видимо, более жестко выстроенной общественной, государственной) [2; 3].

На том же принципе противопоставления создавался и термин «открытое образование» [4–6]. Хотя никто и нигде не предполагает закрытость, замкнутость, обращенность в себя, а не вовне существующей системы образования...

«Непрерывное образование» [см., напр., 7] также предполагает существование «дискретного», «прерывающегося» образовательного процесса.

Это противопоставление непрерывности и дискретности, наличие множества определений и терминов у одного явления, хорошо известно в истории науки (физика – выяснение отношений сторонников корпускулярной и волновой теорий света). Корпускулярно-волновой дуализм – принцип, согласно которому любой объект может проявлять как волновые, так и корпускулярные свойства, – применим и к изучению образования и образовательных процессов.

Но, как и в физике, проблема измеримости результатов наложила отпечаток на все аспекты изучения образования как явления.

Физикам легче всего уловить и измерить явления (частицы) с большой массой – те, что наглядно проявляют свои корпускулярные характеристики – массу, импульс и энергию. Однако эти явления наделены незначительной способностью демонстрировать волновые свойства, проявлять свойства дисперсии (явление, обусловленное зависимостью фазовой скорости от длины волны), интерференции (перераспределение интенсивности волнового потока в результате наложения нескольких согласованных волновых процессов) и дифракции (явление, которое проявляет себя как отклонение от законов геометрической оптики при распространении волн).

Проведем прямую аналогию. То, что в образовании можно взвесить, измерить, посчитать – более понятно, поддается менее сложным системам контроля, сравнительно легко прогнозируемо. «Волновые» же характеристики образовательных воздействий сравнительно слабо изучены и, следовательно, мало используются при прогнозировании, выстраивании программ развития, управлении отраслью в целом.

Данная ситуация очень точно улавливается нашей системой принятия законов. В Законе Российской Федерации «Об образовании» (1992 г.) понятие «дополнительное образование», хотя и удостоено законодателем отдельной достаточно подробной статьи, тем не менее, жестко связано

с общим пониманием целей, ценностей образования, планируемых результатов принятия этого закона.

Так, в ст. 14 Закона «Об образовании» названы общие требования к содержанию образования: «Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на:

- обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации;
- развитие общества;
- укрепление и совершенствование правового государства» [1, ст. 14.1].

Сходным образом, целью дополнительных образовательных программ и услуг объявлено «всестороннее удовлетворение образовательных потребностей граждан, общества, государства» [там же, ст. 26.1].

Реализация дополнительных образовательных программ и оказание дополнительных образовательных услуг (на договорной основе) производятся образовательными учреждениями всех типов и видов в соответствии с их уставными целями и задачами за пределами определяющих их статус образовательных программ. Содержание программ определяется конкретными учреждениями самостоятельно [там же, ст. 14.5, 14.6].

Продемонстрировав в 1992 г. единство подходов к одному явлению (при его достаточно отличающихся «проявлениях» в основном и в дополнительном образовании), законодатель через 9 лет жестко подтвердил свою позицию.

За эти 9 лет в образовательной среде у части профессионального сообщества укрепилось мнение об особом характере явления «дополнительного образования», о том, что дополнительное образование в силу своей специфической природы демонстрирует большую открытость, «альтернативность», менее формализовано, обеспечивает непрерывность процесса и его большую интенсивность (ведется несколькими параллельными векторами). По этой причине было инициировано принятие Государственной думой 12 июля 2001 г. Федерального закона «О дополнительном образовании», который бы законодательно оформил эту «специфику». Закон был одобрен и Советом Федерации 20 июля 2001 г., после чего был направлен Президенту Российской Федерации для подписания и обнародования.

Закон был отклонен Президентом РФ Российской Федерации (письмо от 8 августа 2001 г. № Пр-1436 [8]). После чего Государственная Дума создала специальную комиссию по доработке Закона, но 27 мая 2004 г. приняла Постановление № 564-IV ГД [9], в котором согласилась с мо-

тивами решения Президента Российской Федерации о нецелесообразности дальнейшего рассмотрения Федерального закона «О дополнительном образовании» и сняла этот Закон с дальнейшего рассмотрения Государственной Думой. Деятельность Комиссии была прекращена.

Нам интересны мотивы отрицательного решения Президента РФ по этому закону. В письме в Госдуму заявлены три основания, по которым закон был отклонен:

- концептуальная недоработанность Федерального закона,
- наличие в нем положений, противоречащих законодательству Российской Федерации об образовании,
- а также положений, выходящих за пределы предмета регулирования Федерального закона [8].

По первому основанию (кстати, достаточно редкий случай, когда законодатель вынужден выяснять концептуальные вопросы) заявлено, что «Федеральный закон рассматривает дополнительное образование в качестве самостоятельного уровня образования, а не как дополнительные образовательные программы и услуги, реализуемые в пределах каждого уровня образования» [там же]. Тем самым сторонников этого закона возвращают к уже решенному на концептуальном уровне вопросу единства процессов в образовании (аналогия с корпускулярно-волновым дуализмом), когда и в основном, и в дополнительном образовании проявляются – с разной степенью заметности, измеримости, «уловимости» – открытость и, одновременно, замкнутость системы, непрерывность и дискретность процессов, формализованность и неформальный подход к способам организации образовательной деятельности.

Эксперты, подготовившие Письмо Президента РФ об отклонении этого закона, более точно, чем энтузиасты и горячие сторонники закона «О дополнительном образовании», заметили и отстояли потенциальные возможности развития дополнительного образования как явления, заявив буквально следующее: «По смыслу законодательства Российской Федерации об образовании содержание дополнительного образования в значительной мере является предметом свободного усмотрения образовательного учреждения и потому не требует столь подробного законодательного регулирования». В связи с чем построение самостоятельной системы дополнительного образования (государственные образовательные стандарты дополнительного образования, органы управления дополнительным образованием, сеть специальных образовательных учреждений и организаций, осуществляющих деятельность в области дополнительного образования, и пр.) представляется необоснованным [там же].

Отказ от жесткого регулирования в сфере дополнительного образования является в данном случае признаком бережного отношения к еще не в полной мере раскрытым явлениям в образовательной среде.

С той же бережностью законодатель продолжил совершенствование Закона об образовании в 2013 г. (и последующих годах). В частности, в Основных понятиях, используемых в Федеральном законе, дополнительное образование рассматривается как вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования (и, соответственно, не завершается стандартизированными процедурами итоговых аттестаций) [10, ст. 2, п. 14]. Целью дополнительного образования, в частности (не говоря о дополнительном профессиональном образовании), является формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также организация их свободного времени. При этом дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности [там же, ст. 75.1].

По-прежнему, содержание дополнительных общеразвивающих программ и сроки обучения по ним определяются образовательной программой, разработанной и утвержденной той организацией, которая осуществляет образовательную деятельность. Дополнительные общеобразовательные программы для детей должны учитывать в этом случае только интересы, возрастные и индивидуальные особенности детей [там же, ст. 75.4].

Таким образом, дополнительному образованию оставлена возможность дальнейшего раскрытия и развития тех свойств и качеств, которые не всегда обнаруживаются с первого взгляда, не являются очевидными в данный момент, не вписываются в традиционные «законы» развития образовательных систем.

Попробуем дать нетрадиционное описание явлений, свойств и процессов сферы дополнительного образования [см., напр.: 11; 12].

Образовательное пространство территории (региона, социума) – совокупность субъектов – потребителей, нуждающихся в образовательных услугах (дети, подростки, взрослые и целые группы, коллективы), и субъектов – носителей, предлагающих образовательные услуги. В современной экономической ситуации происходит постоянная перестройка об-

разовательного пространства, активное функционирование в нем рынка образовательных услуг с присущими этому рынку атрибутами – большим диапазоном предлагаемых образовательных услуг и соответствующим маркетингом этих услуг.

Рассмотрим систему предлагающих свои образовательные услуги индивидуально или коллективно педагогов в образовательном поле. Эта система не является равновесной, приведенной к общему центру. Структура поля складывается из неоднородного по всему пространству стационарного распределения концентраций элементов системы. Более плотная концентрация – коллективы взаимодействующих педагогов и коллективы взаимодействующих потребителей образовательных услуг.

Процесс эволюции, саморазвития образовательного поля, образовательного сообщества представляет собой последовательное прохождение системы через ряд позиций, на каждой из которых реализуется стационарное состояние (ситуация равновесия, в котором наблюдается эффект целостности формы внутренней организации системы). В состоянии равновесия любые ограниченные по величине изменения для всех субъектов системы (с учетом возможных ответов на данные изменения) представляются находящимся внутри этой системы субъектам нецелесообразными. Стабильное состояние, напротив, представляется более предпочтительным.

Ввиду того, что в более замкнутых системах согласно второму закону термодинамики идет процесс роста энтропии (ведущий к хаосу, к разрушению, к нарушению устойчивости, к деформации и потере целостности) для выживания, сохранения, «неразрушения» образовательного поля необходимо сделать систему как можно более открытой, удаленной от равновесия, вывести ее из области устойчивой термодинамической ветви. Именно неравновесность является источником постоянных изменений в системе, она генерирует большую или меньшую вариабельность процессов, порождая «порядок из хаоса» [ср.: 13, с. 36].

Задача определения процесса саморазвития образовательного сообщества сводится к задаче поиска ситуаций равновесия в сообществе на ряде последовательных позиций. При этом найденные и присвоенные значения параметров системы (ее ресурсы) на предыдущей позиции определяют начальные условия задачи для последующей позиции.

Наиболее сложное явление в открытых неравновесных системах – генерация пространственной неоднородности в процессе развития «ткани» системы, появление локализованных структур, упорядоченных композиций элементов, инвариантных относительно определенных изменений. Системный взгляд на образовательную среду как на мир локализованных

структур разной сложности позволяет говорить о том, что именно удаленность от равновесия и нелинейность в открытых системах являются причиной возникновения временной упорядоченности в образовательном поле, структурированности на временном интервале за счет достаточно большого ресурсного потока.

Показателем более высокого качества работы образовательной системы в целом будет динамика развития в ней «сверхнормативных» (дополнительных) элементов, выводящих потребителя образовательных услуг на поиск путей к повторному обращению в систему за новой нормой. Например, за более высоким образовательным цензом последующей ступени образования, возможностью получения образовательных ресурсов для решения более сложных проблем и задач организационного или ценностно-ориентационного характера [там же, с. 59].

То есть процесс и результат деятельности в системе «обучающийся – педагог» – если главной целью выбрано развитие «сверхнормативных» (дополнительных) элементов, усиление мотивации личности к познанию, саморазвитию, творчеству – не поддаются стандартизации (нет нормы, которая бы объединяла несколько повторяющихся процессов и результатов). Не стандартизируются и формы проявления человеческой активности в процессе этого взаимодействия (поскольку процесс направлен на саморазвитие и развитие обучающегося, т. е. имеет необратимый (нециклический) характер). Мы можем – на основе знания закономерностей развития этих форм – только придать процессу развития конкретного потребителя образовательных услуг направленный характер. Главное – наличие центра (центров) координации усилий производителей и потребителей образовательных услуг. При этом выстраиваются две взаимодополняющие системы управления:

- одна – обеспечивающая нормативное (стандартизированное, адаптационное) вертикально соподчиненное развитие системы дополнительного образования;

- и вторая – обеспечивающая сверхнормативное (инновационное), способное к модернизации, горизонтальное развитие системы.

Процессы самоорганизации открытых неравновесных систем (рассматриваемых как слабо однородная хаотичная среда) начинаются стихийно-локально путем зарождения этих самых активных координирующих центров с более высоким потенциалом действия. Центры диктуют в своей окрестности определенные правила поведения другим элементам. Срабатывает главный движущий принцип синергетических самоорганизующихся систем – принцип подчинения доминанте окрестных элементов среды.

Достаточно быстрыми темпами хаотичные окрестные колебания разной частоты замещаются малыми резонансными воздействиями со стороны доминанты. Процесс становится согласованным ансамблевым кооперированным действием коллектива элементов как целостного организма с собственным направлением развития (распространения, действия). При этом возникает неоднородная структура с качественно новой функцией, тормозящая рост энтропии за счет упрочения внутренних взаимосвязей коллектива и более эффективного коллективного преобразования внешнего ресурсного потока.

Иллюстрации во многом интуитивного использования этих свойств и качеств («корпускулярно-волновой» дуализм системы образования) приводятся ниже.

Мы исходим из общеизвестного тезиса, что самая устойчивая характеристика общественного бытия – изменения. Для эффективного проведения изменений в организациях, группах и способах выполнения работы считается необходимой спланированная стратегия развития. Изменения, проводимые под влиянием сиюминутных требований, вряд ли будут адекватными. Изменения как внутри организации, так и в ее внешнем окружении являются непрерывными.

С этой точки зрения, высказанные нами ранее рассуждения и вводящая их в управленческое русло система организационного развития [см., напр.: 14; 15] (и маркетинговые технологии в ней [16]) являются эффективным способом открытия каналов обмена информацией для придания картине развития организации большей ясности и для обеспечения возможности простым сотрудникам организации внести свой вклад в улучшение дел, предложить свои знания и идеи, которые отличаются от тех, а зачастую и превосходят те, которые исходят от высшего руководства [17, с. 100].

Что касается сферы дополнительных образовательных услуг, то ее изучение, использование и преобразование являлись и являются предметом деятельности автора в различных организациях и на разных должностях с 1991 г. За это время были освоены технологии анализа, постановки диагноза и прогнозирования изменений в образовательной среде и на рынке образовательных услуг (в 1991–1994 гг.), алгоритмы тактического и стратегического планирования и механизмы реализации планов (в 1995–1998 гг.); апробировано применение технологий маркетинг-менеджмента в среде бизнес-образования (2001 г.), сформирован интерес к вопросам применения технологий управления изменениями и маркетингового управления в образовательном сообществе Свердловской области (2005–

2007 гг.); применены технологии маркетинг-менеджмента во внебюджетной деятельности Института развития образования (2006–2008 гг.), в работе Центра дополнительного образования Института педагогики и психологии детства УрГПУ (с 2010 г. по настоящее время).

На всех этапах применение рассмотренных подходов и технологий организации дополнительного образования детей давало выраженное, скачкообразное увеличение количественных показателей.

Таким образом, мы имеем многократно проверенный, откорректированный, универсальный способ описания среды и инструмент ее преобразования.

Особо хочется отметить два обстоятельства:

1. Данный способ действует в любых средах и на любом уровне (и в деятельности организаций, и в межличностных отношениях, и в плане саморазвития).

2. После освоения и усвоения способа описания среды и инструментов ее преобразования в жизни организации не происходит сколько-нибудь существенного снижения показателей даже с уходом носителя данной идеологии и приходом на его место людей, не разделяющих подобные идеи.

Литература

1. Российская Федерация. Закон «Об образовании». – Режим доступа: www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=137707&fld.

2. Букина, Н.Н. Развитие государственной системы неформального образования взрослых в России [Текст] // Человек и образование. – 2010. – № 1. – С. 56–61.

3. Мухлаева, Т.В. Международный опыт неформального образования [Текст] // Человек и образование. – 2010. – № 4. – С. 158–162.

4. Марон, А.Е. Концепция развития открытых систем образования взрослых [Текст] / А.Е. Марон, Л.Ю. Монахова // Человек и образование. – 2008. – № 1. – С. 75–82.

5. Оганесян, А.Г. Пути и проблемы открытого образования [Электронный ресурс] // Educational Technology & Society. – 2001. – № 4 (3). – С. 166–177. – Режим доступа: cyberleninka.ru/article/n/puti-i-problemy-otkrytogo-obrazovaniya.

6. Попов, А.А. Социально-философские основания современных практик открытого образования [Текст] : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11. – Томск, 2009. – 47 с.

7. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.znanie.org/jornal/n1_01/pereriv_obraz.html.

8. Об отклонении Федерального закона «О дополнительном образовании» [Электронный ресурс] : письмо Президента РФ от 8 авг. 2001 г. № Пр-1436ю. – Режим доступа: jurbase.ru/texts/sector079/tes79139.htm.

9. О Федеральном законе «О дополнительном образовании» [Электронный ресурс] : постановление Гос. Думы от 27 мая 2004 г. № 564-IV. – Режим доступа: docs.cntd.ru/document/901899330.

10. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер. закон Рос. Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ : [принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. ; одобрен Советом Федераций 26 дек. 2012 г.]. – Режим доступа: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.

11. Хакен, Г. Синергетика [Текст] / пер. с англ. В.И. Емельянова. – М. : Мир, 1980. – 408 с.

12. Пригожин, И. Современная термодинамика. От тепловых двигателей до диссипативных структур [Текст] / И. Пригожин, Д. Кондепуди ; пер. с англ. Ю.А. Данилова, В.В. Белого. – М. : Мир, 2002. – 461 с.

13. Быстрой, Г.П. Неравновесные системы: целостность, эффективность, надежность [Текст] / Г.П. Быстрой, Д.В. Пивоваров. – Свердловск : изд-во Урал. ун-та, 1989. – 187 с.

14. Емельянов, Е.Н. Психология бизнеса [Текст] : учеб. пособие / Е.Н. Емельянов, С.Е. Поварницына. – М. : Армада : Дмитрий+пресс, 1998. – 511 с.

15. Бандурка, А.М. Психология управления [Текст] / А.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Е.В. Землянская. – Харьков : Фортуна-пресс, 1998. – 464 с.

16. Котлер, Ф. Маркетинг менеджмент [Текст] : экспресс-курс. – СПб. : Питер, 2006. – 464 с.

17. Кузнецов, Ю.В. Теория организации [Текст] : учеб. для бакалавров / Ю.В. Кузнецов, Е.В. Мелякова. – М. : Юрайт, 2015. – 365 с.

Ю.В. СЫСОЕВ

Концепция воспитательной работы в сборных командах Российской Федерации

На современном этапе перед российским спортом стоят новые еще более сложные задачи, чем ранее. Они определяются, прежде всего, всего с одной стороны, все возрастающими требованиями на международной арене к спортивной подготовке атлетов, а с другой – ростом воспитательных проблем, которые необходимо решать в процессе многолетней подготовки спортсменов к соревнованиям.

Каждый спортивный коллектив представляет собой ту среду, где происходит становление юноши и девушки как гражданина нашей страны. Спортивный коллектив только тогда выполняет эффективно свои воспитательные функции, когда сам развивается и движется вперед, предъявляя все новые и новые требования к членам своего коллектива. Развитие спортивного коллектива – процесс не стихийный, а требующий постоянного руководства со стороны тренера, актива команды. Результативность этого процесса может быть более высокой в том случае, если управление им опирается на внутренние механизмы становления и функционирования психологии коллектива. Познание этих механизмов – процесс сложный и до конца еще не решенный психологической наукой. Если в общей психологии эти механизмы достаточно и основательно раскрываются в рамках теории интериоризации как переход «извне внутрь», то в спортивной психологии конкретные исследования путей формирования психологии коллектива только намечаются. И в решении этой задачи при проведении социально-политических и психологических исследований в физическом воспитании, развитие теории спортивного коллектива должно, несомненно, сыграть положительную роль. Раскрытие методологии, теории вопроса, поиск конкретных путей управления развитием спортивного коллектива и апробации их в практике спорта – вот перечень проблем, решавшихся нами на протяжении нескольких лет [1]. Часть этих вопросов решена сугубо теоретически. При чем, нами даже специально заострялось на этом внимание, ибо без достаточной теоретической разработки проблемы в целом трудно было рассчитывать как на получение добротных практических выводов, так и на теоретическое вооружение тренеров, которые непосредственно занимаются управлением развития спортивных коллективов. И в этом плане мы исходили из того, что нет ничего более практичного, чем хорошая теория.

Раскрытие же другой части вопросов преследовало цель предложить тренерам ряд конкретных приемов управления развитием спортивного коллектива. Как показывают наши исследования, лучшие тренеры используют в своей практике подобного рода приемы. Но эти приемы вырабатываются у них стихийно, не всегда рационально, а потому не всегда в полной мере способствуют сплочению спортивного коллектива. Да и каждый из них предполагает различные варианты своей реализации в конкретных условиях работы со спортсменами. Однако направленность работы тренеров, как показывает опыт работы лучших из них, остается без изменения: через организацию деятельности спортивного коллектива – к его сплочению. Выполненные нами исследования и большой личный практический опыт подтверждают, что коллектив сплочается быстрее, если его деятельность удовлетворяет следующим требованиям:

- ясно выражает общественную значимость и необходимость коллективных усилий и действий;
- обеспечивает единство целей и интересов коллектива и личности;
- побуждает к товарищеской выручке и взаимопомощи;
- четко организована с учетом индивидуального опыта спортсменов, даст им возможность проявить творчество, инициативу;
- ставит спортсмена в определенную зависимость и позицию по отношению к коллективу, заставляет пережить свое отношение к делу и другим лицам.

В целом, следует еще раз отметить, что:

- методологические положения, раскрытые в произведениях классиков диалектического материализма, предопределяют рассматривать психологию спортивного коллектива как отражение, при соответствующем преобразовании коллективной деятельности;
- достижения отечественной общей и спортивной психологии, результаты анализа передовой педагогической практики позволяют поставить задачу регулирования коллективной деятельности во главу угла процесса формирования и сплочения спортивного коллектива;
- поиск конкретных путей целенаправленного формирования и сплочения спортивного коллектива требует решения проблемы организации такой жизнедеятельности спортивного коллектива, которая ведет не только к проявлению каждым спортсменом необходимых коллективистских качеств, но и к их формированию. Теоретической основой для решения этой проблемы является стратометрическая концепция групповой активности, разрабатываемая в социальной психологии школой академика А.В. Петровского;

– практика воспитательной работы лучших тренеров, экспериментальное исследование в спортивных коллективах подтверждают значимость последовательной реализации положений деятельностного подхода в управлении развитием спортивного коллектива.

Это тем более необходимо в настоящее время, когда Запад делает все возможное выдавить наш спорт с международной спортивной арены, когда сознание ряда молодых перспективных спортсменов и их тренеров направлено не на совершенствование методики подготовки к соревнованиям, а на достижение спортивных результатов путем противоправных действий с применением запрещенных медикаментозных препаратов. В этих условиях со стороны Спорткомитета России, Олимпийского комитета РФ, всех федераций спорта требуется резкое повышение эффективности управленческих решений среди спортсменов и тренеров. Такая эффективность зависит от того, насколько учитываются и формируются мотивы, побуждающие спортсменов добиться побед, рекордных результатов. Как используются различные стимулы, направленные на развитие и усиление этих мотивов. В числе приоритетных и вместе с тем самых болезненных проблем остается социальная защищенность спортсменов. При этом важно знать, каким проблемам в социальной защищенности отдают предпочтение спортсмены: экономическим, правовым, духовно-нравственным и т. д.

Накопившиеся проблемы в спорте высших достижений за последние 25 лет настоятельно требуют проведения целенаправленных социологических, педагогических, психологических и других исследований, которые помогли бы скорректировать подготовку ведущих спортсменов России к международным соревнованиям и тем самым восстановить авторитет отечественного спорта в мире. Одним из таких направлений является эффективное использование опыта воспитательной работы советского периода среди спортсменов, лучший опыт работы отечественных тренеров-практиков.

Концепция воспитательной работы в сборных командах Российской Федерации должна включать:

- определение ее новой роли и места в процессе спортивной деятельности;
- определение методологических и методических принципов воспитания спортсменов и тренеров в современных условиях;
- выделение приоритетных направлений совершенствования единой воспитательной системы;
- разработка основных мероприятий по совершенствованию воспитания спортсменов на различных этапах подготовки их к международным соревнованиям и Олимпийским играм;

- установление единой системы работы структур управления и ответственных лиц за воспитательную работу среди спортсменов;
- определение содержания морально-психологического состояния и критерии его оценки;
- организация и методика анализа оценки состояния воспитательной работы в сборных командах России.

На современном этапе развития спорта роль воспитания обусловлена необходимостью достижения двух взаимосвязанных целей:

- подготовкой профессионального спортсмена, способного самоотверженно в сложнейших условиях соревновательной обстановки вести бескомпромиссную спортивную борьбу за победу во имя Родины;
- развитие качеств личности гражданина, отвечающего национально-государственным интересам России.

Стратегическими целями воспитания определяется его место в сборной национальной команде, как:

- важнейшего направления учебно-тренировочного процесса создающего необходимые социальные условия успешной подготовки к соревнованиям;
- повседневного процесса формирования в ходе спортивной деятельности качеств личности гражданина России.

Главная цель воспитания в сборных национальных командах – развитие качеств личности гражданина, спортсмена, отвечающего национально-государственным интересам России, формирование моральной и психологической готовности активно соревноваться в любых условиях во имя Родины, верности спортивному долгу, дисциплинированности, гордости и ответственности за принадлежность к сборной команде Российской Федерации.

Стратегические цели воспитания определяют место, роль и статус воспитательных структур как организаторов воспитательного процесса в сборных командах, непосредственно занимающихся его анализом, прогнозированием возможного развития воспитательного процесса на перспективу, планированием воспитательных мероприятий, координацией деятельности органов управления и ответственных лиц за вопросы воспитательной работы среди спортсменов, контроль и оценка их морально-психологического состояния.

Воспитание в сборных командах Российской Федерации – есть процесс целенаправленного и организационного воздействия тренеров, представителей спортивных федераций по видам спорта, руководителей Олимпийского комитета РФ и других общественных организаций на сознание,

чувства, волю спортсменов и спортивные коллективы в целях развития у них высоких морально-психологических качеств и профессиональных качеств, обеспечивающих успешное выступление в конкретном соревновании.

Основными принципами воспитания являются общечеловеческие ценности, национальная, патриотическая идея, приоритет личности спортсмена.

Наряду с этим воспитательная работа должна строиться на основе следующих принципов воспитания:

- гуманистический характер (первоочередной учет нужд, запросов и интересов спортсменов сборных команд России);
- воспитание в процессе спортивной деятельности;
- индивидуальный подход;
- воспитание в коллективе и через коллектив;
- сочетание требовательности с уважением личности спортсмена;
- комплексный подход к воспитанию (все для воспитания, все воспитывают);
- единство обучения и воспитания.

Главными направлениями воспитательного процесса являются:

- государственно-патриотическое (формирует верность Отечеству, патриотизм);
- нравственное (формирует чувство долга, чести, совести, уважение и доброжелательность к старшим и окружающим);
- профессиональные качества с учетом вида спорта (волевые и физические);
- социально-патриотическое (воспитывает уважение к спортсменам других национальностей, коллективизм);
- социально-правовое (воспитывает законопослушность);
- социально-психологическое (формирует в спортивном коллективе положительный морально-психологический климат).

Основные задачи воспитания:

- мировоззренческая подготовка к международным соревнованиям, Олимпийским играм, формирование ценностного отношения к таким понятиям, как Отечество, честь, совесть;
- приобщение спортсменов к истории, традициям, культурным ценностям Отечества, российского спорта, своего вида спорта, формирование потребности в их преумножении;
- преданность идеалам Отечества (развитие у спортсменов таких качеств личности, как самоотверженно вести спортивный поединок до самого последнего мгновения его окончания в любых условиях);

- развитие стремления следовать нормам гуманистической морали, культуры межличностных отношений, уважения к товарищам по команде в независимости от их национальности и вероисповедания;

- формирование убежденности в необходимости спортивной дисциплины, выполнения требований тренера;

- развитие потребности ведения здорового образа жизни, готовности и способности переносить большие физические и психические нагрузки.

Отличительной чертой спортивного коллектива является относительно большая длительность и непрерывность общения и взаимодействия между собой спортсменов. Это создает тренеру благоприятные возможности для целенаправленного воздействия на морально-психологический климат спортивной группы, способствующий высокому уровню сплоченности и работоспособности спортсменов на различных этапах подготовки к соревнованиям. Положительная морально-психологическая атмосфера в спортивной группе зависит от социально-психологических особенностей спортсменов и тренеров, отражающихся в их духовном облике.

Эти особенности характеризуются такими чертами характера спортсменов:

- преданность идеалам Отечества, базирующаяся на осознанном понимании целей и задач развития российского общества, на единстве личных и общественных интересов;

- высокое чувство общественного долга, лежащее в основе культурно-нравственного поведения и всех видов деятельности спортсменов и тренеров;

- мировоззрение как сердцевина духовного облика человека; оно цементирует все качества личности, способствует конкретности его действий;

- постоянное стремление к повышению общеобразовательных и профессиональных знаний, умений и навыков, к творчеству;

- высокое чувство долга перед товарищами по команде, перед Родиной, уважение личного достоинства каждого спортсмена, готовность прийти к нему на помощь. Непримируемость к несправедливости, забота о соблюдении общественного порядка, тактичность, общительность.

Положительной морально-психологической обстановке в спортивной группе содействуют традиции и ритуалы, которые помогают развитию моральной выносливости спортсмена.

Под моральной выносливостью спортсмена понимается способность спортсмена длительное время выдерживать общее духовное напряжение, переносить на протяжении нескольких лет большие физические и психи-

ческие нагрузки во время тренировочных занятий и в ходе соревнований во имя чести своего коллектива, города, края, республики, страны. Пока спортсмен знает «во имя чего» тренируется и выступает на соревнованиях, он легко преодолевает препятствия любой степени сложности.

Правильно организованная воспитательная и учебно-тренировочная деятельность формирует у спортсменов эмоционально-волевою и морально-политическую готовность к участию в соревнованиях различного масштаба.

Под эмоционально-волевой готовностью понимается умение спортсмена сохранять чувство собственного достоинства гражданина России, активно и увлеченно бороться до конца поединка в бесконечно изменяющихся условиях соревновательной обстановки за успешное выполнение поставленной перед ним задачи в конкретном соревновании.

Под морально-политической готовностью понимается способность спортсмена ориентироваться в фактах, событиях и явлениях современной действительности, давать им правильную политическую оценку и делать верные практические выводы для себя. Уметь вести аргументированную пропаганду здорового образа жизни, быть в этом личным примером для окружающих, быть всегда непримиримым к нарушениям общественной морали в общественной жизни [1].

Литература

1. Сысоев Ю.В. Теоретические и методические основы формирования и сплочения коллектива в процессе спортивной деятельности [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001.

R. NISENZON, Y. LIEBERMAN

Initiatives in Education

Students of Prof. Galaguzova who appreciate the depth of her knowledge, her wonderful ability to direct and lend a helping hand referred to her as “a Woman of Valor”.

The State of Israel, established in 1948 after the War of Independence, stood few against many, is now celebrating 70 years of existence. From a small and rather poor country it has become the highly successful “Start-Up Nation”.

Creativity, entrepreneurship and industriousness, these are the things that created what we have today in the State of Israel.

These three, creativity, entrepreneurship and innovation, exist not only in the high-tech industry but also in the education system. Every educational institution works to bring about and develop these abilities: in the scientific-technological education, in educational technology and in learning through experimentation with new innovative technological means.

Educational Entrepreneurship – We differentiate between business entrepreneurship, social entrepreneurship and educational entrepreneurship:

Business entrepreneurship is the process of executing all the necessary actions for the establishment and management of a new business or of a new area of activity in an existing business. The executors of these actions are called entrepreneurs.

Social Entrepreneurship is an enterprise that uses the methods that characterize business entrepreneurship with the aim of initiating and creating new organizations and associations aimed at addressing social and environmental problems. Unlike business entrepreneurship this initiative is not motivated by considerations of profit, although social initiative may generate financial gain as a result of its activities as well.

Educational Entrepreneurship In contrast to business or social initiatives, focuses on the interest of the receiver of the action, the student, thus creating a new reality for her or him. If the teacher’s educational initiative will succeed it will create an opportunity for the student to take surprising, unexpected, emergent action – one that will increase his chances of succeeding in a yet unknown environment.

Successful educational initiatives require five conditions – passion and an idea derived from this passion, the freedom and courage to go into the unknown, the creation of an appropriate and perhaps new lexicon to concep-

tualize the idea, and the ability to make a lasting impression and generate additional processes.

An 18-year-old student named Erez Teper emerges from the accepted assumption that we live in a changing world. If we compare human knowledge to the size of a tennis court, we will continue to say that sometime in history someone took a spot the size of a speck of dust, framed it and declared – dear students! This is what you need to know, without it you will not succeed in life!

But the world has been and still is constantly being transformed: the internet, smart phones, YouTube, etc – an unstoppable flood of knowledge. Is what we need to demand from our students today still this static speck of dust?

Today, the student needs new ways of learning, ways that will give her the ability to process material purposefully and effectively, how to manage herself, how to conduct herself in society.

Conclusion – today we need to focus on teaching skills, not content.

ORT is a nationwide network of high schools and colleges with more than 100,000 students, which has set itself challenges presented below:

Ort's Challenges for the Future

Ort Israel's achievements during its last 70 years of activity bring us a great sense of accomplishment and honor, but we must not rest on our laurels! The challenges before us must push us forward to the edge of our abilities, in the words of Socrates: "We cannot live better than in seeking to become better". The challenges are numerous, but we shall try to focus on the central ones:

1. The constant deepening of the moral and scientific-technological education we provide our students:

With our faces towards the future – the college will continue to be the proud and determined bearer of its two main educational flags – the moral flag and the scientific-technological flag. Doing this with a ceaseless striving for excellence, excellence in the sense of giving the best quality education to our students, students that are coming from all levels of society, with the aim of unlocking their full potential and the broadening of their horizons – the best platform for their personal growth and socio-economic progression.

2. Expanding our social and national mission in the periphery:

As we all know, the gap in educational achievements between the affluent communities and the periphery communities in the state of Israel has deepened in the past decade, and they are higher than any of the 25 OECD countries. These gaps – in the country of 8.5 million residents – are even greater than the gaps in the US which has about 300 million inhabitants!

As the largest and leading educational network in the state of Israel – one which is responsible for more than 10 % of all secondary school students – it is our duty to do whatever we can in peripheral communities – to rescue students from the bonds of backwardness, to increase their social mobility and to maximize their potential which would allow them to lift up their heads, improve their self-images, and foster faith in their own self-efficacy.

3. The nurturing of the minorities sector and ultra-Orthodox sector (which, to date, is unfortunately outside the scope of our work):

Today, about half of the pupils in the primary school system are enrolled in the schools of the ultra-Orthodox sector and in schools of the minorities sector, in a few years they will be the majority of the population.

This fact obligates us to deepen and improve our activities in the schools and colleges of the minorities sector, and at the same time to absorb schools and colleges in the ultra-Orthodox sector and provide students with the necessary tools for successful coping in a modern and competitive economy.

4. The network will expand and deepen its activities in all matters related to the export of knowledge and scientific-technological education services to the world's education systems, and will work for international partnerships:

The quality programs developed in the network should be disseminated in the world's educational systems and become a «light unto the nations» in all aspects of technological and scientific education. We started a system-wide operation by leading the NanoYou project in 20 EU countries to 30,000 students in 12 languages, and are continuing with other projects. We have no doubt that in addition to gaining prestige for the network's reputation worldwide as a result of the export of our knowledge, we will benefit from another aspect, as expressed in Ken Blanchard, Paul Meyer and Dick Ruhe's book – *Know Can Do*: "Teaching others what I know, Is one of the best ways to apply new knowledge, and the process deepens my commitment to implementing knowledge."

The Syngelovski College is Building the Future

At the Syngelovski College both the management and faculty members understood very well that we should provide students with new tools. The management as a leader of change has begun to study on its own, sometimes using external experts. The period in which each department head nurtured his own department has passed, and henceforth the whole college is operating as one body with inter-departmental cooperation. Of course, the management works in the spirit of the ORT network.

The learning process led us to realize the need for the following skills:

21st century relevant skills: technological abilities, facing an audience.

Self-management skills: decision making and time management.

Learning Skills: In this field you must analyze learning styles, and expose students to as many styles as possible.

Skills that are important to the conduct of the company and college: teamwork.

Team work

From our experience in the educational work at the veteran college in Israel, a college of about 2,000 students representing the entire Israeli society, secular, religious, Arab Muslims and Christians – students who are studying electronic engineering, mechanical engineering, industrial engineering and management, architecture, visual communication and industrial design.

The teamwork of both the lecturers and the students is a cornerstone of 21st century teaching. The lecturer becomes a facilitator, a source of professional feedback rather than a source of information.

Disadvantage of teamwork:

Wasted energy on conflicts between the team members.

Advantages of teamwork:

1. In terms of the system:

A. Transition from “fire extinguishing” to proactive work. (Proactive – Acting in advance to deal with an expected difficulty).

B. Synergetics that contribute to the production of innovative and creative ideas.

C. Seeing the problem from different points of view, seeing the whole.

D. More eyes on the task that reduce blind spots.

E. The sharing of decision making leads to a greater commitment to following them.

F. Creates group pressure to achieve the organization’s goals.

2. In terms of the team:

A. Fulfillment of basic needs (security, belonging and evaluation).

B. Increased motivation and involvement in light of their influence on decisions made.

third. Learning through experience (improving communication skills and constructive coping with conflict).

3. In terms of the team leader:

A. Support framework for the team leader.

B. Reducing the burden imposed on the team leader, and the result: reducing the erosion.

Characteristics of the stages of the team work

Exploring

Coping – Team members understand what is needed of them as individuals and as teams.

Group Formation – goals, functions, relationships and rules are known and clear.

Teamwork – optimal condition, healthy dependency.

Team roles and their influence

A. Accelerating roles:

1. Information searcher and provider – seeks clarification and provides explanations and facts in unclear points in the process.

2. Initiator – having new ideas, offering solutions to problems.

3. Strategist – examines the quality of each offer or solution. Announces the pace of progress and gives direction.

4. Accomplisher – works hard to achieve the goal.

B. Maintenance roles:

1. Encourager – encourages integrity in the group, encourages the silent members to express themselves, gives feedback, praises.

2. Conflict settler – reduces tension, settles conflicts.

3. follower – agrees and goes after the set line.

C. Antagonist roles:

1. Opposer – consistently opposes any idea or suggestion.

2. Recognition seeker – looks for attention, wants to be in the center of things.

3. Boss – gives orders and instructions and expects everyone to follow them.

4. Abstainer – opposes passively.

5. The oppressor – mocks others and is impervious to their feelings.

Innovation and Entrepreneurship – A Summary and Glance Ahead

The College's management strives to establish teams and develop ties with the low-tech industry as well as with the high-tech industry in order to create cooperation with various companies. On the one hand cooperation with construction, air conditioning and aviation companies (low-tech) and on the other hand with CISCO and other such companies (high-tech).

In an article published on the Education Line (Kav LaHinuch – דוניהל וק), Prof. Izhar Opaltake's work was presented: "When I investigate what happened to the education system in the past 20 years, I am angry."

As part of an innovation and entrepreneurship project led by ORT, we are trying to build a different future, one that in 20 years we will be able to say – “When we investigate what happened to the education system in the past twenty years we are happy.”

When we were children we believed that if we worked hard and invested much time in our studies, the path would be open to our success. Is this investment still enough today?

This question is very weighty and we wish to compare the parable of the fisherman with you.

In the past, the education system distributed fish – transmitted information. In the present, the education system provides fishing rods. We try to teach our students how to learn on their own, to give them the tools, the skills, to extract the information on their own from the wealth of information surrounding them, from a variety of sources. To this end, we teachers must look forward to the future and join hands with the students and collaborate with local and global communities such as with the CISCO company, to build learning and creative communities that will lead the future generation to develop a new world of employment.

Alvin Toffler is a sociologist, author, and American Jewish chronicler who talks about three economic waves: an agricultural wave, an industrial wave and the information wave, but there is also a fourth wave – new knowledge. In the future, most of the world’s population will make a living from this fourth wave.

We know very well that a school is a preserving organization, an organization that has difficulty changing rapidly.

We want to train our students for collaborative learning as part of a learning community. Each student will find his unique color. The variety of colors will lead the classroom to be a creative class, where teachers and students will face relevant challenges. We want to build new possibilities, new tools for our students, to deal with the changing, dynamic and competitive future.

We believe that in today’s reality the student needs to develop adaptability, to know how to improvise, to be resourceful, to solve problems in real time, to reinvent himself a little each time, to be creative and cultivate his own voice.

Teachers will also have to adapt their teaching methods to the constantly changing technological progress of reality.

We believe that the necessary connection to CISCO will answer the need to create a learning, technological and educational environment that will lead our students, with the help of our excellent teachers, to a better future. A future that will enable each and every one of them to realize their full potential

and to grow as much as possible through their acquired skills from the combined winning forces of the school teachers and the CISCO employees.

Academics warn about the low supply of graduates of the education system who are interested in advanced studies in science and technology. The IDF is required to maintain a training system in order to cope with gaps in the level of scientific and technological training of graduates of the education system.

One of the recommended ways to improve this picture is, among other proposals, to expose students to bodies and representatives of the high-tech industry. Such a partnership is also an incentive for students to choose scientific and technological professions.

Finally, John Sealy Brown, director of the Xerox Research Center, once said, "The most important thing in a person is not to provide solutions but to ask search questions!" The search for the best question is the key to entering the world of imagination and creativity.

We believe that with the fruitful cooperation of our students, teachers and technology professionals from the different tech companies, such as CISCO, our student will be able to find the right questions and the right answers.

That's how you'll be tomorrow – the 10 skills you need

According to the World Economic Forum

	2015	2020
1	Complex problem solving	Complex problem solving
2	Teamwork	Critical Thinking
3	Human Resource Management	Creativity
4	Critical Thinking	Human Resource Management
5	Negotiation	Teamwork
6	Quality control	Emotional intelligence
7	Service consciousness	Judgment and decision-making
8	Judgment and decision-making	Service consciousness
9	Listening ability	Negotiation
10	Creativity	Thinking flexibility

The management of the college and its staff are constantly and diligently working to change. The process is a difficult one.

Е.В. ТКАЧЕНКО

Подготовка рабочих кадров в условиях упразднения системы начального профессионального образования

Сегодня подготовка рабочих кадров – одно из главных направлений, влияющих на развитие производства и экономики нашей страны. Но именно это направление оказалось запущенным и не соответствующим требованиям времени. Постоянно снижающееся качество российского образования – на всех его уровнях, – наблюдающееся в последние десятилетия, не может не вызывать глубокую тревогу. Даже на заседаниях Меркурий-клуба в ТПП РФ, руководимом Президентом клуба, академиком РАН Е.М. Примаковым (ныне это Примаковские чтения, входящие в десятку наиболее авторитетных в мире), уже в 2014–2015 гг. в качестве ключевой и главной проблемы национальной безопасности России неоднократно называлось снижение кадрового потенциала страны, непрофессионализм управляющих структур, низкое качество образования, низкий уровень профессионального образования и подготовки рабочих и специалистов.

Причин снижения и падения этих показателей, а также нехватки квалифицированных кадров достаточно много, рассмотрим их ниже. Отметим сначала, что если ключевой проблемой национальной безопасности страны является падение ее кадрового потенциала и качества образования, то ключевой проблемой качества образования можно назвать качество управления им. В руководстве образованием через его активную менеджеризацию, решения менеджеров, не знающих профессиональной сути руководимых ими процессов, экономические интересы подавляли интересы образовательные. С точки зрения автора данной статьи, особенно активно развитие этих процессов пошло с 2004–2005 гг., когда руководство образованием страны заявило о том, что наша система образования должна готовить «грамотного потребителя», а образование страны имеет вторичную значимость по сравнению с экономикой. В ответ на это автор статьи в работе «Образование и наука. Будущее в ретроспективе» в 2005 г. написал, что «опасность последних десятилетий заключается в

том, что в управление приходят решительные непрофессионалы, наскоро принимающие совершенно неподготовленные решения, расхлебывать которые приходится десятилетиями, и не им, а другим людям. Иногда их поступки больше напоминают не действия в поддержку образования, а действия ликвидационных групп образования» [1, с. 11]. К большому сожалению, это высказывание оказалось достаточно точным прогнозом. Наступил период принятия поспешных, противоречивых, непросчитанных по последствиям решений, реализация этих непроработанных, негативных по последствиям направлений деятельности. В результате по многим направлениям образование страны оказалось в состоянии значительной неопределенности в законодательном плане, в нормативно-правовом обеспечении и концептуально-стратегическом сопровождении направлений его функционирования и развития [2].

Рассмотрим это на примере подготовки рабочих кадров. О катастрофической нехватке квалифицированных рабочих кадров в стране давно известно [3]. По образному выражению вице-премьера Правительства России Д. Рогозина, курирующего оборонные отрасли страны, «оборонка воем воем» от отсутствия квалифицированных рабочих. Однако к этому «вою» мы пришли абсолютно закономерно в результате постоянных и системных усилий прозападно настроенных менеджеров нашей страны, которые фактически выполняли мечту наших западных противников, делающих многое для мирного развала экономики и производства России через ее лишение квалифицированных кадров. Прежде чем провести краткий анализ, рассмотрим некоторую ретроспективу этого вопроса.

В течение многих десятилетий система профтехобразования СССР и первые 15 лет в постсоветской России система начального профессионального образования выполняла функции надежной профессиональной подготовки рабочих кадров и социальной защиты молодежи. Сочетание этих функций было стратегически важным и эффективным с позиций необходимости обеспечения страны квалифицированными рабочими кадрами и необходимости заботы о малозащищенной молодежи, до 80 % которой была из малообеспеченных, неполных и неполноценных семей. То есть молодежь была под государственным патронатом, и у нее было условно гарантированное будущее. В результате система профтехобразования готовила для страны не только необходимое количество квалифицированных и высококвалифицированных рабочих кадров. Именно из этой системы вышли выдающиеся специалисты, прославившие страну, например, в оружейной сфере (Калашников), авиационной технике (Туполев), атомной энергетике (Курчатов), космосе (Королев, Гагарин,

Попович, Серебров), управлении страной (Черномырдин, Фурцева), искусстве, культуре (Айтматов, Войнович, Заболоцкий, Шукшин). Однако, несмотря на то, что в ПТУ училось огромное количество способной и талантливой молодежи, в обществе доминировало мнение, что профтехобразование – нечто вторичное, не приоритетное («не будешь учиться – пойдешь в ПТУ»). Как следствие, детям, которым больше всего не хватало внимания и питания, не хватало еще и защищенности. Их просто некому было защищать: родители – как правило, представители сложных семей, воспитатели – мастера производственного обучения в массе своей были без высшего образования (более 80–85 %), инженерно-педагогические кадры – даже с высшим образованием были заняты в основном обучением, а не пропагандой достижений своих подопечных. В результате – характерный пример: в 2016 г. на телевидении достаточно широко отмечалось 100-летие Героя Советского Союза, легендарного фронтового летчика А. Маресьева, но никто, ни в одной передаче, при этом не отметил, что Маресьев – выпускник профтеха. Постеснялись! Зато о том, что профтех – это социальный лифт и даже камера хранения (Фурсенко), мы слышим неоднократно. А на самом деле это оценки и поведение лишь малосведущих: журналистов, чиновников, разного рода обывателей, в том числе и высокопоставленных. К сожалению, эти оценки до сих пор несправедливо тиражируются по стране.

Опираясь на результаты исследований, можно утверждать, что абсолютное большинство семей обучающихся системы НПО никак не входило и не входит даже в среднее сословие России. Это особая категория граждан, более трети которых – 37,1 % (38,1 % в 2000 г.) не уверены в себе и озабочены проблемой «мое будущее». Нельзя не отметить и Закон о монетизации (№ 122), который лишил обучающихся уровня НПО льгот на питание, обмундирование, на бесплатный проезд и т. д. Более того, был даже введен налог на производственную деятельность учащихся в мастерских училищ. Кстати, как с Абрамовича и ему подобных! Все это снижало и снижает возможности социальной поддержки и профессионального образования молодежи из мало обеспеченных семей. Но такова реальность.

В то же время Президентом страны поставлена задача воссоздания в России рабочей аристократии. К 2020 г. она должна составить не менее трети квалифицированных работников, а это около 10 миллионов человек (с семьями – 25 млн.). То есть рынок труда квалифицированных рабочих нуждается в серьезных переменах, а выполнение поставленной Президентом задачи все еще не имеет ни научного, ни методического обеспечения. В организационном же плане до последних лет шла негативная тенденция фактического свертывания государственной системы подготовки ква-

лифицированных рабочих. Одновременно с этим о растущем дефиците рабочих и их низкой квалификации с тревогой говорилось в РСПП, ассоциациях работодателей, профсоюзах. Еще жестче ситуацию оценивали специалисты и эксперты: «Нация в опасности!»

Однако Государственной программой РФ «Развитие образования на 2013–2020 годы» был предусмотрен не просчитанный по последствиям «постепенный перевод программ начального профессионального образования на короткие образовательные программы прикладных квалификаций». А это – установка на подготовку рабочих узкого профиля и низкой квалификации. В этой Программе и в других нормативных актах введены отсутствующие в законе понятия «прикладная квалификация», «многофункциональный центр прикладных квалификаций» и др. Необходимо добавить, что нескорректированные между собой и часто поспешно принятые нормативно-правовые документы, включая и Закон «Об образовании в РФ» 2012 г., трудно реализуются в том числе из-за разночтений в понятийном аппарате, терминологии, начиная с понятия «образование» (анализ этих вопросов основательно проведен в работе М.А. Галагузовой и С.А. Ветошкина [4]). Очевидно, что отсутствие четкости в таких вопросах приводит к размытости трактовки целей, задач и методов реализации даже президентских инициатив. Неслучайно зам. министра образования и науки Н. Третьяк уже в марте 2013 г. (напомним, что Закон был принят в декабре 2012 г., а вводился в действие с сентября 2013 г.) отмечала, что новый Закон об образовании потребует изменений в 200 законодательных актах и терминологических изменений [5].

Таким образом, с передачей в 2006 г. учреждений НПО с федерального на региональные бюджеты, сегодня подготовка рабочих ведется в условиях отсутствия федеральной системы профтехобразования (ранее – трудовых резервов, ныне – начального и среднего профобразования). Федеральная система была ликвидирована именно в 2006 г., когда тысячи учреждений НПО, включая даже 238 учреждений оборонной, космической, авиационной и атомной отраслей, были переданы в регионы, которые, в свою очередь, были вынуждены решать проблемы катастрофической нехватки рабочих кадров не благодаря, а вопреки существовавшей нормативно-правовой базе. Так, в Стратегии 2020, в Государственной программе развития образования на 2013–2020 годы упразднены не только система НПО, уровень НПО, но и само понятие начального профобразования. И в новом, 2012 года, Законе «Об образовании в РФ» упразднен уровень НПО, а подготовка рабочих кадров предусмотрена только по краткосрочным программам обучения (3, 6, 9 месяцев). Профессиональное

обучение по таким программам (которые, как правило, вводятся без стандартов и составляются самими учреждениями) могут быть полезными и очень полезными лишь при получении дополнительных квалификаций и взрослыми. Но они не могут быть надежным каркасом взаимодействия общества и государства с молодежью, не могут привести к ее качественному образованию.

Последствия этого не только в падении качества рабочей силы, лишении страны системной подготовки рабочих высокой квалификации, но и в некомпетентном регулировании образовательных процессов, неуправляемости процессов обучения, что в результате приводит к формированию широкого слоя малообразованной и профессионально неквалифицированной молодежи, ее люмпенизации. Идущая массовая деквалификация рабочих кадров, когда знаний становится все меньше, а умения и, тем более, навыки, вообще сходят на нет, привела нас к тому, что число аварий и катастроф уже зашкаливает. И дело, как правило, не в человеческом факторе или технических недоработках, а в существующей системе обучения рабочих, в зауживании образования до обучения. Известный пример – когда обученный сварке рабочий не образован и не знает, что газ при нагревании расширяется и взрыв и, таким образом, авария неизбежна.

В целом можно утверждать, что решение об исключении НПО из перечня уровней профобразования, осуществленное Законом об образовании в РФ, не имело достаточных правовых, социальных и экономических предпосылок, но оно имело и будет иметь негативные последствия и для масштабов и качества подготовки квалифицированных и, особенно, высококвалифицированных рабочих кадров в России. Многочисленные предупреждения специалистов и экспертов, подчеркивавших, что сокращение подготовки рабочих кадров, сокращение инженерно-педагогических кадров системы начального и среднего профобразования, упразднение уровня и федеральной системы НПО ведут не только к ухудшению производства и экономики страны, но и, вследствие неизбежного снижения качества подготовки, к неизбежным авариям и трагедиям на земле, в воде, в воздухе и даже в космосе – не привели к решительному исправлению системных ошибок менеджеров образования, приведших к таким тенденциям [2]. Более того, эти тенденции только расширяются и приобретают системный характер, а низкоквалифицированные рабочие, недоученные техники и малообразованные инженеры уже стали бичом современного производства и экономики страны. Некоторые попытки исправления создавшегося состояния, которые имели и имеют место, например, в действиях Министерства образования и науки, носят, как правило, точечный

характер (отдельные поправки и исправления в Законе об образовании в РФ, выделение отдельных, приоритетных направлений подготовки и т. д.) были полезны, но не носили стратегической значимости.

Качество образования – это качество его содержания, качество стандартов, учебных планов, примерных и рабочих программ обучения, качество кадрового, научного, учебно-методического и материально-технического обеспечения. И важнейший вопрос при этом – кому и как разрабатывать и защищать это образовательное обеспечение. В стране до сих пор не отлажено хотя бы приемлемое взаимодействие системы образования с работодателями, рынком труда и бизнес-структурами. До сих пор не осуществлена консолидация усилий и ресурсов бизнеса, государства и организаций профессионального образования в построении и развитии системы подготовки рабочих кадров.

Более десяти лет назад было создано Национальное агентство развития квалификаций (НАРК), созданы всевозможные структуры, сопровождающие его работу, в структуре НАРК начал работать Базовый центр подготовки квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена. Однако надежных механизмов взаимодействия бизнес-сообщества с рынком труда и системой профобразования до сих пор так и не создано. Нет пока и ощутимых результатов.

Основным механизмом сопряжения требований рынка труда и сферы подготовки рабочих кадров могут быть профессиональные стандарты. Именно в этих стандартах отражаются требования рынка труда, признанные, а лучше если заданные работодателем системе образования и подготовки кадров. А далее – в профобучении и в среднем профобразовании – профессиональные стандарты становятся основой стандартов образовательных и соответствующих обучающих программ. То есть сначала разрабатываются и утверждаются профессиональные стандарты, на их основе ведется доводка и актуализация федеральных государственных образовательных стандартов и далее корректируются примерные программы, создаются рабочие программы образовательных учреждений и организуется образовательный процесс с учетом требований профессиональных стандартов.

Процесс сложный, довольно длительный, требующий глубокого осмысления, в котором ФГОС регулирует основные рамки, макет учебного процесса, а профессиональный стандарт задает ориентиры формирования профессиональных компетенций выпускников, в результате оба стандарта должны дополнять друг друга. Внешне построена, казалось бы, логичная вертикаль управления: стандарты разрабатываются на конкурсной основе и утверждаются федеральными Министерствами. Программы раз-

рабатываются образовательными организациями, после чего, как правило, сертифицируются в региональных центрах сертификации. В завершение проводится оценка профессиональной подготовки соответствующих кадров. Но на исходных позициях допускаются неперспективные и даже ошибочные решения. Стандарты часто разрабатываются случайными исполнителями, всевозможными НКО, ООО, не имеющими к соответствующей профессии никакого отношения. С другой стороны, и организация разработки примерных и рабочих программ, как правило, неперспективна с позиций будущего. Ибо разработка программ только образовательными учреждениями основана на их прошлом опыте, что не может обеспечить необходимой эффективности подготовки кадров даже для ближайшего будущего. Поэтому сейчас особенно важно сконцентрировать внимание на качественной организации разработки исходных для подготовки рабочих кадров материалах. Именно здесь заложены основные и долговременные причины снижения качества подготовки рабочих и специалистов. Лишь исправляя эти причины, следует отстраивать необходимую систему экспертных оценок как идущих процессов подготовки, так и их результатов.

В 2013 г. был создан даже Национальный совет по профессиональным квалификациям (НСПК) при Президенте России. Было определено, что к 2015 г. должно быть разработано 800 профессиональных стандартов. Задача слишком трудная и неподъемная для таких сроков. Так и оказалось. Этот объем не был выполнен даже по приоритетным для экономики страны направлениям. Срок разработки был продлен еще на год, до 2016 г., а затем еще раз, до июля 2017 г. Несмотря на то, что Национальный совет поддержал создание 11 советов по профессиональным квалификациям, представлявших основные сферы деятельности в стране, несмотря на то, что был выполнен огромный объем работ, в том числе по сопряжению профессиональных стандартов со стандартами образовательными, включая решение уровневых несоответствий профстандартов и ФГОС, эта работа сопровождалась большим количеством откровенного брака и недопустимых ошибок из-за участия в хорошо оплачиваемых формах ее осуществления случайных людей и организаций. Об этом многократно писалось в прессе, обсуждалось в профессиональном сообществе и даже на заседаниях Меркурий-клуба в ТПП РФ, где эксперты, специалисты и даже депутаты Государственной Думы (И.А. Яровая) требовали, чтобы стандарты разрабатывались специалистами, а не случайными исполнителями. Нечего удивляться тому, что в июне 2017 г., после того, как было выполнено задание по разработке 800 профстандартов, начались процессы обратные. Так, ректор ВЭШ Ярослав Кузьминов, на заседании

рабочей группы по применению профстандартов в системе профобразования и обучения НСПК РФ заявил, что многие из разработанных профстандартов могут нанести вред системе образования и никогда не будут использоваться на рынке труда (есть с чем поздравить организаторов не столько разработок стандартов, сколько проплат отобранным исполнителям!) Будучи руководителем данной рабочей группы в Национальном совете, Я. Кузьминов теперь запускает процесс отмены некачественных и мертворожденных профстандартов Национальным советом, планируя эту работу совместно с Минтруда и соцзащиты РФ. Конечно, некачественные профстандарты должны быть отменены. Но почему они были возможны? И почему Минтруда РФ планируется привлечь к отмене профстандартов, а не изначально к их разработке годами раньше? И кто ответит за то, что тысячи и тысячи людей были вынуждены безвозмездно разрабатывать образовательные программы для их сопряжения с навязанными им профстандартами? В этих условиях кто и как должен следить за качеством стандартов, их актуализацией и реализацией? Почему при задании на разработку сотен профстандартов изначально не было активного участия работодателей в их разработке? Давно известное правило: работодатель определяет, чему учить, а образовательное учреждение – как учить, – было фактически проигнорировано. Отмена профстандартов как результат, на разработку которого были потрачены время, деньги и, если хотите, достоинство отечественного образования, не может оставаться без оценки и оргвыводов.

Сегодня, в рамках подготовки рабочих и специалистов среднего звена в учреждениях СПО идет реализация стандартов третьего поколения. И, несмотря на то, что подготовка должна вестись 3-4 года, стандарты третьего поколения почти ежегодно трансформируются (три плюс, три два плюс и др.), ведется разработка и стандартов 4-го поколения по направлениям подготовки, объединяющим группы профессий. Можно только догадываться, что ждет инженерно-педагогические кадры учреждений профобразования, которым предстоит еще и работа в условиях, когда стандарты создаются, изменяются, поправляются постоянно и настойчиво (эффективно оплачиваемая работа!). Таковы реальности современных процессов подготовки рабочих и специалистов.

В марте 2015 г. Правительством РФ был утвержден комплекс мер, направленных на совершенствование системы СПО на 2015–2020 гг. – системы, в которой по программам подготовки должны готовиться кадры как по рабочим профессиям, так и по специалистам среднего звена. В этом комплексе особенно важны мероприятия по созданию к 2020 г. условий для подготовки кадров по 50 наиболее востребованным профессиям

и специальностям. Но в комплексе нет главного: кто будет разрабатывать стандарты и программы подготовки кадров. Как уже отмечалось, сегодня программы составляются в учреждениях профобразования ведущими инженерно-педагогическими работниками, ориентирующимися, естественно, на свой опыт и программы прошлых лет. В итоге педагоги и методисты СПО полностью комплектуют образовательные программы, учебные планы, календарные графики работы своих организаций. Уже отмечалось, что чаще всего эти программы – вчерашний день. Такие программы и их экспертизы не могут носить научный характер, быть материалами не только исследования, но и поиска, в них изначально вместо прогностических составляющих заложена тупиковость, характерная и для «вчерашних» программ и для относящихся к ним экспертизам и оценкам. Надо еще раз подчеркнуть, что не могут программы вчерашнего дня учить будущему, в котором через годы обучения придется трудиться выпускникам учреждений профобразования. Это стратегическое заблуждение, заложенное в систему обеспечения подготовки профессиональных кадров России.

О качестве профессиональных стандартов, по которым ведется подготовка рабочих и специалистов, как уже отмечалось, убедительно говорил Я. Кузьминов, руководитель группы по применению профстандартов в системе профессионального образования и обучения Национального совета при Президенте России. Можно сказать, что снижение качества подготовки рабочих и специалистов, наблюдающееся в последнее десятилетие, во многом связано и с этими причинами, в связи с чем необходимость принятия стратегически важных, продуманных, решительных и системных мер уже не вызывает сомнений.

В заключение подчеркнем, что основными причинами, приведшими к катастрофической нехватке квалифицированных рабочих кадров в российской экономике, обусловившими падение кадрового потенциала страны, являются:

- менеджеризация управления образованием страны без привлечения профессиональных экспертов;
- противоречивость и несовершенство законодательного и нормативно-правового обеспечения процесса подготовки рабочих кадров;
- упразднение уровня начального профессионального образования и системы начального профессионального образования с тотальным переводом подготовки рабочих кадров по коротким программам;
- непродуманное и даже тупиковое планирование разработок стандартов и их программно-обеспечения;

– отсутствие эффективного взаимодействия системы профессионального образования с бизнес-структурами и рынком труда.

Следует отметить также, что подготовки высококвалифицированных рабочих кадров мы лишились, когда, в соответствии с Законом об образовании в РФ 2012 г. и майскими 2012 г. Указами Президента России (№ 597 и 599), из системы НПО были вынуждены уйти ведущие инженерно-педагогические работники и мастера производственного обучения – «золотые руки» (напомним, что по этим Указам заработная плата школьных учителей стала равной средней по региону уже с декабря 2012 г., что было большим успехом, но заработную плату преподавателей и мастеров производственного обучения учреждений НПО планировалось ввести как среднюю по региону лишь в 2018 г.; при этом шло постепенное упразднение системы НПО). В этих условиях подготовка рабочих высокой квалификации оказалась в тупике, несмотря на то, что даже Президент РФ еще в 2007 г. отмечал, что таких рабочих в стране осталось менее 5 %, в то время как в развитых странах доля рабочих высокой квалификации составляла 45–70 %. Прошло 10 лет, но изменились лишь оценки идущих процессов, из которых наиболее яркой была оценка вице-премьера Д. Рогозина. Если добавить, что не стало и федерального финансирования учреждений НПО, и то, что до сих пор предприятия не могут передавать оборудование и инструменты даже «своим» учреждениям НПО (нет нормативной базы, позволяющей это делать), то даже только этих причин достаточно, чтобы осуществить давнюю мечту прозападных менеджеров и развалить систему подготовки кадров, существовавшую многие десятилетия. Можно добавить, что пострадало и научное и кадровое обеспечение подготовки рабочих и специалистов. Ликвидированы или переструктурированы научно-исследовательские институты и специализированные вузы (в Санкт-Петербурге, Казани, Екатеринбурге, Нижнем Новгороде, Москве), готовившие преподавателей и мастеров производственного обучения для подготовки рабочих кадров в учреждениях НПО.

Что же следует предпринять для того, чтобы остановить отрицательную динамику в системе подготовки рабочих кадров? Назовем некоторые, основные предложения для возможного принятия важных и срочных решений:

1) Необходимо обеспечить ускоренное формирование и реализацию в России Государственной кадровой политики, направленной на создание системы прогнозирования, формирования и развития кадровой обеспеченности страны, прежде всего квалифицированными рабочими кадрами.

2) По приоритетным направлениям развития страны восстановить федеральную систему начального профессионального образования.

В первую очередь вернуть на федеральный бюджет часть учреждений НПО оборонной, космической, атомной отраслей, авиапромышленности. Такие направления национальной безопасности должны быть подконтрольными федеральному центру, а не только регионам и бизнес-структурам.

3) Нужно срочно внести системные поправки в Закон «Об образовании в РФ», например, чтобы вести подготовку рабочих кадров не только по коротким программам, а в том числе, как и ранее, по программам 2–4-летней продолжительности, в зависимости от сложности профессий, и вместе с системой начального профобразования, а не вместо нее.

4) Остановить имеющуюся практику разработки профессиональных стандартов непрофильными организациями и случайными исполнителями. Разработка стандартов должна поручаться только профессионалам, а с инициативой их разработки должны выступать работодатели.

5) Разработку примерных и рабочих программ, реализующих образовательные стандарты, должны осуществлять не учреждения образования и их инженерно-педагогические кадры, а только профильные специалисты и эксперты с возможным соучастием преподавателей учреждений, для которых создавались бы программы.

6) Необходима новая система переподготовки инженерно-педагогических кадров и повышения их квалификации. Прежде всего, в части обеспечения интересов бизнес-сообщества и рынка труда в системе подготовки рабочих кадров.

7) Инженерно-педагогические работники должны быть научены созданию научно-обоснованных образовательных программ в рамках требований качественных профессиональных стандартов. В том числе в рамках неизбежных в будущем цифровых технологий.

8) Необходима экспертная оценка методологического и научно-методического обеспечения профессионально-общественной оценки и сертификации не только программ, но и профессиональных квалификаций при разноуровневой профессиональной подготовке кадров.

9) Необходима более эффективная организация системных экспертных обсуждений нормативно-правовых документов, определяющих процедуры оценки качества образования и сертификации продуктов, обеспечивающих содержание образования.

10) В цепочке: распределение разработок, собственно разработка документа, его сертификация и защита объекта интеллектуальной собственности – нужно определиться с формами ответственности за качество распределения, качество разработки, качество экспертизы и качество защиты объекта интеллектуальной собственности.

Итог: без решения – хотя бы частичного – указанных вопросов у нас не будет перспективы осуществления возможности качественной подготовки квалифицированных рабочих кадров. Задача, поставленная Президентом РФ о подготовке к 2020 г. 25 млн рабочих, в том числе 10 млн «рабочей аристократии» пока не представляется осуществимой, если, конечно, ее выполнение не будет представлено в рамках недобросовестной отчетности.

С принятием закона «Об образовании в РФ» 2012 г. началось постепенное упразднение учреждений НПО. Так, по данным Министерства образования и науки, уже в 2013 г. почти половина рабочих кадров (из 817 тысяч обучаемых) готовилась по программам начального профобразования в учреждениях профессионального образования другого уровня: в учреждениях СПО – 334,7 тысячи, в вузах – 9,9 тысячи и лишь 472 тысячи – в учреждениях НПО.

И еще – из последних данных на сайте Министерства образования и науки. В 2018 г. на поддержку региональных программ развития профессионального образования будет выделено более 1,283 млн. руб., в том числе из федерального бюджета – более 1026 млн. руб. 44 региона, программы модернизации системы профобразования которых в рамках реализации приоритетного проекта «Рабочие кадры для передовых технологий», получат из федерального бюджета 682 млн руб. при общем объеме финансирования – 843,2 млн. В пересчете на количество обучаемых – это примерно по тысяче рублей на человека. Таково реальное обеспечение подготовки кадров для передовых технологий страны на ближайшую перспективу.

Литература

1. Ткаченко, Е.В. Образование и наука. Будущее в ретроспективе [Текст]. – Екатеринбург : УрО РАО, 2005. – 434 с.
2. Ткаченко, Е.В. Проблемы модернизации подготовки кадров в системе начального и среднего профессионального образования России [Текст] // Понятийный аппарат педагогики и образования : колл. моногр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Вып. 8. – Екатеринбург, 2015.
3. Одна из важных задач сегодня – восстановление системы трудовых резервов [Текст] : Заседание Меркурий-клуба 12 марта 2014 г. // Профессиональное образование. Столица. – 2014. – № 4. – С. 2–3.
4. Ветошкин, С.А. Основные понятия Федерального закона «Об образовании в РФ» [Текст] / С.А. Ветошкин, М.А. Галагузова // Профессиональное образование. Столица. – 2013. – № 7.
5. Новый закон «Об образовании в РФ» потребует изменений в 200 законодательных актах [Текст] // Профессиональное образование. Столица. – 2013. – № 4. – С. 30.

М.В. БОГУСЛАВСКИЙ, Е.В. НЕБОРСКИЙ
Стратификация современной системы высшего образования:
новые смыслы, потенциал и риски

Процессы глобализации высшего образования неизбежно вводят систему российского высшего образования в пространство общезначимых современных тенденций. Среди наиболее значимых из них можно выделить следующие:

- виртуализацию, открытость субъектов современного высшего образования, их делокализацию (выход за рамки одного отдельно взятого региона, страны, континента);
- дигитализацию (цифрование) высшего образования – порождение электронного образования нового формата, цифрового образовательного контента, создание комплексной инфраструктуры, обеспечивающей условия для эффективного современного процесса образования на основе погружения образовательного сообщества в виртуальную среду;
- геймификацию (игровизацию) процесса образования и личностного становления как наиболее современного и перспективного метода обучения;
- социальную ангажированность современного университета, превращение его в своеобразную «станцию социального обслуживания», быстро и результативно реагирующую на запросы общества;
- формирование феномена, который маркируют как «поп-образование», по аналогии с феноменом «поп-науки», обладающими близкими социальными функциями;
- конструирование моделей кооперации и сетевых подходов в университетском образовании, что позволяет ему развиваться в русле конвергентного развития экономической, политической и культурной сфер жизни общества;
- противопоставление традиционного высшего образования и обучения профессиональным компетенциям в корпоративном образовании;
- существенную трансформацию социальных и профессиональных ролей, в первую очередь, руководителей и преподавателей вузов;
- возвращение в сферу университетов научно-исследовательской деятельности, создание в российской университетской инфраструктуре технопарков, бизнес инкубаторов и других, успешно апробированных на западе форм соединения образования, науки, бизнеса и производства;

– стимулирование международной интеграции российских и зарубежных университетов, реализация программ стажировок преподавателей и студентов, стимулирование проведения и участия в международных конференциях и исследовательских программах, привлечение к преподаванию известных зарубежных специалистов, значительный рост публикаций российских ученых и профессорско-преподавательского состава в международных информационных базах.

Обозначенные тенденции развития системы российского высшего образования получили свое обоснование и анализ в цикле наших публикаций выполненных в 2014–2017 гг. [1–10].

Среди стратегических тенденций развития современной российской системы высшего образования особо выделяется ее **стратификация**.

Проецируя социологическое понятие «стратификация» (лат. *stratum* слой, пласт и *facere* делать) на систему высшего образования, можно дать такую трактовку этой дефиниции. Стратификация – это многомерное, иерархически организованное образовательное пространство, состоящее из иерархически расположенных устойчивых страт, под которыми понимается совокупность образовательных учреждений, объединенных общими статусными признаками. Распределение учреждений высшего образования по стратам происходит в соответствии с их вкладом в достижение целей государственной образовательной политики в зависимости от значимости их образовательной деятельности для государства, общества и личности.

Стратификация в сфере современного российского высшего образования закрепляется и поддерживается различными государственными и социальными институтами, постоянно воспроизводится и модернизируется, что является важным условием совершенствования системы высшего образования.

Вместе с тем необходимо учитывать, что неотъемлемым признаком стратификации системы высшего образования является официально закрепленное неравенство образующих ее учреждений.

Охарактеризуем стратификацию как фактор развития современного пространства высшего образования.

Современный университет представляет собой мультиплексную модель, состоящую из множества функций, комбинация которых может варьироваться в зависимости от локальных нужд региона, той социально-экономической среды, где существует университет и совокупности внешних условий. Соответственно, форма, содержание, цели, задачи и миссия университетов от региона к региону тоже будут различны. В связи с развитием «экономики знаний» конструирование конкурентных образовательных продуктов возможно только в том случае, если продукт будет носить уни-

кальный характер, обеспечивающий его создателю монопольные преимущества.

Университет не является только центром культуры или только центром науки, или даже «фабрикой по производству интеллектуальной рабочей силы» [11], как это планировалось в Болонском процессе, – он становится **сложным, по своему функционалу, комплексом**. Большое количество факторов – политических, экономических, социальных, культурных, социально-педагогических – оказывают на него нарастающее влияние.

Каждый отдельно взятый университет становится непохожим на другой, и в этой его специфичности заключается основной смысл: он **может быть конкурентоспособен именно за счет уникальности**. Поддерживать подобную дифференциацию возможно путем признания различий в услугах, которые оказывают университеты [12].

Система высшего образования традиционно признавала различия между степенью абстракции, теории или исследовательской базы и степенью приложения, конкретности и практического применения. Существует, например, группа «исследовательских» университетов и группа «преподавательских» университетов. Так, например, в США, в 1994 г. Международным центром Карнеги по развитию образования были выработаны критерии исследовательского университета [13].

В настоящее время в США действуют практичные двухгодичные колледжи, профессиональные колледжи, университетские колледжи, исследовательские университеты. Эти четыре категории вузов можно рассматривать в качестве иллюстрации, отражающей спектр спроса на трудовом рынке, без какой-либо статусной иерархии. Причем студенты имеют возможность переходить из одного типа учебного заведения в другой.

В будущем появится новый тип студентов: они будут оканчивать не конкретный университет, а получать модульное образование по конкретному профилю в различных образовательных организациях. Способствовать этому может развитие информационных технологий, облачных пакетов и онлайн курсов, постепенная экспансия крупных игроков на рынке образовательных услуг и всевозрастающие потребности работодателей в специалистах (часто по узким вопросам) [14].

В Германии дифференциация университетов, включенная в концепцию нового общественного управления, основана на качестве научно-образовательных услуг, оказываемых университетами. В этом плане вузы Германии условно делят на 4 типа.

Первый тип – элитные университеты, фокусирующие свою деятельность на научных исследованиях и занимающие ведущие позиции

в мировых рейтингах университетов. Вузы, относящиеся к этому типу, интенсивно сотрудничают с научно-исследовательскими институтами, обеспечивают инновационный характер проводимых исследований, являются привлекательным местом работы для выдающихся ученых и местом учебы амбициозных студентов.

Второй тип – университеты, которые имеют ряд направлений научно-образовательной деятельности, известных на национальном уровне. Эти вузы могут привлечь выдающихся ученых и способных студентов только на определенные факультеты, кафедры и направления подготовки.

Третий тип – объединяет наибольшее количество университетов, которые являются региональными «провайдерами», т. е. рекрутируют студентов, прежде всего, из своего региона и обеспечивают в процессе своей научно-образовательной деятельности региональные потребности. Региональные университеты выполняют заказы местных предприятий и организаций на подготовку кадров и научные разработки.

Четвертый тип – концентрирует свое внимание, прежде всего, на научно-образовательной деятельности, «далекой» от большой науки и имеющей прикладной характер [15].

Данная матрица наглядно иллюстрирует вариативность классификации зарубежных университетов.

Глобальная тенденция стратификации образовательного пространства в современной образовательной политике по отношению к системе российского высшего образования имеет доминирующий статус и носит нарастающий характер, приводя в итоге, к элитаризации части российских университетов.

При этом стратификация выступает определенной позитивной альтернативой ранее доминировавшему тренду на концентрацию ресурсов с целью создания крупных и суперкрупных университетов.

Это проявлялось в последовательном сокращении количества субъектов системы высшего образования в результате их слияния, поглощения и реперофилирования, что особенно негативно сказалось на кластере высшего педагогического образования. Прежним руководством Министерства образования и науки РФ тоже осуществлялась своеобразная стратификация, только носившая не стимулирующий, а репрессивный характер, например, введение перечня «неэффективных вузов», которые в случае их несоответствия установленным критериям эффективности должны были быть ликвидированными.

Подчеркнем, что современная политика стратификации по отношению к системе высшего образования многоаспектна и разноректорна и включает в себя такие, во многом, пересекающиеся тренды, как:

1. Иерархизация. Наиболее рельефным проявлением стратификационных тенденций является выстраивание иерархической структуры вузов в рамках системы высшего образования с выделением в ней страты привилегированных вузов. Эта страта включает в себя:

- 2 Национальных университета (МГУ и СПбГУ);
- 10 Федеральных университетов, созданных в каждом субъекте Федерации, путем объединения нескольких образовательных учреждений;
- 29 Национальных исследовательских университетов.

2. Элитаризация. Продолжается государственная поддержка ведущих университетов, в том числе по программе повышения конкурентоспособности вузов, включая 21 университет. Затраты на эту программу составили в 2016 г. 11,1 млрд. руб. В 2017-2019 гг. планируется на реализацию программы выделять от 10 до 10,6 млрд. руб. ежегодно. В этом же плане можно рассматривать и конкурсы на получение мегагрантов для создания исследовательских лабораторий мирового уровня; получения прорывных научных результатов; подготовку высококлассных специалистов, в том числе молодых ученых. Размер каждого гранта на научные исследования в 2018-2020 гг. составит до 90 млн. руб. Понятно, что их получение более вероятно коллективами из ведущих университетов.

3. Рейтинжирование. Нарастающее вхождение элитных российских университетов в престижные международные рейтинги в сфере высшего образования и динамичное их продвижение вверх в этих рейтингах.

Согласно Указу Президента РФ В.В. Путина «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» (12.05.12 г.) до 2010 г. реализуется проект «5–100», направленный на повышение конкурентоспособности российских университетов на международной арене. Цель проекта – повысить престижность российского высшего образования и вывести не менее пяти университетов из числа участников проекта (21 вуз) в сотню лучших вузов авторитетных мировых рейтингов: QS World University Rankings (Международный рейтинг лучших университетов мира), Quacquarelli Symonds (Куакарелли и Саймондс), Times Higher Education (Высшее образование журнала «Время») и Academic Ranking of World Universities (Академический рейтинг университетов мира). Однако в международный рейтинг лучших университетов мира QS World University Rankings пока не попал ни один российский вуз.

В настоящее время разрабатываются критерии создания российской системы рейтингов университетов, что, безусловно, только усилит стратификационные процессы.

4. Автономизация. До 2020 г. планируется реализовать программу новой модели государственной научной аттестации, сформировать перечень организаций высшего образования, имеющих право самостоятельно присуждать ученые степени и выдавать соответствующие дипломы (с 2009 г. такими правами обладают МГУ и СПбГУ). В настоящее время, согласно постановлению Правительства РФ от 11 мая 2017 г., в эту программу включаются еще 45 вузов и научных учреждений. Определены достаточно жесткие критерии, которым должны соответствовать эти учреждения для получения такого автономного статуса. В перспективе предполагается предоставление таким учреждениям возможности самостоятельно присваивать ученые звания профессора и доцента. При, несомненно, позитивном влиянии этих мер на повышение ответственности образовательных и научных учреждений за свои решения в данных сферах, потенциально такой дискурс несет угрозу единому образовательному пространству РФ, создавая прецедент, когда дипломы, выданные в одном вузе, не будут признаваться в другом.

В рассматриваемом аспекте подчеркнем, что выделение группы из 47 учреждений также, несомненно, усиливает стратификационные тенденции, устанавливая еще один кластер субъектов образовательного пространства.

5. Специализация. В ближайшей перспективе предусматривается ограничение сферы образовательной деятельности отраслевых вузов и сведение ее исключительно к профильным специальностям. Это исключит возможность получения, например, в вузах лесной или горнодобывающей промышленности образования по универсальным специальностям юристов, экономистов, психологов или даже ИКТ. Потенциально такие ограничения могут коснуться педагогических учреждений высшего образования в плане получения образования по специальностям юристов, экономистов и соответственно закрытия этих факультетов или сейчас, как правило, институтов в структуре педагогических университетов. Все это приведет к дифференциации системы высшего образования на универсальные и специализированные образовательные учреждения.

6. Регионализация. В настоящее время в качестве приоритетной реализуется программа создания в регионах на конкурсной основе системы опорных вузов (к 2017 г. их было 11), представляющих собой научно-образовательные кластеры, которые должны готовить кадры, необходимые для экономики и рынка труда регионов и стать научными и социокультурными центрами в регионах. Для этого в 2017 г. было выбрано еще 22 новых опорных вуза: 8 университетов получают из федерального бюд-

жета по 100 млн руб. в год и 14 университетов получают по 10 млн руб. и финансовую поддержку регионов. Всего на эту программу в 2017 г. выделено 3 млрд руб. В перспективе количество опорных вузов может достигнуть 150.

В таком же ракурсе следует рассматривать и создание, начиная с 2017 г., в 60 университетах РФ центров инноваций. Для этого университеты должны в своей инфраструктуре располагать технопарком, инжиниринговым центром или бизнес-инкубатором, а также иметь непосредственное отношение к региональным кластерам, к особым экономическим зонам.

Анализируя эти меры, представляется, что руководство Министерства образования и науки РФ, понимая социальную несправедливость стратификационной образовательной политики по отношению к большинству региональных вузов, в настоящее время усиливает тренд на создание продуктивных вузов в регионах. Это делается с целью как стимулирования социально-экономического развития регионов, так и для того, чтобы сильные выпускники не поступали только в престижные, преимущественно, столичные вузы, а оставались учиться, а затем и работать в своих регионах.

Резюмируя сказанное, можно сделать следующие выводы.

1. Кардинальное нарастание процессов стратификации в российском пространстве высшего профессионального образования **носит объективный характер и обуславливается как общими глобализационными процессами, так и, в первую очередь, государственной политикой в сфере образования**. Безусловная необходимость выполнения в 2018 г. Министерством образования и науки РФ Указа Президента РФ В.В. Путина «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» от 12 мая 2012 г. предусматривает, в частности, приоритетную поддержку ведущих университетов, включенных в проект «5–100» и ряд других мер стратификационной направленности. Поэтому общие рассуждения о правомерности стратификационного мейнстрима, на наш взгляд, непродуктивны.

2. Безусловно, мероприятия, осуществляемые в русле политики стратификации, несут в себе **большой позитивный потенциал**. Они стимулируют коллективы университетов к модернизации инфраструктуры, обеспечению современной технологизации образовательного процесса, введению новых дисциплин. Принципиально значима сама установка на укоренение вузов в регионе, их органичное встраивание в общую деятельность по социально-экономическому развитию регионов, снижению в них социальной нестабильности и деградиационных процессов из-за от-

тока наиболее креативной части выпускников местных школ в столичные университеты.

3. Вся эта деятельность **способствует преодолению имеющегося инфраструктурного и технологического отставания российских университетов от ведущих университетов мира**, формирования в университетах таких неотъемлемых компонентов современной университетской инфраструктуры, как технопарки, инжиниринговые центры и бизнес-инкубаторы. Благодаря этому российские университеты вновь становятся привлекательными для российских абитуриентов из богатых семей, которые ранее традиционно выбирали зарубежные университеты, а также для иностранных студентов. Это особенно значимо в ракурсе принятого 30 мая 2017 г. постановления Правительства РФ, предусматривающего осуществление проекта «Экспорт российского образования». Ожидается, что к 2025 г. количество иностранных студентов-очников в российских вузах должно вырасти с 220 тыс. в 2017 г. до 710 тыс., а число иностранных слушателей онлайн-курсов должно достигнуть 3,5 млн (сейчас 1,1 млн человек). Для этого, в частности, предусматривается создание международных служб для поддержки иностранных студентов, сначала в 20 университетах, а с 2021 г. во всех вузах страны.

4. Вместе с тем формирование привилегированной группы из примерно 40–50 российских высших учебных заведений, что составляет примерно 5 % действующих в настоящее время в Российской Федерации 896 государственных организаций высшего образования, **создает серьезные риски**. Прежде всего, в условиях перераспределения бюджетного финансирования в сторону элитных вузов для остальных вузов возникает риск сокращения финансирования, что грозит им оказаться в ситуации рецессии или даже деградации, поскольку в современных условиях государственный бюджет скорее ограничен, чем беспредельный.

Нельзя не обратить внимание и на то, что формирование элитной группы вузов **нарушает принцип социальной справедливости**, что всегда очень болезненно воспринимается в научном и педагогическом сообществе.

Осознавая эти риски, Правительство РФ 16 мая 2017 г. выделило 4,25 млрд руб. из резервного фонда на развитие университетов. Субсидии должны быть потрачены на реализацию государственной политики в образовательной и культурной сферах, а также на финансирование расходов по содержанию имущества, оплате коммунальных, транспортных и услуг связи.

Другим серьезным риском являются возникающие **разрывы в едином российском образовательном пространстве** в результате осуществления курса на автономизацию части вузов и научных учреждений.

5. В данной связи особенно остро встает вопрос об **установлении продуктивных, объективных и внятных критериев** отнесения вузов в ту или иную группу, предоставления субсидий из федерального бюджета и различных грантов. При характеристике деятельности современных университетов необходимо видоизменять систему такой оценки и государственные стандарты в этой области. Существующая в настоящее время система единых «стандартов», установленных Министерством образования и науки РФ, с одной стороны, обеспечивает возможность проведения процедуры мониторинга и последующей стратификации, но с другой – смещает акцент в деятельности университетов на формальные показатели. Действительно, такие приоритетные сейчас критерии, как количество публикаций статей преподавателей в научных журналах, индексируемых в базе данных Web of Science, Scopus и European Reference Index for the Humanities; масштаб привлеченных преподавателями вузов внебюджетных средств на научные исследования и т. д., не имеют отношения к качеству реального образовательного процесса.

6. Рефлексия обозначенных рисков политики стратификации российского образовательного пространства и оперативное на них реагирование создает возможности для **динамичного развития отечественной системы высшего образования** и гармонизации в данной сфере вестернизаторско-либеральной и традиционно-консервативной стратегий осуществления современной образовательной политики.

Литература

1. Богуславский, М.В. Высшее образование в немецкой и русской традициях [Текст] : моногр. / М.В. Богуславский, Е.В. Неборский, В.В. Неборская [и др.]. – Ижевск : Ин-т комп. исследований, 2016. – 284 с.
2. Богуславский, М.В. Высшее образование в российской традиции: опыт и современность [Текст] / М.В. Богуславский, Е.В. Неборский // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. Краснодар. – 2014. – № 9. – С. 229–232.
3. Богуславский, М.В. Перспективы развития системы Высшего образования в России [Текст] / М.В. Богуславский, Е.В. Неборский // Науковедение. – 2015. – Т. 7. – № 3 (28).
4. Богуславский, М.В. Концепция развития системы Высшего образования в России [Текст] / М.В. Богуславский, Е.В. Неборский // Мир науки. – 2016. – Т. 4. – № 5. – Режим доступа: mir-nauki.com/PDF/07PDMN516.pdf.
5. Богуславский, М.В. Развитие конкурентоспособной системы высшего образования России: анализ проблемных факторов [Текст] /

М.В. Богуславский, Е.В. Неборский // Проблемы современного образования. – 2017. – № 2. – С. 45–56.

6. Неборский, Е.В. Мультиплексный подход в конструировании и оценке современного университета [Электронный ресурс] // Науковедение. – 2015. – Т. 7. – № 4. – Режим доступа: naukovedenie.ru/PDF/117PVN415.pdf.

7. Неборский, Е.В. Университетский барометр: мировые тенденции развития университетов и образовательной среды [Электронный ресурс] / Е.В. Неборский, Н.С. Ладыжец // Науковедение. – 2015. – № 2 (27). – Режим доступа: naukovedenie.ru/PDF/68PVN215.pdf.

8. Неборский, Е.В. От классической к постклассической парадигме высшего образования [Текст] // Педагогика. – 2015. – № 5. – С. 35–41.

9. Неборский, Е.В. Усиление конкуренции и академический инбридинг в сфере высшего образования в контексте глобализации [Текст] // Наука и образование сегодня. – 2017. – № 4 (15). – С. 78–81.

10. Неборский, Е.В. Развитие университетского образования в контексте глобализационных процессов [Текст] // Педагогика. – 2017. – № 2. – С. 102–105.

11. Ritzen, J. A Chance for European Universities. Or Avoiding the Looming University Crisis in Europe [Текст]. – Amsterdam : Amsterdam University Press, 2010. – 296 pp.

12. Weerts, D. State Governments and Research Universities: A Framework for a Renewed Partnership [Текст]. – N. Y. : Routledge, 2002.

13. Эндерс, Ю. Кафедральная система в переходный период: назначения, повышения и барьеры на вход в профессию в немецком высшем образовании [Текст] // Контракты в академическом мире. – М. : ВШЭ, 2011. – 392 с.

14. Курбатова, М.В. Поведение работников вузов в условиях реформирования высшего профессионального образования: проблема выбора [Текст] // Социологические исследования. – 2015. – № 2. – С. 122–133.

15. Коротаева, Т.В. Опыт осуществления управленческой политики высшими учебными заведениями в Соединенных Штатах Америки и Западной в Европе [Электронный ресурс] / Т.В. Коротаева, К.В. Жирнова // Науковедение. – 2014. – Вып. 5 (24). – Режим доступа: naukovedenie.ru/PDF/01PVN514.pdf.

Т.А. АРТАШКИНА

**Понятие конкурентоспособности образования
в социально-гуманитарном познании**

Категория «конкурентоспособность» / «конкуренция» непосредственно связана с понятием рынка / рыночных отношений. Проблема конкурентоспособности высшего отечественного образования во всей своей полноте проявилась на рубеже эпох: конец 1980-х – начало 1990-х гг. Именно в эти годы в советском / российском обществе формируется представление о рынке образовательных услуг как о некой идеальной модели, весьма далекой от реальных рыночных отношений, существующих в глобальном мире [1].

Объяснялось это, по меньшей мере, двумя причинами: (1) отсутствие конкуренции на внутреннем рынке труда и неспособность выпускников отечественных вузов к конкурентной борьбе; (2) на внешнем рынке труд даже самых способных выпускников ценился гораздо ниже, чем выпускников европейских университетов.

В конце 1990-х – начале 2000-х гг. вновь заговорили о понижении конкурентоспособности отечественного образования. В аналитическом докладе Министерства образования РФ «Подготовка специалистов для зарубежных стран в России: состояние и перспективы развития» (1999) отмечалось, что после роста численности иностранных учащихся в 1994–1997 гг. выявилась тревожная тенденция к спаду: с 70 тыс. в 1997 г. до 51 тыс. в 2000 г. [2].

В годы советской власти проблема конкурентоспособности отечественного образования как самостоятельная научная проблема не возникла, поскольку речь шла о соревновании (конкурентоспособности) двух систем – социалистической и капиталистической. Система образования, будучи социокультурным институтом, являлась одним из элементов каждой из этих систем и потому вне своей социально-политической системы не оценивалась. После распада Советского Союза стали очевидными взаимосвязанность и масштабность мировых процессов в экономической, политической, социальной и культурной жизни. Глобализация экономики и повышение мобильности населения заставили новую Россию постоянно оценивать потенциал специалистов с точки зрения квалификационных стандартов, существующих в экономически развитых странах, которые в настоящее время определяются Соединенными Штатами Америки. Но это вовсе не означает, что эти стандарты являются лучшими.

Авторы, занимающиеся проблемой конкурентоспособности отечественного образования, подробно анализируют ее педагогические аспекты,

исследуют ее, если можно так сказать, в «абстрактном» виде, чаще всего вне рамок рыночных отношений. В то же время анализ показывает, что конкурентоспособность образования, будучи сложным конструктом, является одним из элементов рыночных отношений, вне которых ее изучение является нецелесообразным. Как и любой политический, экономический, социальный, культурный и педагогический феномен, конкурентоспособность образования должна стать самостоятельным объектом комплексного изучения, опирающегося на собственный категориально-понятийный аппарат.

1. *Проблема дефиниции понятия «конкурентоспособность образования».* Увеличение доли информационных технологий в традиционном обучении привело к тому, что система образования, будучи одним из звеньев информационной экономики, превратилась в коммерческий производственный процесс. Коммерциализация системы образования, в свою очередь, вызвала конкуренцию между учебными заведениями, как разных стран, так и внутри отдельно взятой страны – России, поскольку вузы превратились в поставщиков образовательных услуг.

Рыночная экономика диктует наличие рынка в любой сфере производственной деятельности, включая сферу образования. Рынок образовательных услуг, как в глобальном мире, так и в России после краха советской системы и плановой экономики, складывается стихийно, а, значит, обладает свойством деформации. Формула классического рынка, образовательных услуг – в том числе, есть формула «спрос – предложение». Деформация рынка образовательных услуг переворачивает эту формулу и становится адекватной формуле «предложение – отсутствие спроса», означающей избыточное предложение, когда наблюдается либо переизбыток выпускников конкретных специальностей, либо отсутствие в обществе / экономике страны потребности в конкретных специальностях.

Наличие конкуренции в любой сфере человеческой деятельности и, в частности, в сфере образования, порождает противоречие между соперничеством и равенством прав, как между людьми (выпускниками соответствующих вузов), так и между вузами. Наличие конкуренции между выпускниками учебных заведений означает, что полученный после окончания учебного заведения диплом об образовании дает его хозяину право занять вакантное место или участвовать в конкурсе на вакантное место, имея одинаковые права наравне с другими дипломированными претендентами. Объективно, если нет других факторов, вакантное место при наличии конкурса (и на внешнем, и на внутреннем рынке образовательных услуг) занимает тот, чей диплом более конкурентоспособен, чем у других претендентов.

2. Конкуренция в сфере образования и глобализация образования.

Современная глобализация проявляется в социально-культурной, социально-политической и социально-экономической сферах как феномен и как процесс. Неопределенность определения этого понятия в литературных источниках связана с дисциплинарной разобщенностью исследователей. С формированием нового междисциплинарного научного направления, названного глобалистикой, появилась возможность преодоления терминологической размытости в исследовании глобализации. И.И. Мазуров и А.Н. Чумаков предложили следующее определение глобализации: «глобализация – это процесс универсализации, становления единых для всей планеты Земля структур, связей и отношений в различных сферах жизни общества. Феномен глобализации, воспринимаемый как объективная реальность, характеризуется замкнутостью глобального пространства, единым мировым хозяйством, всеобщей экологической взаимозависимостью, глобальными коммуникациями и др.» [3, с. 163–164]. Однако и это определение не лишено недостатков, поскольку, например, глобализация в культуре не может осуществляться как процесс ее универсализации.

И.В. Кичева приводит следующее определение глобализации образования, адекватно отвечающее определению глобализации, приведенному выше: «Глобализация образования (globalization of education) – процесс создания всемирной единой унифицированной системы образования, при которой стираются различия между входящими в нее образовательными системами. Термин «глобализация образования» не соотносим с термином «глобальное образование», не означает его результат» [4, с. 282–283]. Однако в такой единой унифицированной системе образования нет места конкуренции образования, поскольку единая унифицированная система образования попросту «выпадает» из рыночных отношений.

Тема глобализации и образования рассматривается многими отечественными авторами, публикации которых легко объединяются в три группы: 1) основной акцент делается на самом феномене глобализации, его аттракторах, детерминирующих основные тренды развития современного образования. Современной модели образования предъявляются требования максимальной отзывчивости и гибкости, способности проявления адекватной реакции на меняющиеся условия рынка; 2) взаимосвязь глобализации и образования рассматривается в контексте положительных и негативных ее последствий. В этом контексте анализируются перспективы интегрирования отечественного образования в общемировую систему, положительные и негативные последствия такой интеграции, риски и возможности функционирования отечественного образования

в этих условиях. Проблема конкурентоспособности отечественного образования явно не обсуждается, но латентно присутствует практически во всех работах; 3) повышение качества отечественного образования как необходимый ответ на вызовы и возникающие при этом риски глобализации. В русле данного направления дополнительно определились две взаимосвязанные и взаимно детерминированные проблемы: (а) отсутствие в разных образовательных пространствах единых критериев оценки качества образования; (б) актуализация проблемы конкурентоспособности образования, в частности, отечественного.

При попытках определения конкурентоспособности образования дисциплинарная разобщенность исследователей приводит к выработке решений, которые отражают в первую очередь предметное поле научной дисциплины, которую представляет автор. При этом не учитывается эффект «последствия» принимаемых решений, а потому эти решения обладают малой эффективностью.

Наиболее ярким примером организации целенаправленного процесса унификации высшего образования служит Болонский процесс 1990-х – начала 2000-х гг. Основным механизмом проводимой тогда унификации стали Европейская система перезачета кредитов ECTS и изменение традиционной предметной системы образования, когда от учебного предмета переходят к образовательному модулю.

Проведенный нами анализ (см. [5]) показал, что в практике Болонского процесса родилась искусственная антиномия, так как система перезачета кредитов вводилась в качестве регулятора содержания высшего образования, а стала обслуживать юридическую процедуру нострификации дипломов об образовании. Эта юридическая процедура, непосредственно отвечающая за конвертируемость дипломов, как и всякая юридическая процедура, всегда является консервативной, т. е. исключающей неопределенность любого типа. Неопределенность, возникающая при согласовании содержания обучения в вузе, ликвидируется за счет формализации и усложнения соответствующей процедуры. Таким образом, уже на той стадии развития Болонского процесса ясно обозначились тенденции, которые смогли в дальнейшем существенно затормозить этот процесс.

Европейские высшие учебные заведения хотели иметь дело с разнообразием, как с активом, а не причиной для непризнания или исключения. Однако до сих пор не ясно, каким образом в модульной системе должны оцениваться специальности, специализации и учебные курсы, отражающие культурную специфику страны. Ни система кредитов, ни модульная система организации процесса обучения проблемы качества подготовки

вузовских выпускников не решают. Таким образом, проблема качества подготовки оказалась теснейшим образом сопряженной с проблемой конкурентоспособности образования. К этому следует добавить, что учебное заведение может формально удовлетворять всем требованиям существующих стандартов качества, но его выпускники не являются способными к фактической конкурентной борьбе на рынке труда.

Даже если гипотетически допустить в идеале полную унификацию разных образовательных систем, то все равно остаются политические, экономические и культурные факторы, которые оказывают свое влияние на конкуренцию в сфере образования. А это означает, что на рынке труда не исключаются протекционизм, дискриминация и сегрегация, которые, вообще говоря, не зависят ни от содержания, ни от качества полученного специалистами образования, а являются механизмом управления собственного рынка труда.

3. *Методология исследования проблемы конкурентоспособности отечественного образования.* Уже изложенное означает, что понятия «конкурентоспособность образования» и «конкурентоспособность отечественного образования» имеют логический статус, отличный от статуса простого понятия, иными словами, являются категориями. Поэтому необходимы методы фиксации, анализа и изучения параметров этих понятий, адекватно соответствующих их логическому статусу. А это, в свою очередь, означает, что изучение конкурентоспособности отечественного образования в ограничительных рамках конкретной научной дисциплины не только неправомерно упрощает и существенно обедняет изучаемое явление, но также затрудняет его прогнозирование.

Методологическую основу нашего исследования составил социокультурный подход, сущность которого состоит в попытке рассмотрения общества как единства культуры и социальности, образуемых и преобразуемых деятельностью человека. Личность при таком подходе рассматривается связанной с обществом системой отношений и культурой как совокупностью ценностей и норм. В основании социокультурного подхода лежит тезис о том, что какими бы мотивами индивид ни руководствовался в своей деятельности, все они фиксируются в культуре.

Социокультурный подход не отрицает экономический, психологический и другие факторы, но акцент делается на анализе культуры, понимаемой в качестве программы деятельности субъекта. При этом речь всегда идет не об абстрактном понимании культуры, а как о чьей-то культуре. Заметим, что текучесть, подвижность, изменчивость деятельности делают ее чрезвычайно трудной для теоретического описания.

При обосновании выбора социокультурного подхода мы руководствовались следующими его принципами: 1) именно индивид является актором социального действия; 2) системный анализ, составивший методологический базис социокультурного подхода, предполагает необходимость учета способности системы к развитию, в результате которого возможно появление качественно иных по характеру социокультурных явлений; 3) самосознание индивида может соответствовать или не соответствовать типу общества, в котором он находится, что на определенном этапе может привести к смене социокультурной среды.

Методологическая ограниченность социокультурного подхода следует из целей и задач его использования: исследователь нацелен на фиксацию проявлений прежних культурных программ, что не всегда позволяет прогнозировать дальнейший ход эволюции.

4. *Проблема конкурентоспособности отечественного образования.* Как уже отмечалось, конкурентоспособность образования, отечественного в том числе, будучи элементом рыночных отношений, подчиняется формуле «спрос – предложение». Эта формула распространяется на рынок труда и на рынок услуг. На рынке труда спрос детерминирован вакантными рабочими местами, а предложение – специалистами, готовыми участвовать в конкурсе на эти вакансии. На рынке услуг есть абитуриенты (спрос), которые готовы получить конкретную специальность, и есть вузы, готовые этой специальности обучить (предложение). Но 25-летний опыт отечественного образования в рыночных условиях говорит о том, что этот параметр обратим: есть вузы, готовые обучать абитуриентов конкретным специальностям (спрос), и есть абитуриенты, которые не всегда согласны учиться на этих специальностях (предложение). При этом необходимо учитывать внешний и внутренний рынки труда и услуг. Таким образом, конкурентоспособность отечественного образования регулируется шестью основными параметрами.

Мы считаем, что каждый из параметров конкурентоспособности отечественного образования требует самостоятельного комплексного изучения, как и само это явление. Поэтому ограничимся лишь кратким обзором этих параметров.

На внешнем рынке труда протекционизм, дискриминация и сегрегация позволяют вести отбор тех специалистов, в которых в данный момент нуждается экономика и наука принимающей страны. Именно так действует в развитых странах, особенно в США, механизм «утечки умов». И даже если выпускник отечественного вуза знает о дискриминации на внешнем рынке труда, ничто не может изменить его решение уехать из своей стра-

ны, так как действует сильнейший экономический рычаг, управляющий его решением: зарплата, более высокая по сравнению с той, которую ему предлагают на родине.

На внешнем рынке образовательных услуг конкурентоспособность отечественного образования напрямую зависит от места, занимаемого отечественными вузами в рейтингах вузов мира, составляемых информационными агентствами США и европейских стран. Поражает, с какой быстротой известнейшие российские вузы теряли свои позиции в этих рейтингах в 1990-е гг., и с каким трудом они удерживаются сейчас даже не в первой, а уже во второй и третьей сотнях [6]. Анализ опубликованных рейтингов за разные годы показывает, что эти рейтинги уже давно превратились в механизм политического давления на Россию.

Усиливающееся неравенство образовательного потенциала разных государств в конечном счете приводит к их разделению на экспортеров и импортеров образовательных услуг. Экономическим механизмом, усиливающим такое разделение, является демпинговая политика экспортеров образовательных услуг. Наиболее явно этот механизм проявил себя, когда стало заметным быстрое падение числа иностранных студентов в российских вузах. Поэтому рейтинг вузов – это не только политический, но и экономический механизм функционирования международного рынка образовательных услуг.

Таким образом, проблема качества подготовки специалистов в российских вузах оказалась тесно связанной с механизмами политического и экономического давления на российскую систему образования, попытками ее внешнего управления. Например, те же Соединенные Штаты заинтересованы в российских специалистах, обладающих фундаментальной подготовкой в естественнонаучной и инженерной сферах, но усиливают политические и экономические механизмы давления на российскую систему образования, стремятся управлять ею в своих интересах.

На внутреннем рынке труда конкурентоспособность образования определяется иными факторами. Назовем два, наиболее существенных.

В конце 1980-х гг. О.В. Долженко подчеркивал, что разные отрасли народного хозяйства СССР (а теперь и России) находятся на разных стадиях развития: на стадии технической, научно-технической или научно-технологической революции [7, с. 22]. Игнорирование этого обстоятельства привело еще в 1970–80-е гг. к тому, что молодой специалист, пройдя в вузовском обучении через чередующуюся систему теоретических циклов и производственных практик, оказывался неспособным решать практические профессиональные задачи. Иными словами, его диплом оказался

неконкурентоспособным. Данная проблема носит название «разбалансирование целей обучения», и ее уже пытались решать в последние годы советской власти. Реалии сегодняшнего дня говорят о том, что ныне в данной проблеме оказались связанными в тугой узел проблемы модернизации отечественной экономики и отечественного производства и педагогическая проблема целей обучения.

Одной из причин деформации отечественного рынка образовательных услуг было перепроизводство специалистов по конкретным специальностям. Рост числа негосударственных вузов привел к тому, что на отечественном рынке труда начали действовать, а, может быть, действуют и сейчас, протекционизм и сегрегация, в соответствии с которыми при найме на работу приоритет часто отдавался выпускникам государственных вузов.

На внутреннем рынке проблема качества подготовки специалистов оказалась тесно взаимосвязанной с проблемами экономического развития страны.

5. Проблема качества подготовки специалистов. Одной из форм современной глобализации образования является широкое распространение технологий дистанционного обучения. Первоначально дистанционное обучение рассматривалось как одно из направлений или форм открытого образования. Открытое образование – это основанная на информационных педагогических технологиях система предоставления человеку различных образовательных услуг, позволяющих учиться непрерывно и обеспечить получение современных профессиональных знаний. Однако отечественный опыт показал, что внедрение дистанционных технологий приводит ко многим негативным последствиям как в области профессиональной подготовки будущих специалистов, так и в сфере конкурентоспособности отечественного образования.

Сама система дистанционного образования технологически очень проста и способна «втянуть» в свою орбиту неограниченное количество обучающихся. Но разработка учебно-методической документации и методического оснащения этой системы очень трудоемка и экономически затратна. Снижение экономических затрат на разработку методического оснащения, упрощение процесса подготовки методического оснащения приводит к резкому падению качества обучения.

Реализация дистанционного и онлайн образования привели к коммерциализации образования, к разделению государств на экспортеров и импортеров образовательных услуг, экспансии образовательной деятельности государств-экспортеров образовательных услуг, которые не заинтересованы в конкурентоспособности своих конкурентов.

Одним из основных принципов открытого образования является свобода составления индивидуальной образовательной траектории, программы обучения путем выбора модулей системы учебных курсов и свободное развитие индивидуальности обучающегося. Однако образовательный процесс в отечественной высшей школе строится на основе Государственных образовательных стандартов, определяющих требования государства к профессиональной подготовке учащихся. Если под обученностью понимать готовность к профессиональной деятельности, то многие принципы открытого образования при такой организации учебного процесса просто не могут быть реализованы.

Проблема качества профессиональной подготовки, его профессионализация не является новой для отечественной высшей школы. Еще в 1980-е гг. Н.Ф. Талызина писала: «В практике обучения критерием знания нередко служит умение воспроизвести (пересказать) изучаемые положения. ... Это так прочно вошло в практику обучения, что преподаватели даже не задумываются над тем, достаточен ли этот критерий. ... Специалиста не научили пользоваться знаниями в тех ситуациях, с которыми он может встретиться в своей профессиональной деятельности. Это означает, что знания оказались формальными. Одновременно это означает, что принятый критерий знаний оказался неудовлетворительным: о наличии знаний надо судить не по умению воспроизводить их, а по умению применять при решении тех задач, которые для данного профиля специалиста являются типичными» [8, с. 6–7].

Заметим, что идея использования профессиональных задач в обучении вроде бы реализована в современных Государственных стандартах. Но наряду с профессиональными задачами в этих же стандартах используется принципиально другой язык – язык компетенций. Как оказалось, эти два языка описания целей подготовки специалистов являются слабо совместимыми. Как правило, весь спектр компетенций, с одной стороны, очень часто не покрывает будущую профессиональную деятельность выпускника вуза, а с другой стороны, является излишним для определенных профессиональных задач. Понятие компетенции оказалось расплывчатым, плохо определяемым, а потому плохо реализуемым в учебном процессе.

С другой стороны, методы выделения профессиональных задач педагогической общественностью не освоены. Наш собственный опыт использования профессиональных задач свидетельствует о том, что при разработке системы профессиональных задач для конкретной специальности необходимо не только знать основы педагогики высшей школы, но и свободно владеть конкретной отраслью знания, которая используется в профессио-

нальной деятельности выпускника вуза и для которой разрабатывается система профессиональных задач, и досконально знать структуру и методы будущей профессиональной деятельности выпускника (см.: [9; 10]).

6. *Многополярный мир и система образования.* В настоящее время намечаются политические контуры многополярного мира. Видны определенные шаги на этом пути в сфере экономики. Но экономика и культура были всегда взаимосвязаны. Сейчас мы не будем подробно обсуждать этот тип взаимосвязи. Отметим лишь, что образование как социокультурный институт втянут в эту систему отношений.

С одной стороны, многополярный мир видится как гарант стабильности на общей Земле. С другой стороны, в условиях рыночных отношений многополярный мир обязательно приведет к конкуренции – скажем более мягко, к соревнованию – между базисными системами многополярной конфигурации. Это означает, что конкуренция в сфере образования также не исключается: не исключаются конкуренция качества образования, конкуренция в сфере образовательных услуг и в сфере трудоустройства дипломированных специалистов.

Опыт функционирования общемировой системы образования говорит о том, что в этом случае нужно интегрировать национальные системы образования в единое базовое образовательное пространство, способное сохранить национальные системы образования. Такая интеграция национальных систем одновременно должна сопровождаться диверсификацией образования внутри образовательного пространства. Диверсификация возможна, как минимум, по двум основаниям: 1) по уровням промышленного производства, находящегося на стадии технической, научно-технической или научно-технологической революции и 2) по отраслям народного хозяйства.

Если определенные признаки разных образовательных пространств, возникших после распада Советского Союза, еще сохранились, то о диверсификации какого-то образовательного пространства по указанным основаниям говорить еще рано.

Таким образом, конкурентоспособность образования является одной из важнейших характеристик национальной системы образования. Конкурентоспособность национального образования регулируется законами педагогики (проблема целеполагания и качество профессиональной подготовки выпускников учебных заведений), методами политического (протекционизм, дискриминация, сегрегация) и экономического (демпинговая политика экспортеров образовательных услуг на внешнем рынке образовательных услуг) давления. Ту же функцию давления на конкурентов на внешнем рынке образовательных услуг выполняют и рейтинги вузов,

составляемые информационными агентствами экономически развитых стран. На конкурентоспособность отечественного образования существенное влияние оказывает уровень развития отечественного производства и экономики.

Проблему повышения конкурентоспособности отечественного образования методами одной конкретной дисциплины не решить. Нужна система мер организационного, политического, экономического и педагогического характера. На внешнем рынке труда и услуг стратегической целью такой модернизации российского образования следует считать формирование собственного образовательного пространства, без которого реализация идеи многополярного мира невозможна.

Литература

1. Вуз и рынок [Текст] // Поиск. – 1991. – № 46 (132). – С. 4–5.
2. Банцекин, Н. Еще не поздно: Об экспорте российских образовательных услуг [Текст] / Н. Банцекин, Н. Зверев // Поиск. – 2002. – № 45–46 (703–704). – С. 7–8.
3. Глобалистика. Международный междисциплинарный энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. И. И. Мазур, А.Н. Чумаков. – М. ; СПб. ; Н.-Й. : ЕЛИМА, Питер, 2006. – 1160 с.
4. Кичева, И.В. Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века [Текст]. – Пятигорск, 2004. – 404 с.
5. Арташкина, Т.А. Социокультурные аспекты Болонского процесса [Текст] // Problems of Education in the 21st Century : Policy of Education in the Modern World. – Scientific Methodical Center «Scientia Educologica», Lithuania, 2008. – Vol. 8. – P. 162–172.
6. Возовикова, Т. Рейтингом по репутации. Российским вузам отказали в авторитете [Электронный ресурс] // Поиск. – Режим доступа: www.roisknews.ru/theme/science-politic/3109.
7. Долженко, О.В. Альтернатива стереотипам: (К вопросу о создании концепции образования) [Текст] // Вестник высш. школы. – 1988. – № 6. – С. 19–26.
8. Талызина, Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста [Текст]. – М. : Знание, 1986. – 108 с.
9. Володарская, И.А. Профессиональные задачи и качество усвоения фундаментальных знаний [Текст] / И.А. Володарская, Т.А. Арташкина. – Владивосток : изд-во Дальневост. ун-та, 1993. – 196 с.
10. Арташкина, Т.А. Проблема целей обучения в высшей школе [Текст]. – Владивосток : изд-во Дальневост. ун-та, 1994. – 176 с.

Л.В. ВАХИДОВА, Н.Н. МАНЬКО, Э.М. ГАБИТОВА, В.Э. ШТЕЙНБЕРГ
Персонифицированная информационно-образовательная среда
и профессиональная самоэффективность специалиста

Современное индустриальное общество определяет такие ведущие ценности человеческого бытия как профессиональный успех и реализация себя. Ключевыми характеристиками современного специалиста считаются конкурентоспособность (успешность), профессиональная мобильность, способность к самообучению и др. [1–3].

Ведущим, социально значимым качеством, обеспечивающим данные характеристики, нам представляется профессиональная самоэффективность специалиста. Данное качество – более предпочтительная и содержательная альтернатива конкурентоспособности и успешности, оно коррелирует с индивидуальной образовательной и карьерной траекториями, является своеобразным вектором личностного, жизненного и профессионального пути. Важную роль в реализации данного феномена, как показывают выполненные поисковые исследования, принадлежит бинарной – микро- и макро- информационно-образовательной среде. Микросреда – это личностная сфера обучающегося, формирующаяся по мере нарастания успеха. Она же – основа взаимодействия субъектов образовательного процесса (и перехода в макросреду). Макросреда создается самим субъектом (где предлагаются условия, виды деятельности, информационная составляющая и другие компоненты) и распространяется на других участников процесса. В исследовании установлена взаимосвязь профессиональной самоэффективности специалиста и информационно-образовательной среды, а также ее участие в становлении и развитии профессиональной самоэффективности.

Ориентация на императив современности «образование через всю жизнь» (это и освоение компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности, и желание успешной жизни и многое другое), определила проблему исследования – формирование профессиональной самоэффективности будущего специалиста в условиях персонифицированной информационно-образовательной среды [1]. Анализ существующих технологий обучения свидетельствует, что они, в плане развития профессионально-личностных качеств специалиста, не в полной мере удовлетворяют запросам заказчиков (в том числе студентов), а также работодателей. Следует отметить, что в вышеприведенной формулировке проблема в настоящее время лишь начинает исследоваться.

Возможность достижения успеха в заданной ситуации конкретным человеком зависит не только от его собственной компетентности, но и от целого ряда других факторов. Так, А. Бандура выдвинул гипотезу, что когнитивная по природе самооффективность (т. е. ожидания в отношении собственной эффективности) влияет на моторное поведение, на то, например, будет ли стрессовая ситуация стимулировать попытки овладения ею, насколько это будут интенсивные попытки и как долго они будут продолжаться [4; 5]. Эта же самооффективность может влиять и на характеристики среды, и на последствия поведения.

В последние годы задача формирования профессиональной самооффективности становится все более актуальной в системе подготовки специалистов и требует определения необходимых для этого организационно-педагогических условий. Ключ к решению задачи видится в создании соответствующей среды. Заметим, что в современном образовании разработано и реализовано достаточно много различных сред, например, информационная, образовательная, инструментальная, среда учреждения и др. [6]. Однако полагаем, что ресурс средового подхода не исчерпан и существует возможность его наращивания за счет применения проектного подхода и визуальных дидактических регулятивов логико-смыслового типа.

Проектирование персонифицированной информационно-образовательной среды предполагает уточнение понимания и развития субъекта, и конкретно-наглядного и теоретического познания в учебной деятельности. То есть визуальное восприятие, визуальная когниция представляются приоритетным фактором, занимающим достойное место в современных педагогических технологиях [7–9].

На основе изложенного в настоящее время разрабатывается персонифицированная информационно-образовательная среда (ПИОС), отрабатывается ее структура, иерархия и понятийный аппарат.

Исследование опирается на системно-многомерный, субъектно-средовый и инструментально-деятельностный подходы; ведущими определены принципы инвариантности дидактических оснований, макро- и микронавигации на основе логико-смыслового моделирования, бинарности (интро- и экстравертности по отношению к субъекту профессиональной деятельности). Принятые методологические подходы требуют для связывания в единую фундаментальную триаду трех процессов – персонизации, персонификации и персонализации – задания качественных и количественных связей между ними. Это достигается благодаря применению следующих факторов: логико-смысловых моделей; когнитивной визуализации, связывающей субъекта с наглядными моделирующими средства-

ми; последовательной активации трех механизмов отражения: чувственно-образного, вербально-логического и моделирующего. То есть ПИОС как новая категория может интерпретироваться следующим образом: это качественно новая педагогическая среда, реализуемая на основе аутодиалога обучающегося, дидактической многомерной технологии и дидактических многомерных инструментов [9–11].

Уточнив ключевые аспекты персонифицированной информационно-образовательной среды, приведем обобщенную характеристику ключевой дефиниции. Персонифицированная информационно-образовательная среда – это специально организованный процесс позитивного изменения субъекта путем выполнения деятельности определенной структуры по преобразованию содержания среды в соответствии с заданными индикаторами и с помощью информационных технологий, реализующих макро- и микронавигацию, интерактивное взаимодействие и субагентный подход [10]. То есть смысл феномена ПИОС заключается в том, чтобы сформировать иную, более эффективную образовательную логику подготовки специалиста, отвечающую требованиям современного знаниевого общества. Социальный же заказ выступает интегратором потребностей работодателя, органов управления, самого обучающегося при формировании педагогических и организационных условий в логике персонифицированной среды [10].

Профессиональная самооффективность рассматривается как технология последовательного развития профессиональной самооффективности будущего (и не только) специалиста по уровням «стажер», «ремесленник», «мастер». При этом происходит трансформация характеристик персонифицированной информационно-образовательной среды, изменение взаимодействия обучающегося и субъектов (аутодиалог обучающегося с помощью логико-смысловых моделей, непосредственный полилог между обучающимся и другими субъектами, трансляционный полилог, т. е. интериоризированные и передаваемые во вне информация, условия, другие составные образовательного процесса), соответствующих уровней контроля и рефлексии данного взаимодействия (рис. 1) [1].

Необходимо отметить, что данная многомерная система факторов представляет собой малую среду, поскольку субъект рассматривается как «персона» со своими потребностями, возможностями, интересами, специфичными при осуществлении деятельности (и при воздействии внешними инструментальными средствами в виде обучающей программы). То есть среда способствует трансформации субъекта с помощью инструментальных средств и позволяет ему пройти путь от персонизации, т. е. поис-

ка себя в среде, через персонификацию и далее – персонализируясь, т. е. отражаясь при выполнении действий в действиях других субъектов. Все это означает усиление проявления своей профессиональной и личностной позиции при формировании условий другим субъектам среды [1, 10].



Рис. 1. Логико-смысловая модель «Портрет профессиональной самооффективности (ПС)»

Таким образом, определяются три уровня развития личности в персонифицированной среде: персонизация, персонификация и персонализация. Здесь система задает извне определенные образцы, модели и стереотипы поведения; в результате сравнения и рефлексии человек осмысливает себя, свои способности и возможности; осуществляет самостоятельный жизненный выбор.

На уровне персонизации на обучающегося осуществляется внешнее воздействие: извне задается процесс обучения, информация и условия среды. Специфика данного уровня в том, что преобладает заданность среды, информации и процесса деятельности обучающегося; происходит процесс интериоризации. На втором уровне – персонификации – изменяется восприятие обучающимся информации, среды и процесса; происходит экстериоризация трансформированных субъектом элементов. Персонализация как уровень развития специалиста характеризуется тем, что обучающийся пытается сломать рамки, заданные на начальном уровне: субъект образовательного процесса с позиций личностных и социальных сам задает для других условия, подобные тем, которые были на начальном уровне.

Для перехода субъекта образовательного процесса из начального состояния в последующее, приближающееся к заданному государством образу современного компетентного специалиста, готового к профессиональной деятельности в рамках подготавливаемого профиля, необходимы педагогические условия, запускающие механизм нужной трансформации субъекта. Во-первых, организация особой – поисково-проектной структуры деятельности; а, во-вторых, постановка перед субъектом задачи моделирования и проектирования; на данном этапе обучения активируются высшие формы умственной деятельности, выполняются процедуры макро- и микронавигации в содержании учебного материала, благодаря чему осуществляются формирование профессиональных и личностных компетенций [1–3, 10]. Ведущими дидактическими средствами и процессами реализации педагогических условий как механизмов персонифицированной информационно-образовательной среды являются логико-смысловые модели; когнитивная визуализация знаний (связывает субъекта образовательного процесса с наглядными средствами, поддерживающими познавательную деятельность); активация трех механизмов отражения – чувственно-образного, вербально-логического и моделирующего; интенсификация взаимодействия внешнего и внутреннего планов учебной познавательной деятельности.

Сложившееся исследование феномена самозффективности специалиста направлено на изучение таких факторов повышения самозффективности, как наличие более или менее широкого репертуара навыков поведения; собственный опыт достижений; опыт, приобретенный посредством наблюдения за другими людьми; высказываемые другими убеждения – вербальное подкрепление или порицание; физическое, психологическое, эмоциональное состояние; акцент исследователями делается на психологические и коммуникационные аспекты [4, 5, 12]. Представляется

целесообразной, как упоминалось выше, замена критерия «конкурентоспособность», негативно воспринимаемого в социальном плане, более приемлемым с точки зрения личности и общества [1]. То есть придать прагматическую окраску феномену «самоэффективность», переместив его в профессиональную плоскость: соединить профессиональное и самоэффективное на основе соответствующей технологии, направленной на профессиональное самосовершенствование будущего специалиста, а также уточнить понятие «профессиональная самоэффективность». Полагаем, что решение данной задачи окажется полезным и для системы профессионального образования, и для научных, в том числе диссертационных исследований по специальности 13.00.08.

Фундаментальным квалификационным комплексом являются грамотность, компетентность и культура, определяющие и уровни квалификации специалиста, и признаки его профессионального становления. В системе профессионального образования ведущая роль принадлежит формированию профессиональной культуры как результата преобразования общественно-профессиональных ценностей в личностные. Они и становятся основой ценностных ориентаций и внутренней культуры личности, определяют его отношение к профессиональной деятельности, его профессиональную и гражданскую позицию, дальнейшие успехи в профессиональной сфере.

Мы придерживаемся существующих подходов к обоснованию сути профессионализма специалиста: личностный – основывается на определении профессионально важных качеств специалиста как субъекта труда; деятельностный – базируется на выявлении закономерностей профессионального роста через изучение результативности его деятельности; целостный – основан на взаимосвязанном изучении личностного и профессионального роста (что в целом соответствует трем уровням персонифицированной информационно-образовательной среды, а именно персонизации, персонификации и персонализации). Развитая профессиональная культура будущего специалиста характеризуется третьим уровнем, метафорически названным уровнем «Мастер». Он характеризуется высокой степенью творческой самоотдачи; широким профессиональным кругозором; большим объемом специальных знаний, интересов и умений; творческим пониманием проблемных ситуаций; развитыми продуктивными способностями.

Концепция координации профессионализма и самоэффективности (рис. 2) основана на комплексировании трех инвариантных уровней профессиональной самоэффективности (К7: грамотность – компетентность –

культура) и их связывания с тремя инвариантными уровнями самоэффективного профессионализма (K1: «педагог-стажер» – «педагог-ремесленник» – «педагог-мастер»). Каждому уровню самоэффективного профессионализма (K1) ставится в соответствие контекстный информационно-средовой признак:

- персонизация – подготовка специалиста с минимальными требованиями, в том числе к условиям обучения, формам и содержанию образования, к стандартным образовательным условиям (кадровый потенциал, материально-техническое обеспечение процесса обучения и т. п.); используются сочетание традиционных и активных методов и форм обучения, современные информационно-коммуникационные технологии;

- персонификация – повышенный уровень подготовки специалиста, характеризующийся акцентированной направленностью на субъекта образовательного процесса (максимальный учет потребностей, интересов и возможностей); организационные и технологические характеристики образовательного процесса смещаются в сторону нетрадиционных форм обучения и условий реализации;

- персонализация – высокий уровень подготовки специалиста, при котором меняется активная роль субъектов образовательного процесса; применяются альтернативные технологии обучения, видоизменяющие, соответственно, организационные формы обучения.

Первый опыт применения интегрированных концепций ПИОС и профессиональной самоэффективности апробирован при выполнении исследований в различных направлениях профессионального образования (Э.М. Габитова – «Формирование транспрофессиональных компетенций», Э.М. Галиахметова – «Формирование профессиональных компетенций специалистов печатно-издательского кластера», О.А. Горлицына – «Формирование графо-технической грамотности специалистов технического профиля» и др.).

Связываются между собой каждый из уровней профессиональной самоэффективности (K7) и каждый из уровней самоэффективного профессионализма (K1) соответствующей суммой субъектно-деятельностных достижений в процессе выполнения проектной деятельности и профессионально-личностного развития (K2-K6). Разработка апробирована на материалах различной профессиональной тематики (рис. 2–4).

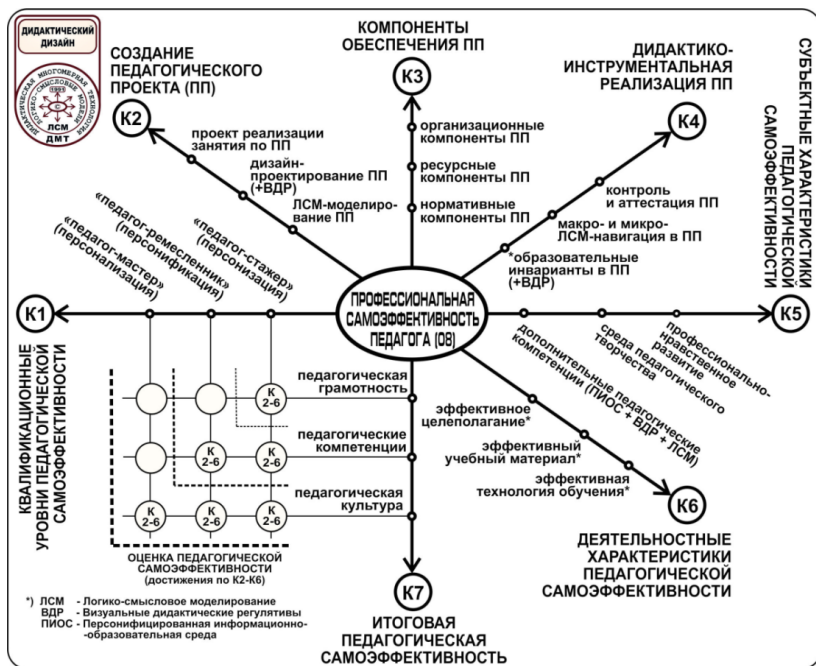


Рис. 2. Визуальный дидактический регулятив «Профессиональная самооэффективность педагога (специальность 13.00.08)» (В.Э. Штейнберг, Л.В. Вахидова)

Типовой визуальный дидактический регулятив, отображающий тот или иной тип профессиональной самооэффективности, включает следующие укрупненные элементы (или смысловые группы): K1: квалификационные уровни самооэффективности в связи с контекстно-средовым подходом; K2: технология создания проекта; K3: компоненты обеспечения проекта; K4: технология реализации проекта; K5: субъектные характеристики профессиональной самооэффективности; K6: деятельностные характеристики профессиональной самооэффективности; K7: итоговая профессиональная самооэффективность специалиста; межкоординатная матрица оценки профессиональной самооэффективности.

Как следует из содержания приведенных визуальных дидактических регулятивов, увеличение профессиональной самооэффективности заключается в постепенном продвижении по трехступенчатой инвариантной траектории

профессионального роста от «стажера» – к «мастеру» (К1) путем создания и реализации проектов (К2, К3, К4), благодаря которым формируются специальные субъектные и деятельностные характеристики специалиста (К5, К6), позволяющие ему продвигаться от профессиональной грамотности – к профессиональной культуре (межкоординатная матрица К7-К8).

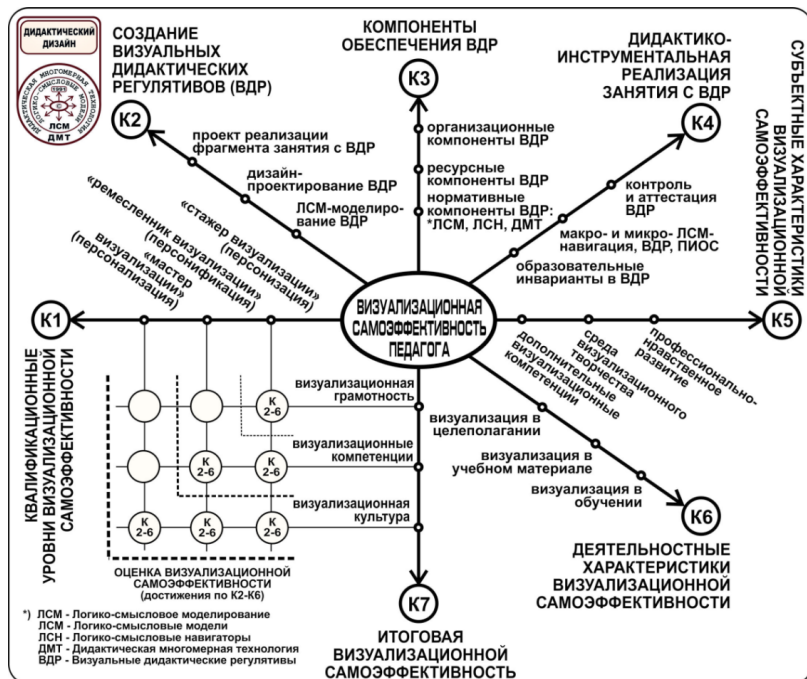


Рис. 3. Визуальный дидактический регулятив «Визуализационная самоэффективность педагога» (В.Э. Штейнберг, Н.Н. Манько)

Визуальные дидактические регулятивы как эффективные инструменты дидактического дизайна на инструментальной основе [2/3; 7/5; 5/6; 8/8] представляют собой, таким образом, важный ресурс технологий обучения и самообразования. Они применены, в частности, при проектировании цифровой образовательной программы «Дизайн ПСП.1», представляющей собой аутотьютор педагога профессионального образования и реализующей субагентный принцип, а также макро- и микронавигацию на основе логико-смыслового моделирования (рис. 5).

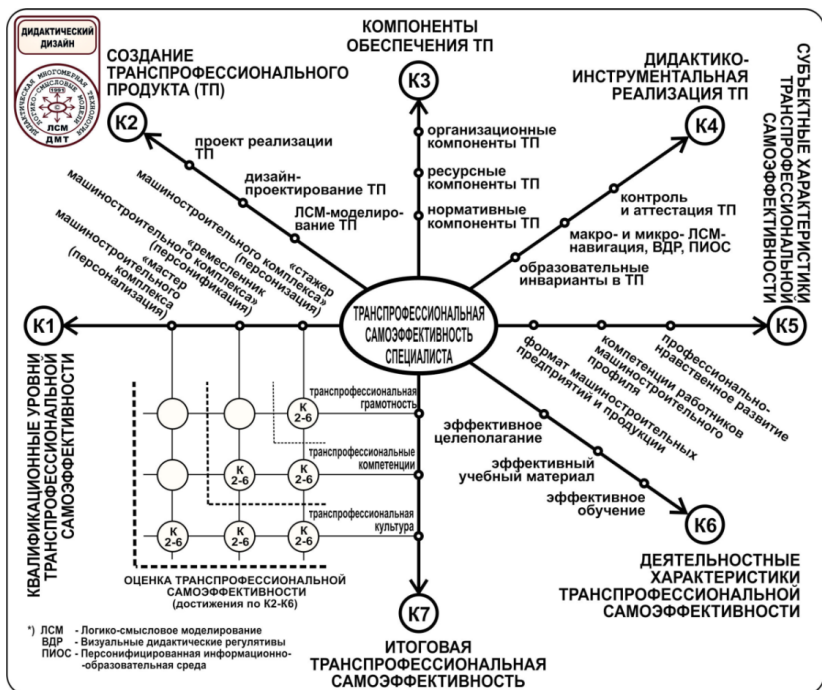


Рис. 4. Визуальный дидактический регулятив
«Транспрофессиональная самооффективность специалиста»
(В.Э. Штейнберг, Э.М. Габитова)

В процессе исследования ПИОС определены составляющие проблемы по трем направлениям – социальному, образовательному и технологическому: феномен персонифицированной информационно-образовательной системы на социальном уровне определен заказом общества на соответствующего специалиста, т. е. изначально самооффективного, результатом чего должна стать профессиональная самооффективность; на образовательном уровне предстоит определить ее детерминант; на технологическом уровне предстоит ответить на вопрос: какие инструменты в образовательном процессе будут формировать компоненты профессиональной самооффективности. «Клетка» (она же модель) системы, отображающая дидактический потенциал ПИОС, представляет собой триадную систему: «обучающийся субъект» – «концептуально детерминированная технология учебной деятельности» – «специально организованное содержание».

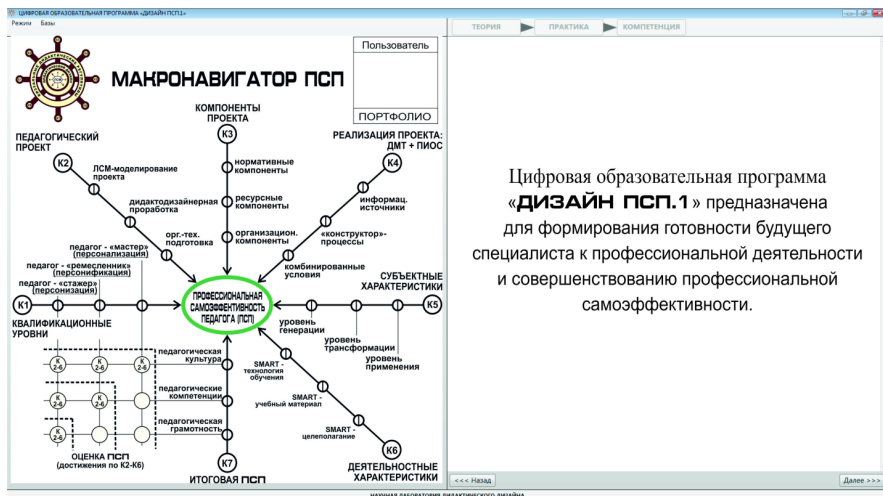


Рис. 5. Проект цифровой образовательной программы «Дизайн ПСП.1»

Исследование и проектирование персонафицированной информационно-образовательной среды, реализующей новые психолого-педагогические, дидактические и технические принципы, а также элементы дидактического дизайна, является актуальной, социально-значимой и наукоемкой проблемой, решение которой актуализирует значимый ресурс совершенствования системы образования. Персонафицированная информационно-образовательная среда – это не только обращение педагога к субъекту образовательного процесса, но и возможность реализовать стратегию обучения, направленную на формирование профессиональной самооффективности.

Исследование и внедрение феномена «профессиональная самооффективность» специалиста представляются более приемлемыми с точки зрения личности и общества, нежели использование понятий «конкурентоспособность» или безликая «успешность». Придание прагматической окраски феномену «самооффективность» и его трансляция в профессиональную плоскость осуществлена путем синтеза аспектов профессионального и самооффективного и соответствующей технологии профессионального самосовершенствования будущего и действующего специалиста. Концепция и технология профессиональной самооффективности специалиста, как детерминанты профессионально-нравственного разви-

тия, инициируют его самоорганизацию и самообразование. Полученные результаты целесообразно использовать в системе профессионального образования, а также при выполнении научных (в том числе диссертационных) исследований по специальности 13.00.08.

Таким образом, персонифицированная информационно-образовательная среда – это педагогическая система нового типа, представленная в технологии интерактивного взаимодействия субъекта через функции логико-смыслового моделирования, аутодиалога, когнитивного представления знаний и когнитивной навигации по траектории обучения. Она представляет собой некую социально-психологическую реальность, основанную на концептуально детерминированной организации информационно-дидактического пространства персонального характера. Она же обеспечивает познавательную деятельность и доступ к информационным образовательным ресурсам на основе современных информационных технологий, а также методов и средств инструментальной дидактики [1, 10].

Профессиональная самоэффективность специалиста – это системно-бинарная (интро- и экстравертная по отношению к субъекту профессиональной деятельности) характеристика динамики профессионально-личностного саморазвития, основанная на комплексировании трех инвариантных уровней профессиональной самоэффективности (грамотность – компетентность – культура) и связывания с ними, соответственно, также инвариантных уровней самоэффективного профессионализма («стажер» – «ремесленник» – «мастер»), причем изменение профессионально-личностного саморазвития специалиста контекстно связано с изменением персонифицированной информационно-образовательной среды (персонизация – персонификация – персонализация) и характеризуется текущей суммой субъектно-деятельностных достижений в процессе выполнения проектной деятельности и профессионально-личностного развития.

Литература

1. Вахидова, Л.В. Персонифицированная информационно-образовательная среда: концепция подготовки компетентного специалиста средствами обучающей программы [Текст] // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014. – № 2 (51). – С. 77–83.
2. Вахидова, Л.В. Формирование вариативно-дополнительных компетенций для специалистов полиграфического кластера: исследование проблемы [Текст] / Л.В. Вахидова, Э.М. Галияхметова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2016. – № 1. – С. 136–142.

3. Габитова, Э.М. Дополнительные профессиональные компетенции в современной подготовке специалиста [Текст] / Э.М. Габитова, Л.В. Вахидова, В.Э. Штейнберг // Образовательные технологии. – 2015. – № 4. – С. 59–64.
4. Бандура, А. Теория социального научения [Текст]. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
5. Милославская, Е.В. Самоэффективность как составляющая успешной профессиональной деятельности будущих специалистов [Текст] // Трансформация социальных функций образования в современном мире : материалы междунар. науч.-практ. конф. (Харьков, 17–18 февр. 2015 г.). – Харьков : изд-во НУА, 2015. – С. 60–64.
6. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст]. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
7. Манько, Н.Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов [Текст] : моногр. – Уфа : изд-во БГПУ, 2007. – 180 с.
8. Ткаченко, Е.В. Инновационные тенденции развития профессионального образования [Текст] / Е.В. Ткаченко, В.Э. Штейнберг // Понятийный аппарат педагогики и образования: колл. моногр. – Вып. 9. – Екатеринбург, 2016. – С. 273–280.
9. Ткаченко, Е.В. Дидактический дизайн – инструментальный подход [Текст] / Е.В. Ткаченко, В.Э. Штейнберг, Н.Н. Манько // Педагогический журнал Башкортостана. – 2015. – № 6 (61). – С. 74–87.
10. Штейнберг, В.Э. Дидактическое моделирование: дидактическая многомерная технология и персонифицированная информационно-образовательная среда [Текст] / В.Э. Штейнберг, Л.В. Вахидова, О.Б. Давлетов // Образование и наука. – 2014. – № 4(113). – С. 69–91.
11. Штейнберг, В.Э. Теория и практика дидактической многомерной технологии [Текст]. – М. : Народное образование, 2015. – 351 с.
12. Ситаров, В.А. Персонализация обучения: требования к содержанию образования [Текст] / В.А. Ситаров, В.В. Грачев // Almamater. – 2006. – № 8. – С. 12.

Профессиональное воспитание в педагогическом процессе вуза

Современные требования к высшему образованию предполагают, что педагогический процесс вуза обновляется в соответствии с изменяющимися социокультурными условиями. Рассматривая понятие «профессиональное воспитание», мы исходили из того, что основой должна быть теория воспитания, а с другой стороны, необходимо учитывать особенности субъектов данного процесса, т. е. студенческой молодежи.

В отечественной педагогике воспитание традиционно рассматривается как в широком, так и в узком смысле. В широком смысле – это «общественное явление, воздействие общества на личность». В узком смысле воспитание – это «специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса» [1, с. 293].

Государственная концепция воспитания подрастающего поколения для XXI в. находит свое отражение в Законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г., Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 г., Основах государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 г., а также в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) и других нормативно-правовых документах Российской Федерации об образовании и молодежи. Общей идеей воспитания можно назвать разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, формирование у них современного научного мировоззрения, воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов, развитие у них творческих способностей, формирование навыков самообразования и самореализации личности.

В современных научных исследованиях все чаще акцентируется внимание на проблемах профессионального воспитания, которые представлены в педагогической науке в методологическом, теоретическом, технологическом, практико-ориентируемом планах.

Методологический план предусматривает определение целей, изучение и использование современных принципов, подходов, научных теорий

и концепций, направленных на выработку общей стратегии воспитания. Во второй статье Закона «Об образовании в Российской Федерации» дана трактовка воспитания как «деятельности, направленной на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [2]. Тем самым определены и цели, и содержание воспитания в образовательном учреждении, которому отводится приоритетная роль в формировании личности растущего человека. Отметим, что особое значение воспитания в современном обществе подчеркивается и утвержденной в 2015 г. Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г., где сформулированы целевые установки на ближайшую перспективу в сфере воспитания детей, а именно: «развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [3]. Этот документ также говорит о необходимости консолидации общества в воспитании подрастающего поколения, называя приоритетной роль семьи, предлагает активную позицию и другим социальным институтам: системе образования, информационным ресурсам, а также общественным объединениям.

Термин «профессиональное воспитание» появляется в научной литературе, обозначая специфику данного процесса в контексте профессионального образования. По мнению В.А. Сластенина, это понятие необходимо рассматривать на основе культурно-антропологического подхода, дающего понимание значимости и ценности личности человека как создателя и творца не только того, что его окружает, но и своей собственной судьбы. Исходя из целостного представления о личности будущего специалиста, его месте и роли в системе культуры, ученый считает, что студент должен осознавать себя не просто носителем социально-профессиональных функций – он движущая сила в развитии человеческой культуры. В связи с этим В.А. Сластенин профессиональное воспитание трактует как «целостный процесс формирования личности студента, его мотивационно-нравственной сферы, его фундаментальных знаний, его духовной культуры» [4, с. 87].

Можно утверждать, что такая точка зрения находит отражение и в документах, касающихся работы со студенческой молодежью. Так, в 2014 г. Правительством РФ были утверждены Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 г. Отметим,

что исходным в данном документе является положение о том, что молодежь России – это наиболее восприимчивая и мобильная часть социума, которая поддерживала прогрессивные реформы и претворяла их в жизнь, кроме того в настоящее время наше государство признано одним из мировых лидеров по количеству молодых специалистов, получивших высшее образование. Каковы же цели воспитания современной студенческой молодежи? Приоритеты отданы формированию патриотично настроенной молодежи с независимым мышлением, обладающей созидательным мировоззрением, профессиональными знаниями, демонстрирующей высокую культуру, в том числе культуру межнационального общения, ответственность и способность принимать самостоятельные решения, нацеленные на повышение благосостояния страны, народа и своей семьи [5].

При исследовании и решении проблем воспитания используются различные взаимосвязанные методологические подходы. К ним относятся традиционные подходы: личностно ориентированный, деятельностный, системный, креативный, ценностный, отношенческий и др., а также инновационные – антропологический, средовой, событийный, субъектный, синергетический, технологический и др. В настоящее время среди традиционных подходов особо следует подчеркнуть важность отношенческого подхода (отношение будущих специалистов к Родине, обществу, к культурным ценностям, к труду, к профессии, к чисто человеческим отношениям – личным, семейным и др.) [6, с. 39]. Ряд ученых (Н.Л. Селиванова, В.А. Сластенин, Г.К. Селевко) отмечают также значимость синергетического подхода: «Такой подход позволяет не просто переориентировать образовательную стратегию на личность учащегося, провозглашая его равенство, но и дает возможность увидеть и реально учесть как неоднoliniейность, незапрограммированность развития личности в педагогическом процессе, так и неоднозначность самих педагогических воздействий» [7, с. 157].

Теоретический план изучения проблем современного профессионального воспитания будущего специалиста направлен на разработку содержания, традиционно включающего следующие направления: интеллектуальное, гражданское, патриотическое, духовно-нравственное, правовое, эстетическое, физическое. Каждое из указанных направлений, безусловно, имеет свое содержание и связано с формированием общечеловеческих, культурных и профессиональных ценностей (Человек, Родина, любовь, культура, общение, образование, профессия, труд, мораль, природа, семья и др.). При этом следует учитывать, что во время обучения в вузе молодой человек осваивает профессиональные ценности, получает возможность вхождения в профессиональное сообщество, может оценить

социальную значимость своей будущей профессии и вырабатывает самооценку в этой сфере.

Технологическо-методический план исследования основывается на инновационных технологиях и комплексных методиках организации воспитательного процесса. Под инновационными педагогическими технологиями подразумеваются технологии создания, распространения, внедрения и использования интерактивных форм и методов обучения и воспитания. Использование инновационных технологий предусматривает проектирование и реализацию системы воспитательной работы вуза с целью получения оптимального результата, а методика акцентирует внимание на содержании, организационных формах и методах воспитания.

Практико-ориентируемый план нацелен на создание, изучение, обобщение опыта воспитательной работы и рассматривается как одно из условий реализации общей стратегии профессионального воспитания в конкретных образовательных учреждениях. Вглядываясь в прошлое, анализируя его, мы выстраиваем будущее с учетом настоящего и современных требований развития личности.

Система профессионального воспитания – это сложное социальное психолого-педагогическое явление, охватывающее всех участников целостного педагогического процесса, основанного на единстве интересов, интеграции целей и задач, традиционных и инновационных подходов, содержания и вариативных технологий организации системообразующих видов деятельности, предполагающее формирование высокой гуманистической культуры, отношений ответственной зависимости, взаимодействия всех участников целостного педагогического процесса вуза.

Целостный педагогический процесс – это высший уровень развития педагогического процесса, которому присуще единство и гармоничное взаимодействие всех его компонентов. Так, целостность проявляется в неразрывности воспитания и обучения. Однако целостность нельзя свести к единству процессов воспитания и обучения или к единству процессов умственного, нравственного, трудового, физического и других видов воспитания. В действительности целостность многопланова и многоаспектна, она проявляется как в содержании, так и в организации педагогического процесса.

В содержательном плане целостность педагогического процесса реализуется посредством отражения в цели и содержании образования взаимосвязи четырех элементов:

- знаний – теоретических сведений, содержащих в обобщенном и систематизированном виде опыт, накопленный человечеством (в том числе – знаний о способах действий);

- умений и навыков, представляющих собой опыт применения знаний в действиях по готовым алгоритмам;
- опыта творческой деятельности – опыта действий в новых ситуациях, когда алгоритм заранее не известен;
- опыта эмоционально-ценностного и волевого отношения к окружающему миру.

Во взаимосвязи этих элементов реализуется единство основных функций педагогического процесса: образовательной, развивающей и воспитательной. Основные функции, в свою очередь, трансформируются в единство образовательных, развивающих и воспитательных задач, комплексное решение которых обеспечивает достижение цели педагогического процесса: формирования гармонично развитой личности, полезной и успешной в обществе.

Профессиональное образование сегодня основывается на компетентном подходе, образовательные стандарты ориентируют на формирование у обучающихся общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций как главный результат освоения основных образовательных программ. Компетентность становится характеристикой будущего специалиста, включающей когнитивную, мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, технологическую составляющие. При этом необходимо отметить, что в качестве условия достижения качества образования называется развитие социально-воспитательного компонента учебного процесса.

На наш взгляд, профессиональное воспитание в целостном педагогическом процессе вуза необходимо рассматривать как приоритетное условие, способное обеспечить культуросемкое наполнение профессионального образования в целом.

В «Стандарте организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования» (ООВО) воспитательная деятельность рассматривается как «планомерные целесообразные взаимосвязанные действия различных коллективных и индивидуальных субъектов воспитания ООВО (ректората, управлений, деканатов, кафедр, преподавателей, общественных объединений, культурных и творческих центров, спортивных и иных структур, а также самих студентов, органов студенческого самоуправления и иных формирований), направленные на содействие профессионально-личностному становлению обучающихся, обогащение их социально значимого опыта, создание условий и обеспечение возможностей разносторонних личностных проявлений, преодоление негативных тенденций в молодежной среде» [8].

Исходя из современных целей и задач профессионального образования, опираясь на совокупность основополагающих принципов и инновационных подходов к воспитанию и обучению студентов, нами была предложена концепция целостной воспитательной системы университета (РГУ им. С.А. Есенина) [9–12].

Ее главными идеями являются: единство и целостность профессионального обучения и воспитания, создающего внешние и внутренние условия для развития и саморазвития человека в процессе освоения профессиональных ценностей; гуманистические приоритеты воспитательной деятельности; культурологическая направленность системы воспитательной работы; личностно ориентированное воспитание и обучение; инновационные технологии; профессионализм и творчество преподавателя; педагогика успеха как условие личностных и профессиональных достижений будущих специалистов. Отметим гуманистическую направленность данной концепции, которая нацелена на формирование субъектности воспитанника как условия освоения студентом общечеловеческих и профессиональных ценностей.

В педагогических концепциях распространено понимание воспитания как целенаправленного процесса управления развитием личности. Исходя из этого, воспитательную систему вуза мы представляем в тесной взаимосвязи процессов воспитания и самовоспитания. Процессы воспитания в целом и в рамках отдельного направления реализуются на различных уровнях: на уровне социума, социальных институтов, отдельных социальных групп, интерперсональном (межличностном) и интраперсональном (самовоспитание) уровнях. Вуз – многоуровневое пространство возможностей и выборов, которое и для студентов, и для преподавателей является условием их самоопределения в разнообразных сферах деятельности во взаимодействии с различными сообществами.

Таким образом, профессиональное воспитание в целостном педагогическом процессе вуза создает определенные условия для развития не только профессиональной компетентности студентов, но и их духовно-нравственного развития, гражданского становления, обогащения личностного и профессионального опыта.

Литература

1. Сластенин, В.А. Педагогика [Текст] : учеб. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Сластенина.– 11-е изд.– М. : Академия, 2012. – 608 с.

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.

3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р. – Режим доступа: government.ru/media/files/f5Z8N9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf.

4. Педагогика профессионального образования [Текст] : учеб. пособие / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков [и др.] / под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия, 2004. – 368 с.

5. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] : утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 г. № 2403-р. – Режим доступа: government.ru/media/files/ceFXleNUqOU.pdf.

6. Гребенкина, Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования [Текст] : моногр. – Рязань, 2006. – 224 с.

7. Сластенин, В.А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании [Текст] // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. И.А. Зимней. – М., 2004. – 480 с.

8. Стандарт организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: prorectors.ru/images/Docs/Standartpovospdeyat.pdf.

9. Жокина, Н.А. Концептуальные подходы к организации системы воспитательной работы в педагогическом вузе [Текст] // Воспитательная работа в вузе : сб. науч.-метод. ст. / отв. ред. А.Н.Козлов, Л.К.Гребенкина. – Рязань, 2003. – 156 с.

10. Гребенкина, Л.К. Экспериментальное исследование системы профессионального воспитания высшей школы [Текст] / Л.К. Гребенкина, Н.А. Жокина // Известия Российской академии образования. – 2009. – № 1(9). – С. 71–76.

11. Гребенкина, Л.К. Воспитание в вузе: проблемы и перспективы [Текст] / Л.К. Гребенкина, Н.А. Жокина // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 6. – С. 15–19.

12. Жокина, Н.А. Основы профессионального воспитания в вузе [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2015. – № 2 (34). – С. 73–78.

Е.В. БЕРЕЖНОВА

**Трансформация академической профессии
и проблемы конструирования содержания образования
в высшей школе**

Ряд факторов, среди которых: глобализация, изменение рынка труда, конкуренция между университетами, модернизация российской высшей школы, оказывают влияние на трансформацию академической профессии. Изучение проблем профессиональной деятельности преподавателей чаще всего посвящено исследовательской составляющей, поскольку результаты научной работы существенно влияют на международные рейтинги университетов.

Международные рейтинги стали главным ориентиром в реформировании университетов, так как на государственном уровне поставлена задача: пяти российским вузам войти в сотню лучших мировых университетов. Внедрение эффективных контрактов, расширение академической мобильности, повышение публикационной активности стимулировали изменения в деятельности преподавателя [1], что повлекло за собой дискуссии о формировании нового поколения преподавателей высшей школы [2]. Однако в научном сообществе нет четкого представления о том, каким должен быть преподаватель и каким должен быть современный университет.

Осознавая, что работа преподавателя не самая престижная и не самая высокооплачиваемая, некоторые исследователи делают попытку выявить черты, формирующие положительное отношение в целом к академической профессии. Например, Г. Розовски выделил следующие:

- привлекательный внешний облик лучших университетов, поскольку для людей значима та обстановка, в которой они трудятся. И это не только архитектура и ландшафт, но еще и атмосфера, дарящая радость пребывания на этой территории;
- общение с молодыми людьми, пребывание рядом с ними или на некотором расстоянии позволяет «...ощущать себя молодым и энергичным даже в весьма преклонном возрасте» [3, с. 157];
- реализация потребности в непрерывном саморазвитии, так как профессия дает возможность формировать и постоянно обновлять интеллектуальный багаж. Это, в свою очередь, делает привлекательной деятельность преподавания для одних, позволяя в процессе взаимодействия

со студентами обсудить новые знания, а для других значимым является научно-исследовательская деятельность, которая «...удовлетворяет интеллектуальную любознательность и приобщает к радостям и триумфам открытий» [там же, с. 158];

- профессора обладают свободой так же, как и люди творческих профессий. Это обстоятельство влечет выполнение определенных обязательств. Они привыкли относиться к профессии как к призванию, отвечая за качество управления и качество продукта, создаваемого университетом;

- возможность использовать часть своего времени во внеаудиторной деятельности. Например, выступать в качестве научного эксперта на конгрессе, консультировать частные фирмы в промышленности, читать публичные лекции вне стен университета и т. п.;

- как драгоценности профессора высшей школы, занимающего постоянную штатную должность, Г. Розовски определяет независимость и гарантированность. Он приводит аргументы в пользу постоянных штатных должностей, которые гарантируют академические свободы. Академические свободы позволяют профессору «...учить тому, во что веришь, придерживаться непопулярных академических и неакадемических позиций, действовать на основании собственного понимания, знаний и идей, не опасаясь возмездия» [там же, с. 177]. С другой стороны, наличие пожизненных (эффективных) контрактов позволяет рассматривать систему постоянных штатных должностей в качестве источника внутренней дисциплины в университете.

Безусловно, представляет интерес попытка выявить ценности, определяющие привлекательность академической профессии для сотрудников российских университетов и формирующие стержень этой профессии. Не претендуя на полный список, я выделила следующие ценности: образованность и интеллигентность; академические свободы научного поиска и преподавания; общение и продуктивное взаимодействие с коллегами; развитие личности студентов, успехи и достижения выпускников университета [4].

В этом контексте важно посмотреть на изменения в педагогической составляющей академической профессии, которая реализуется в процессе обучения. Дидактическая сущность этой категории педагогики состоит во взаимосвязи трех элементов: 1) содержание образования; 2) преподавание, которое осуществляет преподаватель; 3) учение, которое осуществляет студент. Необходимо заметить, что **структура и элементы процесса обучения не изменились**. Постепенно трансформируется **содержательное** наполнение указанных элементов. Остановимся на происходящих изменениях подробнее.

Проблема отбора и конструирования содержания образования всегда была и в настоящее время остается актуальной. Однако многие исследования посвящены содержанию образования общей образовательной школы. В связи с этим востребована работа Т.А. Макаровой, направленная на решение проблемы содержания образования в высшей школе. В ходе исследования она определила круг ориентиров, влияющих на изменение содержания образования, и верно выделила две группы.

Первая группа – это ориентиры, обоснованные учеными ранее и сохранившие свое влияние в настоящее время. В нее автор исследования включил следующие: концептуальное представление о содержании образования; дидактическое положение о единстве процессуальной и содержательной сторон обучения; характер будущей профессиональной деятельности выпускника; методологическое положение о том, что учебная дисциплина не является отражением соответствующей отрасли науки. Она создается в результате дидактической переработки определенного набора знаний, умений и навыков, которые необходимы для овладения профессиональной квалификацией.

Изучение состояния проблемы в современных условиях позволило молодому исследователю выделить вторую группу, в которую вошли новые ориентиры, коренным образом меняющие ситуацию с отбором и конструированием содержания образования в высшей школе. К их числу были отнесены: глобализация и появление новых форм организации учебного процесса, одной из которых является дистанционное обучение; информационные и Интернет-технологии, меняющие способы получения информации и освоения различных компонентов содержания образования; вступление России в Болонский процесс и реформирование высшей школы на основе компетентностного подхода; появление нормативных документов, отражающих интересы разных людей, имеющих отношение к сфере образования (обучающихся и их родителей, работодателей, общества, государства) [5]; проявление новых черт, характеризующих молодое поколение обучающихся [6].

Необходимо обратить внимание на ориентиры второй группы, поскольку они задают направления обновления существующего содержания образования в высшей школе (см. табл.).

Известно, что изменение одного элемента в системе влечет за собой изменения в других элементах. Поскольку содержание образования обеспечивает взаимодействие преподавателя и студента в процессе обучения, необходимо видеть изменения в их деятельности. В преподавании важно выделить два обстоятельства, которые его меняют.

**Направления изменений
в содержании образования высшей школы**

Направления изменений	Реализация в прежней системе ВО	Реализация в настоящей системе ВО
Заказ на содержание образования	Государство, общество	Государство, общество, работодатели, студенты
Интернационализация содержания образования	Интернационализация содержания была ограничена рамками господствующей идеологии	Интернационализация содержания расширена политикой непрерывного образования путем приобщения к современному уровню культуры разных стран и народов
Концепции содержания образования	ЗУНы	Культурологическая концепция содержания образования
Скорость обновления содержания образования	Периодичность 25 лет, затем 17 лет	Периодичность 5 лет, сокращение срока порой до 3 лет

Первое – это расширение границ академической свободы. Новые нормативные документы (Закон об образовании в Российской Федерации, ФГОС ВО) определяют требования к структуре содержания образования, но не определяют само содержание образования. Это дает возможность преподавателю проявить свои творческие способности, самореализоваться в профессиональной деятельности. Необходимо заметить, что эта свобода сопряжена с ответственностью преподавателя за проектируемое и реализуемое содержание образования.

Второе – это новые технические средства, позволяющие использовать Интернет-ресурсы для обновления содержания образования, для разработки новых Интернет-ресурсов образовательного назначения, для включения студентов в новые формы организации обучения в университете.

Эти существенные изменения трансформируют академическую профессию, но довольно медленно. Не претендуя на полный обзор причин, выделим главные из них. Прежде всего, необходимо заметить, что приемам отбора и конструирования содержания образования в высшей школе никто и нигде не обучает. Педагогические стандарты всех уровней не содержат модулей, направленных на формирование таких компетенций. Отсутствие достаточного уровня информационно-технологической куль-

туры у педагогов создает трудности в использовании Интернет-ресурсов в процессе обучения. Активно преодолевают эти трудности в основном молодые преподаватели, увлеченные новыми средствами, а также преподаватели информатики, имеющие к этому специальную подготовку.

Между тем, доступность Интернет-ресурсов, большой поток информации вносят изменения в функции процесса обучения. Известны три основных функции, реализуемые преподавателем во всех формах обучения: обучающая (образовательная), воспитательная, развивающая. В новых формах обучения эти функции сохраняются, но их состав расширяет ориентировочная функция: «Учитывая тот факт, что студенты сталкиваются с огромным потоком знаний и информации разного качества, преподаватель на лекции все чаще выполняет ориентировочную функцию. Не имея возможности при любом количестве часов лекций (большом или малом) изложить все имеющиеся по теме знания, он стремится ориентировать по основным проблемам темы, по источникам их изучения, а также по способам организации самостоятельной работы студентов» [7, с. 18]. Реализация ориентировочной функции ставит преподавателя перед необходимостью уходить от традиционного взаимодействия со студентами в процессе обучения и занимать позицию наставника (тьютора), консультанта.

Формирование новых моделей взаимодействия преподавателя и студентов [8] в процессе обучения обусловлено помимо указанных выше обстоятельств еще одним: появлением нового поколения молодых людей, комфортно чувствующих себя в виртуальном мире. Часть этого поколения – студенты, осуществляющие деятельность учения. Для этого поколения нет единого общепринятого названия. Чаще всего условно его называют поколение «Z». Оно характеризуется следующими чертами: «...многозадачность, клиповое мышление, активное межличностное взаимодействие через социальные сети, желание вносить свой личный вклад в создание и развитие окружающего мира; зависимость молодых людей от различных цифровых и мобильных устройств» [6]. Есть основания полагать, что знание этих черт для преподавателя университета является одним из ориентиров наряду с другими, которые способствуют эффективному отбору и конструированию содержания образования в современном университете. Знание особенностей мышления студентов, умение работать с информацией, используя новые технические средства, позволяют преподавателю использовать новые формы обучения и быстрее осваивать новую роль – наставника, отказываясь от прежних ролей: управленца педагогическим процессом и единственного источника информации.

Представленные выше изменения в элементах, составляющих дидактическую сущность обучения, создают предпосылки для разработки и реализации программ смешанного обучения [9; 10] в высшей школе, которые набирают популярность в настоящее время.

Таким образом, внешние факторы, влияющие на изменение в мире, в обществе, в образовании, естественным образом оказывают влияние на трансформацию академической профессии. Особенно заметны эти изменения в исследовательской составляющей профессии, поскольку университеты в настоящее время играют социально-политическую роль и участвуют в решении важных государственных задач. Взаимосвязь исследовательской составляющей профессии с педагогической составляющей приводит (довольно медленно) к преобразованиям в практической деятельности преподавателей университетов, реализующих основные образовательные программы.

Следует заметить, что при всех произошедших к настоящему времени изменениях сущностные элементы образования и их структура не изменились (содержание образования, деятельность преподавания, деятельность учения). Однако претерпевает изменение содержательное наполнение этих элементов, что приводит к профессиональным затруднениям. Так, к числу первоочередных проблем, связанных с содержанием образования в высшей школе, можно отнести следующие: обоснование технологии конструирования содержания образования в высшей школе с использованием ресурсов сети интернет; разработка новых образовательных программ, позволяющих освоить такую технологию как будущим, так и действующим преподавателям университетов и повысить уровень информационно-технологической культуры; создание педагогических условий для формирования ответственности преподавателя за процесс и результаты конструирования, а также реализацию нового содержания образования в высшей школе.

Литература

1. Бережнова, Е.В. Деятельность преподавателя высшей школы: новые реалии [Текст] // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 24–29.
2. Волков А. Университет будущего: Ставка на новое содержание [Текст] / А. Волков, Д. Ливанов // Ведомости. – 2012. – № 165 (3179). – 3 сент.
3. Розовски, Г. Университет. Руководство для владельца [Текст]. – М. : ВШЭ, 2015. – 328 с.

4. Бережнова, Е.В. Ценности академической профессии // Идеалы и ценности отечественной педагогики и их воплощение в современной педагогической практике [Текст] : сб. науч. ст. Всерос. науч.-практической конф. с междунар. участием (18 ноября 2016 г., г. Коломна) / под ред. А.В. Лексиной, А.В. Леоновой. – Коломна : ГСГУ, 2017. – С. 3–12.

5. Макарова (Сай), Т.А. Современные ориентиры обновления содержания образования в высшей школе [Текст] // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 1. – С. 36–41.

6. Макарова, Т.А. Содержание образования для поколения «Z»: каким ему быть? [Текст] // Ценности и смыслы. – 2015. – № 3. – С. 116–120.

7. Бережнова, Е.В. Университетская лекция и ее роль в повышении качества магистерских диссертаций [Текст] // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 1. – С. 16–21.

8. Факторович, А.А. Преподаватели и студенты вузов: новые роли и модели взаимодействия [Текст] // Педагогика. – 2013. – № 6. – С. 89–97.

9. Рубцов, Г.И. Смешанное обучение: анализ трактовок понятия [Текст] / Г.И. Рубцов, Н.В. Панич // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 5 (32). – С. 102–108.

10. Калинина, С.Д. Условия эффективного использования вебинаров в образовательном процессе университета [Текст] // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3. – С. 37–42.

Отечественное образование на современном этапе его развития характеризуется кардинальными изменениями, связанными с переходом к новой педагогической парадигме, предполагающей не только передачу, активное освоение и воспроизводство новыми поколениями культурных образцов прошлого, но и активное социальное взаимодействие педагогов и обучающихся в сфере их совместного бытия, результатом которого должно стать обоюдное духовное взаимообогащение и взаиморазвитие, культуротворчество, создание новых культурных образцов. Соответственно, определяющей тенденцией в обновлении содержания профессионального педагогического образования на сегодняшний день, безусловно, является его ориентация на подготовку учителя, который будет выступать не столько источником знаний и субъектом авторитарного педагогического воздействия на ученика как объекта обучения и воспитания, сколько руководителем учебного процесса, способным эффективно управлять развитием и саморазвитием учащихся как самостоятельных субъектов образования. Концептуально новую сущность профессиональной деятельности современного педагога выражает понятие «педагогический менеджмент».

Появление в понятийном аппарате педагогики этого термина было закономерно обусловлено двумя факторами. С одной стороны, в ходе реформирования и модернизации отечественного образования на разных его уровнях приобрели чрезвычайную актуальность вопросы управления – от управления системой образования страны в целом до управления конкретным процессом обучения и воспитания индивида, что в свою очередь потребовало обращения к научному инструментарию, разработанному в теории и практике экономического управления, и его адаптации к специфике образовательной сферы. С другой стороны, само развитие отечественной теории и практики управления в этот период было связано с объективной необходимостью их обогащения достижениями научного менеджмента, получившего развитие в экономически высокоразвитых странах в конце XX в. Эти сложные, нередко противоречивые процессы нашли свое отражение в эволюции понятия «педагогический менеджмент».

В 1990-е гг. процессы демократизации, децентрализации и диверсификации образования актуализировали проблемы приведения содержания и форм управленческой деятельности в сфере образования в соответствие

с потребностями изменяющегося общества и тенденциями общественного развития. Это дало толчок многочисленным управленческим инновациям в образовании и научно-педагогическим исследованиям, в частности в области внутришкольного управления был предложен в качестве основы его модернизации ряд инновационных концепций (Ю.В. Васильев, Н.В. Горбунова, Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.).

В рамках этих исследований внутришкольное управление рассматривалось как «совместная деятельность общешкольного коллектива, обеспечивающая целенаправленность и организованность действий в решении поставленных задач» [1, с. 12]. Задачами нового подхода к управлению были преодоление разобщенности педагогического коллектива, обусловленной предметным образованием, и его вовлечение в сотрудничество с системой управления (администрацией), чтобы все имели возможность принимать участие в управлении, реализуя таким образом личную заинтересованность. Это, в свою очередь, потребовало отказа от стандартного функционально-нормативного принципа формирования организационной структуры внутришкольного управления и поиска новых организационных форм.

В этой связи обращение к достижениям научного менеджмента, получившим все большее распространение в сфере управления, было вполне закономерно. Так, П.И. Третьяков, определяя следующий набор функций оптимального внутришкольного управления: информационно-аналитическая, информационно-целевая, планово-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая, регулятивно-коррекционная, при этом отмечает, что «дополнение функционального состава такими функциями из менеджмента, как мотивация, стимулирование, представляется ... особенно актуальным в связи с повышением роли субъективного фактора человеческой деятельности» [2, с. 14].

Важно отметить, что в работах российских авторов при описании рассматриваемых явлений понятия «управление» и «менеджмент» чаще всего употребляются как синонимы, причем понятие «управление» используется даже чаще, чем «менеджмент».

Однако, несмотря на синонимичность исходных значений русского слова «управление» и заимствованного из английского языка слова «менеджмент», в научном употреблении сегодня эти понятия существенно различаются. Так, согласно определениям, данным в Большом экономическом словаре, под управлением понимается «1. руководство, направление чьей-либо деятельности; 2. процесс планирования, организации,

мотивации и контроля, необходимый для того, чтобы сформулировать и достичь целей организации» [3, с. 761], тогда как менеджмент определяется как «управление производством; совокупность принципов, методов, средств и форм управления производством, разработанных и применяемых с целью повышения эффективности производства и увеличения прибыли» [там же, с. 323].

Сопоставление этих определений наглядно показывает, что понятие «управление» – более широкое и по содержанию, и по области применения. В самом общем понимании управление – это функция организованных систем различной природы (технической, биологической, социальной), обеспечивающая сохранение их структуры, поддерживающая режимы деятельности системы, реализацию их программ и целей» [4]. Данное определение, во-первых, подчеркивает, что управление является неотъемлемым атрибутом любой организации. Во-вторых, при выявлении наиболее эффективных принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления любой системой необходимо учитывать специфику ее структуры. В-третьих, управление представляет собой организованный и целенаправленный процесс, который осуществляется посредством заранее разработанной программы. Результатом управления является переход управляемой системы, объекта, процесса в новое, более качественное состояние, на новый уровень (развивающее управление), либо корректировка в целях стабильного функционирования (поддерживающее управление). Этими вопросами занимаются сегодня специалисты в области общей теории и практики менеджмента и в области педагогического менеджмента, применительно к системам образования.

Исследователи рассматривают управление с двух точек зрения: как систему и как процесс. При описании управления как системы рассматриваются ее компоненты, связи между ними и характер этих связей, определяющий взаимодействия компонентов. При этом необходимо отличать понятие «управление как система» от понятия «система управления». Под системой управления понимается совокупность мер, структур, посредством которых управляющий субъект оказывает воздействие, влияние на управляемый объект (субъект) с целью перевода его на новый уровень, в новое состояние.

Наиболее распространенными системами управления являются административно-командная и демократическая системы управления. Административно-командная система управления основывается на вертикальной иерархии с четким подчинением нижестоящих должностей высшим. Все решения принимаются по согласованию с высшим руководством.

Ответственность за принятые решения также ложится на высшее руководство. В этом случае руководству необходимо разрабатывать четкие инструкции для подчиненных с определением их действий в различных ситуациях. Отношения между уровнями управления определяются как субъект-объектные. Начальник – субъект – у него есть право принимать решения, подчиненный – объект – у него нет права принимать решения. Демократическая система управления предполагает не только вертикальные связи между уровнями управления, но и горизонтальные. Подчиненные в рамках переданных им высшим руководством полномочий могут самостоятельно принимать решения. Отношения между уровнями управления называются субъект-субъектными. Право принимать решения есть у обоих уровней управления. Развитием демократической системы управления является рефлексивная система управления, которая не предполагает жесткого деления управления на уровни. Руководитель (лидер) проявляется в процессе деятельности. Каждый член группы может в определенный момент взять на себя руководство деятельностью. Данная система управления реализуется в работе временных творческих коллективов и групп. В «чистом» виде в современном обществе ни одна из обозначенных систем не реализуется.

Основным инструментом реализации управленческой деятельности является управленческое решение – результат анализа проблемной ситуации, выбор средств, методов, путей ее решения в соответствии с целями организации. Управленческое решение отличается от решения в обычной жизни тем, что принимается на основе научных подходов, профессиональных знаний руководителя в интересах возглавляемой им организации. Так, в учебном процессе педагог, оценивая работу, ответ или поведение ученика, тоже должен руководствоваться принципами объективности, научности, профессионального подхода и мотивации ученика на дальнейшую эффективную учебную деятельность.

Управление как процесс – это способ, технология, методика, механизм осуществления плана во времени, последовательная смена состояний, стадий, этапов развития, совокупность действий руководителя для достижения результатов. Применительно к задачам образовательной организации, управление – это целеустремленная деятельность всех субъектов, направленная на обеспечение становления, стабилизации, оптимального функционирования и обязательного развития образовательной организации.

Одна из специфик управления образовательной организацией заключается в том, что наряду с управлением административным существует педагогическое управление и ученическое управление [5].

Педагогическое управление в самом общем смысле понимается как процесс перевода педагогической ситуации, составляющих ее процессов из одного состояния в другое, соответствующее поставленной цели.

В условиях разработки концепции и содержания профессионального стандарта педагога ряд исследователей рассматривают педагогическое управление ученическим коллективом как одну из основных трудовых функций педагога. С этой точки зрения понятие «педагогическое управление» определено как целенаправленное педагогическое воздействие с целью качественных изменений ученического коллектива, характеризующееся необратимостью и направленностью на развитие личности каждого обучающегося [6, с. 48].

Педагогическое управление ученическим коллективом представлено как поэтапный процесс, каждой ступени которого соответствует доминирующий прием управления, направленный на создание условий для самоуправления ученического коллектива. В целом педагогическое управление ученическим коллективом реализует:

- функции, обеспечивающие требуемые свойства ученического коллектива;
- функции, обеспечивающие престижность ученического коллектива;
- функции, обеспечивающие условия для самоопределения ученического коллектива [7].

Данный подход позволяет не только более четко выделить уровни управления в образовательной организации, выразить соотношение понятий «педагогическое управление» и «педагогический менеджмент» как части и целого, но и раскрыть содержание управленческой компетенции педагога, позволяющей ему профессионально осуществлять педагогическое управление.

Раскрывая сущность понятия «менеджмент», следует сразу оговориться, что среди современных исследователей нет единства по поводу его понимания. Обобщая различные подходы к определению сущности рассматриваемого понятия, можно отметить, что менеджмент рассматривается как функция (вид деятельности), процесс, орган или аппарат управления, категория людей (например, руководители), наука об управлении. В то же время бесспорным является то, что понятие «менеджмент» делает акцент на целенаправленности и системности управления, ориентирующих его на цели повышения эффективности, и на сегодняшний день научный менеджмент представлен множеством различных теорий, концепций, подходов, отражающих многообразие способов обеспечения эффективной деятельности организаций и объединенных какими-либо целями людей.

В работах по менеджменту рассматривается несколько классификаций видов менеджмента. Наиболее распространенная классификация рассматривает в качестве базового административный менеджмент, задача которого – обеспечение организационного порядка в организации в соответствии с уставом данной организации. Все остальные виды менеджмента являются надстройками к базовому менеджменту. Стратегический менеджмент (греч. *strategos* вести войско) предполагает планирование, прогнозирование, определение направлений и создание условий долгосрочного развития организации. Менеджмент персонала – создание условий для эффективной работы персонала в достижении целей организации. Инновационный менеджмент – создание условий для возникновения и поддержки инновационных процессов. Менеджмент системы качества – создание условий по формированию системы обеспечения и оценки качества деятельности организации. Финансовый менеджмент – создание системы по обеспечению финансовой устойчивости и повышению уровня финансового благополучия организации. Также различают менеджмент организаций по их принадлежности к определенной сфере жизнедеятельности общества – менеджмент здравоохранения, промышленных предприятий, торговли, туризма, образования и т. д.

В практике образования по отношению к внутренним процессам образовательных организаций, как правило, рассматривают образовательный менеджмент и педагогический менеджмент, причем в большинстве работ ученых эти понятия трактуются как синонимы.

Педагогический менеджмент – как деятельностная система – включает в себя следующие структурно-функциональные компоненты и системообразующие факторы:

- цель деятельности (планируемый, ожидаемый результат),
- субъект деятельности (директор, его заместители, учителя, учащиеся и т. п.),
- объект деятельности (он же второй субъект) – исполнитель распоряжений руководителя (учащийся, учитель, заместитель директора и т. д.),
- содержание деятельности (учебная, управленческая и иная информация),
- способы деятельности (методы и стиль взаимодействия субъектов и объектов) [8].

С позиций современного педагогического менеджмента можно определить основной функциональный состав процесса современного управления, выделив такие функции, как: аналитическая и информационная, целеполагание, планирование, мотивационная, организационная, кон-

трольная, регулятивно-коррекционная функции (ее свойствами обладает и современный контроль). В каждой функции управления, в свою очередь, в свернутом по объему виде, циклически реализуются все те же этапы, которые можно определить как подфункции.

Наряду с этим современный менеджмент все чаще рассматривается как специфический вид управленческой деятельности, вращающийся вокруг человека, с целью сделать людей способными к совместному действию, придать их усилиям эффективность и сгладить присущие им слабости. Ведь человеческая способность вносить вклад в общество столь же зависит от эффективности управления организацией, как и от собственных усилий и отдачи людей [9].

Таким образом, в современном понимании менеджмент рассматривается как управление, базирующееся на человекоцентристском подходе, предполагающем не прямолинейное воздействие руководителя на подчиненного, а создание условий для их комфортного сотрудничества в эффективном достижении целей совместной деятельности.

С этой точки зрения самая важная задача управленцев при достижении целей организации – управление человеческим ресурсом, при этом необходимо помнить и проводить четкую границу между возможностью не принять идеи, культуру данного человека и недопустимостью отвергнуть самого человека. Нужно побуждать людей принимать множество решений по поводу реальных проблем, так как именно в этом процессе они способны чему-то научиться и продвинуться по пути наилучшего решения проблем, которые могут возникнуть в будущем. Это означает, что в деятельности управленцев усиливается педагогический аспект, который в свою очередь обуславливает необходимость разработки теоретических оснований и практических рекомендаций для управленцев по формированию определенных знаний, умений, компетентностей как у сотрудников, так и у руководителей, т. е. по сути, для педагогической составляющей их деятельности.

Изучение зарубежных теорий управления показывает, что тенденция разработки данного направления ясно прослеживается, но в связи с тем, что педагогика как самостоятельная наука не выделяется в трудах зарубежных авторов, данные разработки проводятся либо в психологии, либо непосредственно в теории управления. Примером может служить так называемая теория «просвещенного руководства» [10].

Авторы теории «просвещенного руководства как новой теории управления» подчеркивают, что в целях развития организации необходимо, чтобы все решения принимались в организации на возможно более низком уровне. В организациях и учреждениях люди в своих руках держат

основные стратегические рычаги власти, происхождение которых – индивидуальная и корпоративная моральная ответственность и моральный авторитет. Руководителям принадлежат лишь правовые, тактические рычаги власти, основанные на правовой ответственности и правовом авторитете. Авторы теории подчеркивают, что моральный авторитет – это, возможно, единственная сила, способная уничтожить любой «правовой авторитет», в какой бы форме и каким бы образом они не столкнулись.

В этой связи возникают закономерные вопросы: Какими качествами должны обладать работники? Какими педагогическими средствами можно обеспечить данные качества?

Известно, что наиболее эффективной является система управления, основанная на сотрудничестве, взаимодействии, коммуникации, способности членов организации к взаимовлиянию и взаимной мотивации. Признаками такого управления являются: включение в процесс принятия решения всех сотрудников организации, создание условий творческого климата, побуждение сотрудников к открытому высказыванию и обсуждению своего мнения, идей, установок. Нужно ставить перед ними новые задачи, стимулировать и направлять их деятельность к дальнейшим успехам. Желаемые способности, утверждают психологи, лучше всего развиваются тогда, когда личность ведет себя так, словно эти способности уже есть.

Руководители должны так организовывать процесс управления, чтобы подчиненные могли выполнять поставленные перед ними задачи самостоятельно и без явных подсказок со стороны руководства, не нуждались в дополнительной мотивации и сохраняли при этом личностную независимость.

В истории управления сложилось, что главным организационным принципом человечества был принцип иерархии, в настоящее время общество нуждается в установлении управления, основанного на поощрении и стимулировании общественной инициативы. Практика менеджмента требует, чтобы каждый человек чувствовал и вел себя на своем рабочем месте как «микрогенеральный директор» [11].

Руководители входят в группу профессий, объединенных названием «Профессии, связанные с помощью людям». По сути, если из функций администратора убрать обучение и помощь, то практически у него мало что остается. Поэтому наиважнейшую роль играют именно педагогические качества руководителя, понимание современных педагогических парадигм, владение современными образовательными технологиями, позволяющими компетентно решать, какие качества необходимо развивать в сотрудниках организации, какие методы при этом будут более продук-

тивны. Конечно, обучение сотрудников не является основной задачей руководителя, в то же время не имеющие необходимых качеств работники, необученный персонал являются тормозом в достижении целей любой организации.

На основе вышеизложенного напрашивается вывод о необходимости пересмотра концептуальной основы подготовки руководителей, перенос акцентов с ориентации на формирование системы практических навыков руководителей, позволяющих осуществлять успешно оперативное руководство организацией, на формирование профессиональной педагогической компетентности, развитие педагогической культуры руководителей, позволяющей создать работоспособный, активный коллектив сотрудников, который может самостоятельно решать задачи своего уровня.

Иначе говоря, по сути, речь идет о необходимости разработки педагогической теории управления, которая в свою очередь обогатит педагогическую науку, будет способствовать ее дальнейшему развитию в целом, а также формированию педагогики управления как самостоятельного теоретического и практического направления в педагогике.

Объективными предпосылками для выделения педагогики управления как самостоятельного феномена современной действительности, по нашему мнению, является то, что она уже имеет собственный как теоретический (педагогическая теория управления), так и технологический (технология, методика, практика педагогического управления) инструментарий. Предметом педагогики управления как науки являются закономерности, на основе которых строится теория и технология управления развитием педагогических систем, педагогическими процессами в различных сферах общественной и частной жизни людей. С позиций практики предметом педагогики управления являются условия, педагогическое влияние управляющих систем, обеспечивающие качественные преобразования педагогических явлений и процессов в различных общественных и производственных практиках.

Выявление теоретических подходов, закономерностей, принципов, моделей и технологий теории и практики педагогики управления, на наш взгляд, определяет ближайшие перспективы развития педагогического менеджмента как области знаний, научное и прикладное значение которых выходит далеко за рамки собственно образовательной сферы.

Литература

1. Внутришкольное управление: теория и опыт педагогических и управленческих инноваций [Текст] / под ред. Н.В. Горбуновой. – М. : Новая школа, 1995. – 112 с.

2. Третьяков, П.И. Практика управления современной школой [Текст]. – М., 1995. – 204 с.
3. Большой экономический словарь [Текст] / под ред. А.Н. Азрилияна. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Ин-т новой экономики, 1997.
4. Толочек, А.В. Современная психология труда [Текст] : учеб. пособие. – СПб. : Питер, 2005. – 479 с.
5. Шакуров, Р.Х. Социально-психологические основы управления [Текст]. – М. : ВЛАДОС, 1990. – 207 с.
6. Павлова, Л.Н. Методологические положения педагогического управления [Текст] // Образование и безопасность: методология, теория, практика : колл. моногр. / под ред. В.В. Садырина и др. – Челябинск, 2011. – С. 142–174.
7. Павлова, Л.Н. Функции педагогического управления ученическим коллективом: иерархия, управленческая компетентность, условия реализации [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 10. – Режим доступа: web.snauka.ru/issues/2013/10/27928.
8. Третьяков, П.И. Школа: управление по результатам. Практика педагогического менеджмента [Текст]. – М. : Новая школа, 2001. – 320 с.
9. Друкер, П.Ф. Задачи менеджмента в XXI веке [Текст] / пер. с англ. – М. : Вильямс, 2002. – 271 с.
10. Гроув, Э.С. Высокоэффективный менеджмент [Текст]. – М. : Филинь, 1996. – 280 с.
11. Спейди, Р.Дж. Просвещенное руководство: новая теория управления [Текст] / Р.Дж. Спейди, С. Бэлл // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 46–52.

**Развитие гражданской позиции будущего учителя:
ядро педагогической концепции**

Содержание педагогической концепции развития гражданской позиции будущего учителя определяется ее ключевыми положениями (фундаментальными законами, допущениями, аксиомами, постулатами и т. д.), составляющими исходный теоретический базис или ядро. Изменения, касающиеся ключевых положений, в значительной степени трансформируют всю ее структуру и общую информационную картину. Поэтому, раскрывая содержание педагогической концепции, особое внимание следует уделить положениям, составляющим ее ядро.

Характеризуя педагогические закономерности, следует иметь в виду их эластичность, которая проявляется в том, что они «зачастую действуют как законы-тенденции, осуществляются весьма запутанным и приблизительным образом, как некоторая никогда твердо не устанавливающаяся срединная постоянная» [1, с. 286]. Это вызвано тем, что действие одних педагогических закономерностей осуществляется на фоне других, которые могут оказывать существенное влияние и видоизменять результат функционирования исследуемого процесса. Исходя из этого, вряд ли можно говорить о наборе закономерностей развития гражданской позиции будущего учителя как о системе, т. е. полной, замкнутой совокупности, отражающей все нюансы функционирования гражданского образования студентов вуза.

Рассматривая закономерность как результат научно-педагогического исследования, А.И. Кочетов отмечает, что она должна характеризоваться следующими особенностями: 1) раскрывать взаимодействие и движение исследуемого явления как «самодвижение»; 2) фиксировать качественную устойчивость и повторяемость явления не только в коротком, но и длительном периоде времени; 3) отражать существенные признаки явления и его структуры в четко оформленных выражениях, в определениях и понятиях.

В основе выявления закономерностей развития гражданской позиции будущего учителя лежит каузально-функциональный анализ содержания и структуры гражданского образования, контент-анализ научной литературы, эффективного собственного опыта оперирования с объектом исследования. При осуществлении педагогических исследований учеными применяются разнообразные приемы выявления педагогических закономерностей. Обобщение существующего опыта позволило выделить наиболее

продуктивные: учет процессуальных особенностей развития гражданской позиции будущего учителя; учет движущих сил, т. е. основных внутренних противоречий; учет специфики поликультурного, аксиологического и партисипативного подходов к исследованию. В соответствии с первым приемом осуществляется изучение связей объекта с определяющими его факторами, в частности, при рассмотрении процессуальных особенностей развития гражданской позиции будущего учителя. Можно установить как минимум три типа закономерных связей: во-первых, генетические зависимости, характеризующие внешние источники и предпосылки развития изучаемого феномена, во-вторых, содержательные связи, определяющие траекторию процессуального развертывания, в-третьих, зависимости, отражающие финальные характеристики продуктивного развития гражданской позиции будущего учителя. В результате реализации данного приема формируется комплекс закономерностей, в котором раскрывается содержание исследуемого феномена как процесса, его этапно-временные и содержательные характеристики.

Второй прием определения педагогических закономерностей связан с выявлением внутренних противоречий и проблем развития гражданской позиции будущего учителя и на этой основе определение закономерных связей между особенностями, направляющими его развитие, и внешними факторами, сопутствующими этому движению. Вполне очевидно, что реализация данного приема обеспечивает выявление таких закономерностей, по которым можно судить о сущностных особенностях исследуемого явления, и что самое главное – о перспективном состоянии его функционирования и развития.

Третий прием выявления закономерностей базируется на идее установления связи свойств гражданского образования с аспектами его исследования, детерминированными поликультурным, аксиологическим и партисипативным подходами к его исследованию. В результате реализации данного приема выявляется система закономерностей, которая полностью согласуется с ключевыми аспектами исследования развития гражданской позиции будущего учителя, а также в соответствии с иерархической значимостью каждого подхода раскрывает закономерные связи от теоретического до практического уровня.

Наряду с закономерностями, ядро педагогической концепции развития гражданской позиции будущего учителя составляют принципы, которые призваны выполнять регулятивную функцию в педагогической деятельности.

Выявление принципов осуществляется исходя из выделенных закономерностей исследуемого в педагогической концепции. Поскольку каждая

закономерность является результатом совокупного действия множества законов, то она отражает многие связи и отношения. Акцентируя внимание на каких-либо, объективно важных для целей исследования аспектах, мы приходим к формулировке конкретных принципов. Ключевыми особенностями совокупности принципов исследуемого феномена являются отсутствие абсолютных границ, регламентирующих их осуществление в гражданском образовании; ориентация на развитие гражданской позиции будущего учителя; системный эффект, заключающийся в том, что сумма эффектов каждого принципа меньше эффекта, который обеспечивается их совокупностью. Отбор и систематизация принципов развития гражданской позиции будущего учителя осуществлялись с учетом следующих требований:

1) объективность (каждый принцип формализуется на основе объективно существующей закономерности);

2) системность (каждый принцип реализует системообразующую функцию);

3) дополнительность (каждый принцип последовательно дополняет остальные и дополняем ими);

4) ориентированность (ориентация каждого принципа на нейтрализацию педагогического противоречия);

5) аспектность (каждый принцип представляет возможности развития гражданской позиции будущего учителя);

6) теоретическая и практическая значимость (каждый принцип имеет существенное значение как для развития педагогической теории, так и для совершенствования практики гражданского образования).

Схематично ядро педагогической концепции развития гражданской позиции будущего учителя представлено на рис. 1.

Избранные нами принципы многомерны и задают идеалы и цели развития гражданской позиции будущего учителя, а также систему координат в движении по проведению этих целей в жизнь. В конечном итоге, цель, превращаясь в средство, становится детерминирующим принципом по реализации цели. Все эти принципы взаимосвязаны, дополняют друг друга, раскрывая основные грани искомого процесса.

Одним из приоритетных принципов развития гражданской позиции будущего учителя, с нашей точки зрения, является принцип субъектности. Социально-экономическая и политическая ситуация в Российской Федерации привела к переоценке роли человека в социуме. Развитие человека как субъекта деятельности становится целью современного образования. В образовательной деятельности важная роль отводится не только преподавателю, но и обучаемому. Утверждение субъектности становится девизом большин-

ства педагогических и психологических исследований, посвященных изучению этого феномена. Субъектность студента высшего учебного заведения в широком смысле представляется нам как синтез и трансформация субъектных свойств личности в профессионально значимые личностные качества.



Рис. 1. Закономерности и принципы развития гражданской позиции будущего учителя

Принцип междисциплинарности. В науке имеется значительное число психолого-педагогических исследований, посвященных междисциплинарным связям. Так, психологические основы реализации междисциплинарных связей обоснованы в работах П.Я. Гальперина, Е.Н. Кабановой-Миллер, Ю.А. Самарина, Н.Ф. Талызиной и др. По мнению этих исследователей, истоки образования междисциплинарных связей, с психологической точки зрения, находятся внутри учебного предмета, поэтому установление связей между предметами является необходимым педагогическим условием для формирования системы знаний у обучаемых.

Различные аспекты реализации междисциплинарных связей в образовании представлены в исследованиях В.А. Далингер, М.А. Данилова, И.Д. Зверева, В.Н. Келбакиани, Ю.А. Кустова, В.Н. Федоровской и др., в которых обоснована объективная необходимость отражения взаимосвязей реального мира в преподавании, выявлена мировоззренческая функция междисциплинарных связей, их роль в развитии обучаемых, отмечено положительное влияние междисциплинарных связей на формирование системы знаний обучаемых, разработана классификация междисциплинарных связей по различным критериям (основаниям), представлена методика скоординированного преподавания различных учебных дисциплин.

Вместе с тем почти все исследования относятся к школьному образованию, и лишь часть из них – к профессиональному (Ю.С. Ковалева, Н.В. Маврина и др.). Мы же убеждены в необходимости применения междисциплинарного подхода к развитию гражданской позиции будущего учителя, поскольку на современном этапе развития общества все более усиливается тенденция интеграции научных знаний, так как сегодня практически все важнейшие социальные проблемы приобретают комплексный характер. Все чаще возникает потребность в специалистах, способных мобильно использовать знания из разных научных областей в своей профессиональной деятельности. При подготовке таких специалистов первостепенное значение имеет развитие системного мышления, умения видеть объект в единстве его многосторонних связей и отношений. Кроме того, раскрытие внутренних связей между учебными дисциплинами имеет большое значение для правильной организации учебного процесса, изменяет его систему, логику и научную направленность. В результате знания становятся не только конкретными, но и обобщенными, что дает будущим специалистам возможность переносить эти знания в новые ситуации и применять их на практике. Дидактическими преимуществами реализации междисциплинарных связей являются взаимное использова-

ние информации, исключение дублирования, формирование единой системы взглядов на материальную картину мира [2, с. 67].

Междисциплинарность в нашем понимании есть требование следовать общенаучной методологии, которая не выражается в полном объеме, но образует «силовое поле, составляющее основу педагогического процесса подготовки обучаемого» [3, с. 78]. Междисциплинарный подход имеет для решения нашей проблемы существенные возможности, ибо на сегодняшний день в высших учебных заведениях не существует полного курса, целью которого являлось бы развитие гражданской позиции будущего учителя. Отдельные аспекты гражданского образования так или иначе включаются, зачастую без какого-либо научного обоснования, в процесс преподавания различных дисциплин, а также реализуются во внеаудиторной работе со студентами. Каждое из этих мероприятий вносит свой элемент в процесс осуществления гражданского образования будущих учителей, порождая тем самым противоречие между «осколочными» знаниями, получаемыми студентами при изучении разных дисциплин, и необходимостью их комплексного применения в будущей профессиональной деятельности; между необходимостью синтезировать, интегрировать знания, умения и навыки в данной области, состыковать их в целостную картину и узкоспециализированным подходом к подаче содержания материала в различных дисциплинах, а также нарушением единства в изложении отдельных аспектов названной проблемы. Причастность различных наук к разработке проблемы развития гражданской позиции будущего учителя указывает на ее многогранность и всеобщность.

В настоящее время значительное количество исследователей и практических работников, рассматривающих применение междисциплинарности в образовательном процессе, определяют и описывают отдельные темы и учебные понятия, являющиеся или могущие стать объектом связей чаще всего между двумя учебными дисциплинами. Безусловно, этот факт является попыткой поиска точек соприкосновения между отдельными учебными предметами, однако сегодня задача видится в том, чтобы устанавливать связи между отдельными элементами содержания образования различных учебных дисциплин, зачастую далеких друг от друга, с целью повышения эффективности образовательного процесса. Основным препятствием этого служит то, что одни и те же категории даже в близких друг другу науках трактуются неоднозначно, а в очередной междисциплинарной концепции приобретают новую семантику (В.Ф. Боярчук, Э.Н. Гусинский, В.Н. Максимова, Г.Ф. Федорец и др.).

Вслед за А.В. Усовой и др. мы рассматриваем междисциплинарные связи как полифункциональный феномен, выполняющий в процессе гражд-

данского образования будущего учителя образовательную, развивающую и конструктивную функции. Образовательная функция позволяет преподавателю высшей школы формировать такие качества знаний студентов, как системность, глубина, осознанность, гибкость и т. д., а также способствует единству взаимосвязей различных систем знаний и умений обучаемых. Развивающая функция состоит в развитии системного и творческого мышления будущих специалистов, их познавательной активности, самостоятельности, интереса, расширении кругозора, формировании обобщенных способов действий и преодолении предметной инертности мышления. Конструктивная функция позволяет преподавателю совершенствовать содержание предъявляемого учебного материала, методы и формы организации обучения, корректировать учебную программу с точки зрения трактовки изучаемых понятий, явлений, процессов и сроков их предъявления [4, с. 219].

Принцип коммуникативного партнерства и сотрудничества. Оуществление принципа единства обучения и воспитания в учебном процессе происходит через организацию совместной групповой деятельности, цель которой осознается всеми участниками учебного процесса как единая, требующая объединения усилий всей группы и предполагающая некоторое разделение труда в процессе деятельности на основе кооперации. Вследствие этого между обучаемыми образуются отношения ответственной зависимости, а контроль и коррекция со стороны педагога сочетаются с взаимоконтролем и коррекцией между самими обучаемыми.

Коммуникативное партнерство и сотрудничество в учебной группе немыслимо без практической основы. Представление о взаимозависимости начинает выстраиваться с ответа на вопрос: «Зачем мы нужны друг другу и в какой мере?» Различают три уровня позитивной взаимозависимости в группе. Например, слабая взаимозависимость – совместное выполнение самостоятельной работы, когда сильный участник группы в состоянии сделать всю работу сам, ответить на вопросы преподавателя и получить высокую оценку без помощи партнеров по группе. В этих условиях понижается стремление членов группы к кооперации.

Принцип эмпатии. Интерес к проблеме эмпатии в зарубежной теории и практике возник во второй половине XX века. В 50–70-х гг. XX в. на Западе получила широкое распространение гуманистическая психология (Т. Липпс, Э. Титченер, А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мей, Э. Даймонд, У. Бронфенбреннер, Дж. Иган, Э. Этцгоен). Исследователи подчеркивали, что эмпатия выступает механизмом взаимодействия, взаимовлияния и взаимопонимания в процессе общения, это ключевой про-

цесс во всех других видах деятельности, связанной с воздействием на людей. В российской науке феномен эмпатии рассматривается исследователями (Т.П. Гаврилова, С.Б. Борисенко, Г.Ф. Михальченко, И.М. Юсупов, О.И. Цветкова, А.Э. Штейнмец, Т.В. Романова, Е.А. Ичаловская, Н.А. Мозговая, С.В. Салыкова, Л.В. Веденесева, Т.А. Ахрямкина, А.Б. Орлов, Н.Н. Обозов) как способность индивида эмоционально отзываться на переживания другого, как феномен, который характеризуют эмоциональное проникновение, вчувствование в собеседника, установление эмоциональной идентификации, сонастроенность на единую эмоциональную волну, выражение сопереживания, сочувствия и соучастия собеседнику; как процесс безоценочного сопереживания одного человека реальным и актуальным переживаниям другого; как свойство личности, проявляющееся прежде всего в ситуациях межличностного общения.

Как видим, доминантой является то, что это, прежде всего, свойство человека, которое проявляется в ситуациях межличностного общения. Некоторые авторы, характеризуя эмпатию, ограничиваются указанием лишь на ее аффективный, эмоциональный характер, порой сводя к эмоциональному резонированию на состояние другого. Мы полагаем, что хотя генетически исходным для эмпатии является бессознательный уровень и в эмпатии взрослого присутствует интуитивное, бессознательное, обширная ее область осуществляется на уровне сознания. Данный факт зафиксирован и в исследованиях Е. Бассина, Н.Г. Осуховой, А. Рагга и др. Опираясь на эти и другие (С.Н. Кипурова) исследования, под эмпатией, в контексте нашего исследования, мы понимаем профессионально значимое качество будущего специалиста, которое представляет собой способность вчувствоваться с состоянием субъектов общения, понимать и уважать их переживания.

Еще одним фундаментальным принципом развития гражданской позиции будущего учителя, отражающим идеи педагогики высшей школы, был определен принцип ценностной направленности образовательного процесса. Особое внимание к ценностным аспектам педагогического образования объясняется необходимостью рассматривать процесс развития гражданской позиции будущих учителей как сложный, непрерывный, осуществляемый как в процессе их теоретической подготовки в вузе, так и в практической деятельности в школе. Главными направлениями реформирования системы педагогического образования должно стать обеспечение соотношения ценностей общечеловеческого и национального значения, ориентация подготовки будущего учителя на педагогические ценности. Ценности учителя – это внутренний эмоционально освоенный регулятор

деятельности педагога, определяющий его отношение к окружающему миру и к себе и моделирующий одновременно содержание и характер выполняемой профессиональной деятельности [5, с. 29]. Мир ценностей учителя, его аксиосфера позволяют выстраивать отношения в системе «учитель – ученик» на ценностной основе, т. е. на основе взаимоуважения, диалога и совместной творческой деятельности. Меняющиеся социальные, культурные условия воздействуют на строй ценностей, а они, в свою очередь, на людей: каждый человек и, в первую очередь, учитель – не только пассивный «потребитель» этих ценностей, но и активный их «генератор». Ценность молодого человека определяется мерой его причастности к обществу, его истории и настоящему, диапазоном его интересов, степенью сформированности его ценностных ориентаций, которые представляют собой основной «канал усвоения духовной культуры общества», обеспечивающей превращение культурных ценностей в стимулы и мотивы практического поведения людей [3, с. 15].

Ценностная направленность образовательного процесса во многом способствует процессу развития личности в целом. Поскольку образование – это фундаментальная основа и один из источников создания у студентов реальных представлений о подлинных и мнимых ценностях человека в различных жизненных сферах, то разработка ценностного каркаса образования, системы приоритетных ценностей в подготовке учителя является необходимым и значимым шагом на пути совершенствования всей системы образования. Педагог становится профессионалом по мере того, как он совершенствует свою педагогическую деятельность, овладевает педагогической культурой и осваивает педагогические ценности. Приобщение к педагогическим ценностям должно осуществляться уже в процессе профессиональной подготовки будущего учителя в вузе и непосредственно в ходе педагогической деятельности, когда происходит их субъективизация. Именно уровень субъективизации педагогических ценностей служит показателем личностно-профессионального роста педагога, уровня развития его педагогического сознания, соответствия нормам, регламентирующим профессионально-педагогическую деятельность. Субъективное восприятие, освоение и присвоение педагогических ценностей определяется духовным богатством личности учителя, его профессиональной направленностью, формирующими аксиосферу учителя – мир его ценностей.

Принцип ценностной направленности образовательного процесса предполагает конструирование такого содержания образования, основу которого составят педагогические ценности и модель учителя XXI в.,

стимулирующая у студентов развитие гражданской позиции будущего учителя: отношение к педагогическому труду, к личности ученика, к личности педагога и к самому себе с Я-центрацией. Необходимо также актуализировать ценностно-смысловые аспекты содержания педагогического образования, смоделировать гражданско-сообразную, информационно насыщенную событийную среду педагогического вуза, предоставляющую будущему педагогу возможность активного участия в конструировании содержания своего образования, разработке индивидуального педагогического маршрута [6, с. 38], в основе которого зрелая гражданская позиция. К личностным приоритетам в системе реформируемого педагогического образования следует отнести развитие аксиосферы будущего учителя, которая нацелит его внутренний мир на профессиональный рост и самосовершенствование на основе педагогических ценностей.

В качестве первого принципа развития гражданской позиции будущего учителя, отражающего идеи гражданского образования, мы определили *принцип толерантности*. Современные представления о толерантности или, точнее, признание ее как фактора, укрепляющего гражданский мир и дающего защиту от несправедливости, было во многом подготовлено деятельностью философов XVI–XVII вв., восставших против «терпения нетерпимости» и жестоких религиозных столкновений.

В научной литературе толерантность рассматривается прежде всего как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований и отказ от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения. Толерантность предполагает готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. Толерантность не должна сводиться к индифферентности, конформизму, ущемлению собственных интересов. В первую очередь, она предполагает взаимность и активную позицию всех заинтересованных сторон. Толерантность является важным компонентом жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности и интересы и готовой, если потребуются, их защищать, но одновременно с уважением относящейся к позициям и ценностям других людей. Толерантность означает уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность – это гармония в многообразии. Толерантность – это не только моральный долг, но и политическая и правовая потребность. Толерантность – это добродетель.

тель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира (М.В. Колтунова).

Принцип актуализации гражданского самосознания также определен нами в качестве первоосновы гражданского образования. Гражданское самосознание является составной частью структуры самосознания личности, в нем отражается социальный и нравственный опыт личности. В связи с этим, прежде чем дать сущностную характеристику феномена гражданского самосознания, целесообразно рассмотреть подходы к определению понятия «самосознание» в научных исследованиях, учитывая тот факт, что специфика феномена самосознания предполагает рассмотрение его с разных позиций, прежде всего, в соотнесении с категорией сознания.

Усилия философов, психологов и социологов обеспечили предварительный вывод о сознании как особой функции человеческого мозга. Сознание отражает бытие в мире, является жизненно необходимым условием практической деятельности человека, оно возникает, функционирует и развивается в процессе взаимодействия человека с реальностью его бытия и на основе его чувственно-предметной деятельности, общественно-исторической практики. На основании данного вывода можно говорить о том, что сознание позволяет человеку понимать и оценивать объективный мир и свою собственную жизнь. Сознание имеет особые характеристики. Сознание универсально. Являясь высшей формой отражения, сознание обеспечивает и контролирует чувственный уровень восприятия. В сознании человека запечатлевается действительность, отраженный образ которой обеспечивает объективность ее содержания. Сознание является основой творчества. Универсальность и объективность сознания способствуют созданию проектов новой реальности. Сознание социализировано, возможности сознания формируются и изменяются под влиянием развития общества в целом. Сознание индивидуально, что подчеркивает его уникальность. О сознании можно сказать, что оно мыслящее. Сознание поднимается до уровня мышления, в процессе мышления происходит осознание, фиксация отраженного объекта, творческое созидание новых идей, осмысление проблемных ситуаций и их разрешение [7, с. 52]. Функция сознания заключается в формировании целей деятельности, в предварительном мысленном построении действий и предвидении их результатов, что обеспечивает разумное регулирование поведения и деятельности человека. Сознание рождается в бытии, отражает бытие, творит бытие. Как отмечает философ М.К. Мамардашвили, «сознание – это весьма странное явление, которое есть и которое в то же время нельзя ухватить, пред-

ставить как вещь» [8, с. 39]. Эпицентром сознания является сознание собственного «Я». Вершиной развития сознания является формирование самосознания, которое позволяет человеку не только отражать внешний мир, но, выделив себя в этом мире, познавать свой внутренний мир, переживать его и определенным образом относиться к себе. Самосознание в широком смысле слова, по определению Л.С. Выготского, это «социальное сознание, пересаженное внутрь». «Способность к самосознанию и самопознанию – исключительное достояние человека, который в своем самосознании осознает себя как субъекта сознания, общения и действия, становясь в непосредственное отношение к самому себе» [9, с. 82].

Учет социальных реалий при разработке педагогической концепции развития гражданской позиции будущего учителя выражается в соблюдении *принципа ситуативности* (М.Л. Вайсбурд, Е.И. Пассов и др.), согласно которому профессиональную деятельность будущих учителей можно представить как ряд специфических гражданско-ориентированных ситуаций, в каждой из которых одним из условий деятельности является зрелая гражданская позиция. Принципом ситуативности была научная основа процесса, он был сформулирован в бизнес-психологии и во многом определяется инновационной природой бизнеса, является логическим продолжением и развитием принципа экономической целесообразности. Актуальность данного принципа связана со спецификой деятельности субъекта экономических отношений, который зачастую вынужден действовать не в стандартизованных ситуациях, а в условиях высокой неопределенности. В результате во множестве случаев, с которыми имеет дело бизнесмен, имеется большое количество противоречащих друг другу факторов, в том числе и этического порядка. Для их разрешения нет разработанного алгоритма, и каждый раз – это задача индивидуального выбора бизнесмена. Ситуативность в принятии этических решений неразрывно связана с усилением индивидуальной ответственности за это решение: «Я поступил так, как поступил не потому, что так принято поступать, и не потому, что так делают другие. Я поступил так даже не из духа противоречия тому, что так действуют все другие, – это не антиномия. Просто подобная ситуация была уникальна в своем роде, и я сделал свой выбор и принял за него ответственность».

В сфере социальных отношений учет принципа ситуативности не менее актуален, причем важно учитывать следующие аксиомы: 1) у каждого человека при внимательном рассмотрении оказывается своя, в чем-то непохожая на любую другую, система этических принципов. То, что мы живем в одном культурном контексте, в чем-то сближает систему наших

этических правил и нашего ближайшего окружения, но в социальных отношениях неизбежны встречи с носителями совершенно иных культур, традиций и систем этики; 2) сами этические системы динамичны во времени, они вынуждены приспосабливаться к требованиям жизни, меняющимся обстоятельствам, и этот факт чрезвычайно значим для будущего учителя.

Принцип смысложизненных духовных ориентаций. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показывает, что ученые разных теоретических направлений рассматривают вопросы приобретения смысла как детерминанту отношения между субъектом и миром, а также источником смысла рассматривают потребности, мотивы и интенции субъекта, особенности его когнитивных процессов переработки информации и построения образа мира, уникального опыта и биографии. Совокупность рассмотренных подходов убеждает в том, что смысл является особой психологической реальностью, игнорируя которую или сводя ее к другим (например, эмоциональным) явлениям, невозможно построить достаточно полную теорию ни личности, ни сознания, ни деятельности.

Противоречивость смысложизненных ориентаций, их конкуренция в ситуации жизненного выбора – исходный момент рассогласования того, чего молодой человек хочет добиться в будущем, и того, что он будет для этого предпринимать. Невозможно переоценить роль образования в нахождении смысла человеческого существования. Образование должно стать сферой, в которой наряду с передачей социально-культурных образцов должны создаваться прецеденты и образцы самоопределения, передаваться способы самоопределения, опирающегося на рефлекссию деятельности и ее последствий. Важнейшей предпосылкой успешной личностной и профессиональной самореализации студента в будущем является согласованная, непротиворечивая система смысложизненных ориентаций, которая лежит в основе формирования содержательно и хронологически согласованных жизненных целей и планов, развития гражданской позиции.

Проанализировав содержательные аспекты гражданского образования, особенности учебного процесса в высшей школе, следует сделать вывод, что будущие учителя, помимо приобретения профессиональных знаний, находятся в ситуации нравственного оценивания себя и других. Осмысление социально-политических и гражданско-правовых явлений и процессов, которые неотъемлемы от учебного процесса, способствует реализации принципа смысложизненных духовных ориентаций, являющегося базой развития гражданской позиции будущего учителя.

Литература

1. Философский словарь [Текст] / под ред. М.М. Розенталя, П.Ф. Юдина. – М. : Политиздат, 1968. – 432 с.
2. Каримова, Р.М. Профессиональное воспитание студентов в условиях интеграции учебной и внеучебной деятельности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2005. – 22 с.
3. Худякова, Н.Л. Онтологические основания возникновения и развития ценностного мира человека [Текст] : дис. ... д-ра филос. наук. – Омск, 2004. – 349 с.
4. Усова, А.В. Методика формирования у учащихся учебных умений и навыков [Текст] : метод. рекомендации для студентов и учителей школ. – Челябинск : ЧГПИ, 1982. – 26 с.
5. Чернявска, М. Ценности и социально-политические установки глазами российского и польского студенчества [Текст]. – СПб. : изд-во Санкт-Петербург. гос. ун-та экономики и финансов, 2007. – 198 с.
6. Ястребова, Г.А. Патриотическое воспитание учащейся молодежи в условиях модернизации образования: проблемы, поиски, решения [Текст] : материалы обл. науч.-практ. конф. работников образования, посвящ. 90-летию гос. системы дополн. образования детей ; отв. ред. Г.А. Ястребова [и др.]. – Волгоград : изд-во ВГАПК РО, 2008. – С. 36–44.
7. Добренъков, В.И. Общество и образование [Текст]. – М. : ИНФРА, 2003. – 381 с.
8. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование [Текст]. – М. : АПО, 2002. – 43 с.
9. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций [Текст]. – М. : АПН СССР, 1960. – 540 с.

О.В. ЕРЕМКИНА
Психодиагностическая культура учителя
как фактор создания в школе
психологически безопасной образовательной среды

Проблема создания психологически безопасной образовательной среды в школе, несмотря на ее достаточную разработанность (И.А. Баева, Г.В. Грачев, Т.С. Кабаченко, О.Е. Лебедева, Э.Э. Сыманюк и др.), остается актуальной и нашла отражение в Профессиональных стандартах «Педагог», в которых предполагается, что современный учитель, воспитатель должен быть способен выявлять поведенческие и личностные проблемы обучающихся, связанные с особенностями их развития; оценивать параметры психологически безопасной и комфортной образовательной среды; разрабатывать программы профилактики различных форм насилия в школе; применять инструментарий и методы диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка. А также в стандарте указано, что учитель, воспитатель должен знать основы психодиагностики и «понимать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т. д.)» [1].

Будущего педагога необходимо готовить специально к реализации названных в профессиональных стандартах функций еще в вузе, без подготовки он не сможет применять эффективные педагогические средства для обучения, воспитания и развития ребенка, тем более способствовать преодолению детских проблем, на основе знания и понимания индивидуальных особенностей детей, лежащих в основе трудностей в воспитании и развитии. Об этом еще писал Л.С. Выготский: «Педагог должен знать, получив назначение, с чем именно в развитии ребенка он должен бороться, какие для этого привлекаются средства, какой ожидается от них эффект. Только зная все это, он сумеет оценить результат своего воздействия» [2, с. 321].

Понятие «психологически безопасная образовательная среда» наиболее точно представлено в научных работах И.А. Баевой, которая определяет ее следующим образом: это состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников

[3]. Соответственно психологически безопасная образовательная среда предполагает безопасность личностного развития детей; благоприятный психологический климат в классе и в школе; удовлетворенность детей от пребывания в школе; их психологическое здоровье, т. е. отсутствие тревожности, депрессий, эмоционального дискомфорта и т. д. Ребенок в таких условиях чувствует себя защищенным, этому состоянию психологи всегда придавали большое значение в процессе его развития (Л.С. Выготский; С.Л. Рубинштейн, Ж. Пиаже, Э. Эриксон и др.)

В настоящее время охарактеризованы принципы проектирования психологически безопасной среды школы (принцип опоры на развивающее образование, принцип психологической защиты личности и принцип помощи в формировании социально психологической умелости), определяющие личностное развитие, устранение психологического насилия над личностью, безопасное взаимодействие, самостоятельный выбор жизненного пути и решение проблем [3]. Все это обеспечивает психологически комфортная и безопасная образовательная среда, которую создают учителя, воспитатели. То есть главная фигура – это педагог. От того, как он будет подготовлен к деятельности на основе названных принципов, зависят судьбы и психологическое здоровье многих детей.

Обратим внимание на то, что реализация названных принципов создания психологически безопасной образовательной среды в той или иной степени зависят от деятельности учителя, воспитателя по реализации безопасного личностного развития ребенка. В основе первого принципа (опоры на развивающее образование) лежит взаимодействие между взрослым и ребенком, основанное на взаимном уважении, признании обучающегося субъектом, знании его личностных особенностей (обучаемости, мотивации, развитии основных мыслительных операций и т. п.). Учитель осуществляет «развивающее воспитание» (по терминологии А.Н. Леонтьева), если в его безопасном развитии опирается на знание личностных особенностей ребенка.

Второй принцип (психологической защиты личности) может быть обеспечен в процессе взаимодействия субъектов педагогического процесса на основе уважительного, тактичного и позитивного отношения педагога к обучающимся, которое предполагает учет его индивидуальных особенностей, которые надо изучать.

Третий принцип (помощи в формировании социально-психологической умелости) способствует, прежде всего, профилактике выученной беспомощности. Выученная беспомощность возникает у детей с повышенной личностной тревожностью при отсутствии сопряженности результата и

действия в деятельности. По мнению Г. Селье, ее формирование проходит ряд этапов: 1) возникновение продуктивной тревоги и стремление разрешить неприемлемую ситуацию; 2) непродуктивная тревога (после осознания не сопряженности результата и действия); 3) формирование депрессии с выученной беспомощностью [4]. В итоге происходит полный отказ от преодоления трудностей, возникает депрессивное состояние, связанное не столько с внешними неблагоприятными обстоятельствами, сколько с неумением выражать свои чувства, вербализировать свои проблемы. По мнению О.В. Хухлаевой, таким детям можно оказать помощь [5]. Выход из тревожно-депрессивного состояния возможен при тактичном поэтапном обсуждении проблем школьника, постепенной их вербализации, что приводит к их осознанию, эмоциональной оценке, переоценке и поиску выхода из сложившейся ситуации. Однако, прежде всего необходимо поставить диагноз. Только учитель способен установить факт сформировавшейся выученной беспомощности ученика, определив его на основе педагогического включенного наблюдения и специальной диагностики. Нет сомнений в том, насколько важна такая работа учителя, так как выученная беспомощность не только является причиной психосоматических заболеваний, но и влияет на формирование личности в целом, как следствие, – потеря уверенности в себе, снижение самооценки, экстернальность и многие другие неблагоприятные последствия.

Понимая значимость специальной работы по подготовке будущего учителя к созданию психологически безопасной образовательной среды в школе, мы также понимаем, что лучше делать то, что возможно, чем пытаться объять необъятное. В силу этого, мы пытаемся решать в условиях вуза, а также в системе дополнительного педагогического образования работу, которую мы хорошо умеем делать, т. е. готовить учителя, способного обеспечить безопасное личностное развитие ребенка. В данной публикации мы попытаемся охарактеризовать наиболее важные направления такой работы, реализуемые непосредственно в работе со студентами – будущими педагогами, с будущими магистрами педагогики в рамках руководства их научными диссертациями, экспериментальная часть которых осуществляется непосредственно в школах, или с будущими профессионалами в процессе их профессиональной подготовки. Наконец, с педагогами-практиками и студентами вузов, включенными в профессиональную педагогическую переподготовку в рамках Института непрерывного образования (ИНО).

Мы строим свою деятельность по подготовке учителя к безопасному личностному развитию обучающихся на основе формирования его психо-

диагностической культуры, которая формируется, прежде всего, в вузе в процессе освоения психолого-педагогических дисциплин, во время практик, в процессе работы над выпускной научной квалификационной работой и т. п. Психодиагностическую культуру учителя мы характеризуем как подструктуру общей профессионально-педагогической культуры, которая представляет собой сложное интегративное психологическое образование личности учителя, стержнем которого является ценностно-смысловое отношение к ребенку и своей деятельности, определяющее направленность его профессиональной деятельности на осуществление диагностического сопровождения безопасного личностного развития ребенка. Сформированная потребность учителя, воспитателя в диагностическом сопровождении безопасного личностного развития стимулирует творчество и рост профессионализма учителя.

В работе по формированию психодиагностической культуры учителя мы опираемся на теорию смысла, в представлении Д.А. Леонтьева, которая достаточно подробно охарактеризована в предыдущем выпуске коллективной монографии [6], а также в других работах автора [7; 8]. В данной работе мы остановимся только на модели становления психодиагностической культуры учителя, воспитателя, которая позволит охарактеризовать пути и средства ее формирования.

Репродуктивно-адаптивный этап формирования психодиагностической культуры учителя связан с освоением диагностической деятельности, с адаптацией когнитивной сферы личности учителя и его смысловой сферы, т. е. понимание и принятие (или не принятие) нового способа профессиональной деятельности, основанное на знании личностных особенностей детей. Этот процесс начинается с самопознания, так как диагностическая деятельность осваивается через изучение своих особенностей, сопровождается созданием программы личностного и профессионального развития. Если соотносить данный этап с этапами диагностической деятельности, то он соответствует этапу компонентной диагностики, когда вычленяются и изучаются отдельные характеристики личности, и общая картина развития личности еще не видна. Однако этот этап способствует стимулированию интереса к психодиагностике, служит начальной, отправной точкой развития психодиагностической культуры учителя, воспитателя.

Работа по стимулированию интереса к диагностике, к познанию личности, проводится в рамках изучения педагогических технологий, но еще раньше, при изучении дисциплины «Общие основы педагогики» в освоение студентами логики основных разделов включается контекст диагно-

стического сопровождения. В процессе освоения дисциплины «Теория и методика воспитания» будущие учителя также усваивают необходимость диагностического сопровождения в процессе реализации профессиональной деятельности. В табл. 1 представлены примеры включения в логику освоения отдельных разделов педагогических дисциплин значимости диагностического сопровождения безопасного личностного развития ребенка.

Таблица 1

Реализация принципа диагностического сопровождения в контексте изучения педагогических дисциплин (фрагмент)

Название курса, тема (логика учебного предмета)	Включение контекста диагностического сопровождения образовательного процесса в логику учебного предмета
<p>Курс «Общие основы педагогики»:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Общая характеристика педагогической деятельности. 2. Личность современного учителя, педагога-профессионала, гуманиста. 3. Общая и профессиональная культура учителя. 4. Самовоспитание и самобразование будущего педагога. 5. Защита рефератов и творческих заданий 	<ul style="list-style-type: none"> – присутствие в структуре педагогической деятельности психодиагностического компонента; – наличие в структуре личности современного учителя потребности в диагностическом сопровождении безопасного личностного развития детей; – наличие в профессиональной культуре психодиагностического компонента; – самопознание как средство личностного и профессионального развития; – стимулирование выполнения работ по самоанализу своих личностных и профессиональных качеств на основе самопознания
<p>Курс «Теория и методика воспитания»:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Воспитательные системы школы и социума. 2. Система деятельности педагога-воспитателя. 3. Методика работы классного руководителя. 4. Педагогические технологии 	<ul style="list-style-type: none"> – культууроориентированность педагогической системы, ее психодиагностическая направленность; – наличие в структуре деятельности учителя и его личности потребности в диагностическом сопровождении личностного развития детей; – диагностическое сопровождение безопасного развития личности, консультация, решение насущных проблем; – решение психодиагностических проблемных задач, работа с таблицами по решению типичных трудностей в обучении, воспитании и развитии детей

Наше исследование показало, что полное принятие диагностического сопровождения развития детей происходит у большинства учителей и студентов (в разные годы от 63 % до 70 %); наблюдательская позиция, осторожное принятие нового способа деятельности («посмотрим, что это даст») – примерно у 12 % учителей и студентов; полное не принятие, которое чаще всего связано с отрицательным отношением к строгой научной практике диагностического обследования – примерно у 15–18% испытуемых. Следует отметить, что в последние годы более 75 % практиков и студентов демонстрируют полное принятие идеологии диагностического сопровождения. Для учителей данная позиция объясняется требованиями профессиональных стандартов и отсутствием во многих школах должности психолога.

Этап личностной идентификации, который соответствует процессу идентификации личности учителя с новым способом организации педагогической деятельности на диагностической основе, мы связываем его с процессом смыслообразования, принятия нового способа профессиональной деятельности, в котором предполагается диагностическое сопровождение безопасного личностного развития детей. Этот этап соответствует уровню структурной диагностики, на котором учитель или студент начинает видеть общую картину отношения к учению или индивидуальных особенностей личности, или уровня профессиональной готовности, с чего обычно начинается изучение диагностики у будущих магистров педагогики. Магистранты изучают диагностику для дальнейшего проведения экспертизы в рамках реализации мониторинга профессионального становления будущего профессионала (магистерская программа «Педагогика высшей школы»).

Учителя и студенты в системе профессионально-педагогической переподготовки при изучении дисциплины «Педагогические технологии» знакомятся с классификацией диагностических методик по цели. В процессе самопознания своих особенностей (изучение профессиональной направленности, компетентности; особенности темперамента; диагностика личности; диагностика межличностных отношений; диагностика интеллекта и т. д.) учителя и студенты овладевают соответствующими диагностикой, предварительно усвоив требования к учителю, осуществляющему диагностическое сопровождение безопасного личностного развития детей. Особое внимание уделяется профессиональной ориентации, технологии профессионального просвещения и консультации, диагностике профессиональных интересов, склонностей и способностей школьников.

Системно-рефлексивный этап, который мы соотносим с процессом смыслоосознания, достигается учителями и студентами, знающими пси-

хологию, освоившими практику психодиагностического изучения личности, умеющими применять полученные знания для целостного видения модели развития своей личности и личности ребенка. Данный этап соотносится с уровнем системной диагностики, для которого характерно осуществление компетентной профессиональной и диагностической деятельности на основе видения идеальной, индивидуальной модели развития школьника. Для студентов системно-рефлексивный этап или уровень достижим в том случае, когда они включены в работу по созданию индивидуальных личностных и/или профессиональных программ развития. Такая работа осуществляется на добровольной основе, и участвуют в ней наиболее развитые и активные студенты. Однако в процессе освоения «Общих основ педагогики» в процесс самооценки своих профессиональных важных качеств включаются все студенты.

В нашей практике сложилась определенная система работы по формированию психодиагностической культуры у студентов разных специальностей. Традиционно педагоги вуза организуют самопознание в ходе освоения диагностического инструментария, стимулируют создание программ индивидуального личностного и профессионального развития, создают смысловой образ личности ребенка, особенно «проблемного», в процессе решения педагогических задач на основе анализа большого количества педагогических ситуаций. Все это способствует смыслообразованию новой профессиональной позиции педагога, заинтересованного в судьбе ребенка, стремящегося на диагностической основе обеспечивать безопасное личностное развитие.

Наиболее эффективной формой работы по стимулированию формирования психодиагностической культуры учителей и студентов является интеграция сразу нескольких видов деятельности, которые по отдельности в той или иной мере используются многими педагогами. Мы соединили (интегрировали) в комплекс решение проблемных педагогических задач, психодиагностические таблицы и рефлексивные технологии.

Педагогические проблемные задачи в большинстве случаев могут быть решены только благодаря своевременной диагностике личностных особенностей ребенка. Мы согласны с Н.В. Кузьминой, В.А. Сластениным и А.А. Вербицким в том, что большинство педагогических задач являются проблемными, и в том, что все задачи возникают в результате трансформации проблемных ситуаций, «очищения» их от противоречий и неопределенности, выделения необходимых и достаточных условий и способов их преобразования [9; 10]. Мы обучаем студентов решению педагогических проблемных задач по схеме проблемного обучения, со-

держщей: характеристику проблемной ситуации (оценка педагогической ситуации с учетом характера деятельности, взаимоотношений субъектов, их мотивов, наличия внешних и внутренних противоречий); анализ педагогической ситуации (объективизация известного и неизвестного и диалогическое общение с помощью вопросов: «проанализируйте», «объясните почему», «каким образом», «от чего зависит», «из чего следует»); постановку проблемы (проблем) (определение характера проблемы – стратегическая, тактическая, оперативная); выдвижение гипотез и их проверка (формулировка гипотезы или гипотез, преобразование проблемной ситуации в задачу, использование психодиагностики для проверки выдвинутых гипотез, рефлексивный анализ осуществленного поиска); поиск способа решения задачи (выбор действий педагога, методов и приемов воздействия (взаимодействия), определение предполагаемых результатов воздействия); проверку решения и обоснование правильности решения задачи (анализ предполагаемых результатов, обоснование правильности решения задачи).

Анализ педагогической ситуации позволяет сформулировать проблему или несколько проблем, характерных для субъектов педагогического процесса, отношения которых рассматриваются в какой-либо ситуации. На этом этапе мы можем далее осуществлять все действия по решению задачи с помощью психодиагностических таблиц. Данные таблицы были созданы Н.П. Локаловой, позднее были модифицированы А.Ф. Ануфриевым, С.В. Вахрушевым, Л.А. Венгером, С.Н. Костроминой [11; 12]. Они представляют собой описание типичных трудностей (проблем) в обучении, воспитании и развитии детей. Психодиагностические таблицы содержат достаточно полную информацию о возможных причинах отклонения от нормы, вариантах психодиагностики, путях коррекционной работы по преодолению данного недостатка. Практически это ориентировочная основа деятельности учителя или психолога по решению типичных трудностей, возникающих в процессе обучения и воспитания детей, их локализации и последующей коррекции с помощью психодиагностических методик. Они включают в себя: 1) классификацию типичных отклонений в воспитании и обучении на феноменологическом уровне и наиболее вероятных причинах данных отклонений; 2) схематическое, строго логическое и удобное в применении изложение психологической детерминации типичных отклонений и их причин [11].

Особенно эффективно работу с психодиагностическими таблицами, анализом педагогических ситуаций с использованием рефлексивных технологий нам удалось осуществить с будущими учителями начальных

классов, которых мы готовили к работе с детьми по формированию их готовности к обучению в средней школе. Такая деятельность осуществлялась в процессе выполнения выпускной квалификационной работы (педагогическая магистерская диссертация). Далее мы изложим технологию деятельности, однако сразу заметим, что проведение этой работы было настолько эффективным и вызвало такой интерес будущих учителей начальных классов, что в дальнейшем мы распространили этот опыт на работу с будущими учителями иностранного языка, которая проводилась в рамках дисциплины по выбору «Психодиагностика в педагогической деятельности» и в системе педагогической переподготовки.

Остановимся на характеристике особенностей подготовки учителей начальных классов к формированию готовности выпускников начальной школы к обучению в средней школе. На первом этапе студенты работают с готовыми таблицами, осваивают технологию их создания, подробно анализируют все типичные трудности в обучении и воспитании, содержащиеся в книге А.Ф. Ануфриева и С.Н. Костроминой «Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения». В табл. 2 приведен фрагмент таблицы.

Понятие «типичные трудности» понимается как устойчивые, повторяющиеся явления, которые значимы для развития личности школьника. Причем, даже после устранения внешних причин, затруднения не исчезают, что свидетельствует о том, что в их основе лежат внутренние личностные детские проблемы, и выявить их можно благодаря соответствующей психодиагностике.

На втором этапе освоения психодиагностических таблиц студенты, сначала с помощью педагога, а затем самостоятельно создают собственные психодиагностические таблицы. Работа идет в двух направлениях: 1) обсуждение и феноменология типичных трудностей, предлагаемых студентами; 2) домашняя самостоятельная работа, включающая заполнение психодиагностических таблиц с анализом типичных трудностей, взятых из собственной жизни. Наиболее интересные варианты используются для коллективного обсуждения. В процессе поэтапного перехода от решения педагогических задач к психодиагностическим таблицам и, наоборот, от психодиагностических таблиц к педагогическим проблемным задачам используются еще и рефлексивные технологии. Рефлексивные технологии помогают «разворачивать» готовые типичные трудности (краткое описание проблем ребенка) и превращать их в педагогические ситуации и, наоборот, «свернуть» ситуацию до феноменологии

трудности, вычленив проблему при подробном анализе педагогической ситуации.

Таблица 2

Фрагмент психодиагностических таблиц для определения типичных трудностей А.Ф. Ануфриева и С.Н. Костроминой

Феноменология трудностей	Возможные психологические причины	Психодиагностические методики	Рекомендации по преодолению трудностей
Невнимателен и рассеян (17,0 %)	1. Низкий уровень развития произвольности. 2. Низкий уровень объема внимания. 3. Низкий уровень концентрации и устойчивости внимания. 4. Преобладающая мотивация учения – игровая. 5. Другие психологические причины	1. Методика «Графический диктант». 2. Методика изучения объема внимания. 3. Методика изучения концентрации и устойчивости внимания. 4. Методика изучения мотивации (по Белопольской)	1. Упражнения 68–72. 2. Упражнения 9, 10. 3. Упражнения 13, 14, 15, 16. 4. Стимуляция познавательной активности
Трудно понимает объяснения с первого раза (12,5 %)	1. Несформированность приемов учебной деятельности. 2. Слабая концентрация внимания	1. Методика «Узор». 2. Модификация метода Пьерона-Рузера	1. Упражнения 59–72. 2. Упражнения 13, 14, 15, 16

Следует заметить, что в процессе «разворачивания» типичных трудностей студенты могут выбирать из списка такие трудности, которые им ближе и понятнее, о которых они больше осведомлены. Как правило подобные трудности студенты переживали сами, либо знакомые им дети, одноклассники, братья, сестры и т. д. В силу этого описываемая ими ситуация наполняется реальными подробностями, может быть дополнена новыми сведениями, что позволяет осуществить полноценный педагогический анализ и решить поставленную задачу. В процессе комплексной реализации технологий создания психодиагностических таблиц, решения педагогических проблемных психодиагностических задач и рефлексивных технологий, студенты создавали собственный банк ситуаций и ти-

пичных трудностей, относящихся к проблеме педагогического сопровождения перехода детей в среднюю школу в системе целостного развития личности ребенка.

Особый интерес у будущих учителей вызвала систематизация задач и типичных трудностей в обучении, которая осуществлялась на основе критериев готовности ребенка к переходу в среднюю школу. Ниже приведены примеры подбора типичных трудностей в обучении, отнесенных к данным критериям (табл. 3).

Следует заметить, что при использовании комплекса педагогические задачи, психодиагностические таблицы и рефлексивные технологии наивысший результат развития психодиагностической культуры мы получили на факультете иностранного языка. Работа тоже была связана с выполнением магистерской диссертации, в рамках которой проводился психолого-педагогический эксперимент, содержащий контрольный и формирующий этапы. На начальном контрольном этапе эксперимента студенты анализировали самостоятельно педагогические трудности с помощью заполнения психодиагностических таблиц. Формирующий этап предполагал обучение решению педагогических задач, использованию психодиагностических таблиц на основе рефлексивных технологий. Завершающий контрольный срез показал очень высокий уровень решения педагогических проблемных психодиагностических задач. Студенты не только сумели подобрать релевантную диагностику, но и достаточно профессионально вычленили педагогические проблемы, формулировали гипотезы и вполне корректно и адекватно предлагали педагогические воздействия. Скорее всего, этому способствовало изучение большого количества диагностических методик. Следует заметить, что психолог, который ведет занятия по данной дисциплине, полностью принял предложенную технологию решения педагогических задач, использование психодиагностических таблиц и использование рефлексивных технологий, он с успехом уже несколько лет применяет ее в своей работе.

Высокому уровню психодиагностической культуры соответствует этап креативно-прогностический. Это этап смыслостроительства, он характерен для учителя, осуществляющего диагностическое сопровождение безопасного личностного развития детей на основе творческого отношения к деятельности и квалифицированного прогноза формирования личности ребенка. Данный этап характерен для учителей, но доступен для незначительного числа студентов. Однако мы уверены в том, что если у будущего педагога сформирован системно-рефлексивный уровень психодиагностической культуры, то в дальнейшем в процессе педагогической деятельности он способен достигнуть и креативно-прогностического этапа.

Таблица 3

Систематизация педагогических типичных трудностей в обучении и воспитании младших школьников в соответствии с критериями готовности их к обучению в средней школе

Критерии готовности младших школьников к обучению в средней школе	Примеры типичных трудностей в обучении и воспитании младших школьников
Учебная субъектность (стремление к самостоятельному познавательному поиску, активности и самостоятельности при решении учебных задач)	Практически не поднимает руку на уроках, не стремится отвечать на поставленные учителем вопросы, пассивен. Во время перемен, иногда и на уроках оказывается побудителем конфликтов, которые будоражат весь класс. Невнимателен, рассеян, постоянно забывает тетради, учебники и другие учебные предметы дома. Инертный во всем, что делается на уроке, на переменах активный и подвижный
Мотивационная готовность (познавательный интерес и познавательная активность, мотив самообразования, понимание смысла учения «для себя»)	Невнимателен, рассеян, постоянно забывает тетради, учебники и другие учебные предметы дома. Постоянно невнимателен и практически всегда не слышит, что говорилось учителем. Все делает с неохотой, стремится избегать интеллектуального напряжения, на уроках скучает даже тогда, когда всему классу интересно
Ориентационные навыки (целеполагание и планирование, то есть наличие внутреннего плана действия ребенка)	Ученик при неудачах ругает себя, обзывает, плачет, иногда рыдает, проклиная свою нерадивость и т. п. В классе ничего не успевает, но домашние задания выполняет хорошо. Переспрашивает, просит всегда повторить даже самые простые распоряжения учителя. Прежде чем начать работать долго вертится, перекаладывает вещи, что-то ищет, просто сидит, разговаривает. Постоянно забывает тетради, учебники и другие учебные предметы дома

Интеллектуальная готовность (развитые теоретическое (логическое) мышление, устная и письменная речь, умение вербализовать учебные действия)	<p>Испытывает затруднения при пересказе любого текста.</p> <p>Переспрашивает, просит всегда повторить даже самые простые распоряжения учителя.</p> <p>Все делает значительно медленнее других учеников.</p> <p>Не умеет объяснять, что он делает, затрудняется описать даже простые действия, свои или других детей.</p> <p>Родители жалуются, что ученик никогда не может рассказать, что делал в школе, на перемене, чем занимались в продленке</p>
Способность к регуляции своих действий (произвольность, самоконтроль и самооценка)	<p>Все делает значительно медленнее других учеников.</p> <p>Прежде чем начать работать долго вертится, перекладывает вещи, что-то ищет, просто сидит, разговаривает.</p> <p>Постоянно комментирует своими замечаниями все, что говорит и делает учитель.</p> <p>Всегда оспаривает оценки, просит поставить более высокую оценку</p>
Социальная ориентированность (навыки учебно-социального взаимодействия, новый более «взрослый» тип отношений с учителями и сверстниками)	<p>На переменках всегда в одиночестве, ни с кем не разговаривает, не общается.</p> <p>Постоянно меняет друзей, доверчив, подвержен чужому влиянию, часто является причиной конфликтов и ссор из-за того, что не умеет хранить секреты.</p> <p>Ни с кем не хочет делать что-либо вместе, например, дежурить, выполнять с кем-то поручение учителя</p>

Таким образом, современный педагог – субъект высокой профессиональной и психодиагностической культуры, которая включает в себя систему профессионально-ценностных ориентаций, готовность к диагностике личностного роста и развития школьника, что в значительной степени обеспечивает формирование психологически безопасной образовательной среды в школе. Формирование профессиональной и психодиагностической культуры необходимо осуществлять в вузе, продолжая развивать ее в системе дополнительного профессионального образования.

Литература

1. Об утверждении профессионального стандарта «педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изм. на 5 августа 2016 года) [Электронный ресурс].
2. Выготский, Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства [Текст] // Собр. соч. : В 6 т. – М., 1983. Т. 5. – С. 257–321.
3. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: Теоретические основы и технологии создания [Текст] : автореферат дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2002. – 44 с.
4. Селье, Г. Стресс без дистресса [Текст]. – М., 1979. – 112 с.
5. Хухлаева, О.В. Формирование психологического здоровья в младшем школьном возрасте [Текст]. – М. : Прометей, 2000. – 193 с.
6. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст]. – 2-е изд., испр. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
7. Еремкина, О.В. Формирование психодиагностической культуры учителя. Педагогика [Текст]. – М., 2007. – № 1. – С. 59–66.
8. Еремкина, О.В. Психолого-педагогическая диагностическая культура учителя [Текст] // Понятийный аппарат педагогики и образования : колл. моногр. – Вып. 8. – Екатеринбург, 2015. – С. 200–215.
9. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение [Текст] : моногр. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
10. Сластенин, В.А. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
11. Ануфриев, А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей [Текст] : Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. – М. : Ось-89, 1997. – 224 с.
12. Локалова, Н.П. Как помочь слабо успевающему школьнику [Текст] : Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Ось-89, 2005. – 96 с.

**Подготовка студентов к педагогическому творчеству:
система понятий и ее воспитательная направленность**

Феномен творчества уникален уже тем, что обладает способностью приобретать специфические черты, связанные с конкретной сферой профессиональной деятельности, в которой он проявляется. Специфика педагогического творчества требует в процессе подготовки к нему студентов педагогических вузов акцентировать их внимание, прежде всего на воспитательные аспекты и на развитие творческих способностей обучающихся [1].

В качестве определения, которое обобщает множество различных точек зрения на природу творчества и может стать основой для развития у студентов знаний об этом феномене, предлагается выбрать следующее: творчество – это деятельность человека, целью которой является создание материальных и духовных объектов, характеризующихся новизной, полезностью и общественной значимостью.

При этом творчество понимается как деятельность, которая преобразует природный и социальный мир в соответствии с целями и потребностями человека и человечества на основе объективных законов действительности. Исходя из этого, можно принять допущение, что понятие «творчество» является тождественным понятию «творческая деятельность» [2; 3]. При этом важно обратить внимание студентов на структуру любой деятельности, а она, как известно, включает в себя следующую последовательность взаимосвязанных компонентов: потребность – мотив – цель – действия, направленные на достижение цели, – результат [4; 3].

Эта структура помогает студентам понять, как преобразовать обычную, стандартную, иногда рутинную деятельность в деятельность творческую. А именно, необходимо так изменить эту деятельность, чтобы хотя бы в одном из ее компонентов появилась новизна, чтобы эта новизна была полезной, и чтобы привнесенные в деятельность новизна и польза могли быть поняты не только субъектом деятельности, но и любыми людьми, имеющими отношение к этому виду деятельности. Другими словами, необходимо, чтобы привнесенная субъектом деятельности новизна рассматривалась людьми как общественно значимая.

Представляется важным обратить внимание студентов на отличие в содержании понятий «творчество» и «креативность», «творческая деятельность» и «креативная деятельность». Необходимо отметить, что они характеризуются похожими признаками: креативная деятельность – это

деятельность, в структуре которой хотя бы в одном компоненте присутствует новизна [2; 5].

При этом в российской научной традиции принято различать творчество и креативность. Уловить это отличие помогает определение В.Н. Дружинина [6]: креативность – это общая способность к творчеству.

Итак, необходимо сформировать у студентов понимание того, что творчество – это деятельность, а креативность – это общая способность к этой деятельности. Но при этом студенты должны понять также и то, что с определением креативности не все так просто. Необходимо обратить их внимание на то, что существует множество негативных примеров проявления креативности, неоправданного стремления к новизне. Они особенно часто встречаются на «просторах Интернета» – множество граничащих с издевательством «приколов» одних людей над другими, неоправданно рискованных способов самореализации в специально создаваемых экстремальных ситуациях, множество технических и художественных новаций, польза и общественная значимость которых, мягко говоря, сомнительны.

Таким образом, в общественном сознании креативность, как способность создавать что-либо новое, и креативная деятельность, в которой реализуется эта способность, могут проявляться в результате, как позитивном, так и негативном с точки зрения общественной значимости, пользы и безопасности для людей. Так сложилось в современном человеческом обществе, что креативность стала характеризоваться нейтральностью по отношению к человеческим ценностям, к человеческой нравственности.

Творчество же (а значит и творческая деятельность), напротив, в самом своем определении содержит требования не только к новизне способов и результата деятельности, но и к их полезности и общественной значимости. Беспольная новизна, новые способы и результаты деятельности, противоречащие нравственности, наносящие вред людям, их физическому и душевному здоровью не могут быть признаны творческими. В России этот подход закреплён законодательно в четвертой части Гражданского кодекса РФ, посвященной охране прав на интеллектуальную собственность.

Исходя из объективно сложившихся в обществе представлений о креативности, ее определение в процессе подготовки студентов педагогических профилей автор предлагает вводить следующим образом: креативность – это состояние психики человека, характеризующее ее способность к усмотрению (открытию) или производству чего-либо нового.

В соответствии с этим определением можно выделить три вида креативной деятельности, подчеркивая воспитательные аспекты, педагогическую точку зрения на осмысление каждого из них.

Первый вид – познавательная или исследовательская деятельность – это позитивно ориентированная деятельность по усмотрению (открытию) новой информации и новых знаний об объективном мире, человеческом обществе и внутреннем мире человека, (например, новые для человека сущности объективного и внутреннего человеческого мира, их явления, процессы, закономерности и законы). Ее результаты полезны, так как помогают человеку лучше ориентироваться в организации отношений с миром и самим собой. Но, как мы знаем, злонамеренные люди могут использовать эти же результаты во вред другим людям вопреки благим намерениям субъекта познавательной деятельности. Например, знания о закономерностях функционирования человеческой психики иногда используются в мошеннических схемах организации бизнеса. Но при этом люди, использующие знания в мошеннических целях во вред другим людям, сами наносят себе вред, разрушая свою личность, свою психику, свои отношения с другими людьми, что, в конечном итоге, может привести к печальным результатам.

Второй вид – творческая деятельность – это позитивно ориентированная деятельность по созданию новых, полезных и значимых для человека и общества материальных и духовных объектов. К сожалению, и результаты творчества, иногда тоже могут быть использованы во вред другим людям.

Третий вид – злотворческая деятельность (хотя существуют вполне обоснованные сомнения в возможности рядоположения понятий «зло» и «творчество», и поэтому поиск подходящего термина к описываемому феномену продолжается) – это деятельность по созданию новых способов, новых материальных и нематериальных объектов, направленных на причинение вреда, материального или морального ущерба людям ради достижения корыстных целей субъектов этой негативно ориентированной креативной деятельности. К злотворческой деятельности могут быть отнесены и разновидности креативной криминальной деятельности (новые схемы воровства, мошенничества и разбоя, злостного и мелкопакостного хулиганства, фантазийное сплетничество и клеветничество, злонамеренные ложные обвинения, ложное толкование информации в корыстных целях и т. д.), криминальные способы добывания информации и вбрасывания дезинформации (новые способы информационного оболванивания людей, креативные способы подслушивания, подсматривания, сочинение компьютерных вирусов и организация хакерских атак, и т. д.), новые способы издевательства и унижения человеческого достоинства (песни, стихи, рисунки и т. п. издевательского содержания, новые способы безнравственной эксплуатации человеческих способностей, в том числе в спорте и искусстве, для извлечения прибыли и т. п.).

Такое подробное рассмотрение видов креативной деятельности с выделением понятия «злотворчество» необходимо именно в педагогике. Врожденная креативность любого ребенка, склонность детей к креативной деятельности требует от педагога сверхответственности в организации процесса развития их творческих способностей. Одной из главных педагогических задач является преобразование креативности и креативной деятельности детей в их полезную познавательную и творческую деятельность, актуализация их креативности в творчество, предотвращение неосознанного становления детей на путь злотворчества.

Говоря со студентами – будущими педагогами – о творчестве, нельзя оставить без внимания термины «изобретать», «изобретение» и «изобретательство», широко используемые в педагогической литературе, особенно по вопросам дополнительного образования, а также в средствах массовой информации. Близкие по своим смыслам к термину «творчество», эти слова использовались уже в древнерусских текстах (например, «изобретати» – в текстах XII в.) как аналоги слов «выдумывать», «выдумка», «выдумывание» [7]. Очевидно, что выдумывать можно все, что угодно, независимо от критериев полезности и общественной значимости. Поэтому в изначальном своем смысле слово «изобретательство» больше соответствует нейтральному по отношению к человеческой нравственности понятию «креативная деятельность». Но в XIX и XX вв. словом «изобретение» стали называть новые технические разработки, неотъемлемыми критериями которых являются полезность и общественная значимость. Постепенно, понятие «техническое изобретательство» стало тождественным понятию «техническое творчество». А затем и термин «изобретение», уже без сопровождающего его слова «техническое», стал обозначать понятие, тождественное по своему содержанию понятиям «результат творчества», «продукт творчества» или «объект творческой деятельности» [там же]. Теперь мы можем говорить и о педагогических изобретениях, подразумевая под ними новый педагогический продукт как результат педагогического творчества, соответствующий критериям новизны, полезности и общественной значимости.

Для полного понимания природы педагогического творчества как вида творческой деятельности необходимо отметить, что креативность и творчество проявляются в человеке и его деятельности в ситуациях нового вида.

Ситуация нового вида – это ситуация, в которой живое существо не может воспользоваться имеющимся у него опытом для удовлетворения своих потребностей [7–9].

Поведение животных в таких ситуациях называется «реакцией на ситуацию нового вида» и характеризуется активизацией оборонительного

рефлекса на фоне быстрого перебора и комбинирования программ поведения, имеющихся в поведенческом арсенале конкретной особи.

Психофизиологической основой поведения животных и человека в ситуациях нового вида является генетически заложенная в любом живом существе программа поисковой активности [10].

В отличие от животных люди могут осознавать ситуации нового вида. Осознанная ситуация нового вида превращается в творческую ситуацию. У человека в творческой ситуации преобладает познавательный рефлекс, и поиск новых способов поведения, решения задач в таких ситуациях ведется осознанно с расширением поля поиска и анализа необходимой дополнительной информации [7; 9; 10].

В мышлении человека творческая ситуация преобразуется в творческую задачу.

Творческая задача – это цель, осознанная в ситуации нового вида [7].

Особенностями творческих задач являются:

- неточность формулировки цели, уточнение которой может потребовать вариативного мысленного моделирования ситуации нового вида;
- избыток или недостаток данных, описывающих ситуацию, что требует самостоятельного выбора субъектом творческой деятельности определенного перечня необходимых для решения задачи данных;
- многовариантность способов решения задачи с различными, но при этом удовлетворяющими сформулированной цели результатами, что требует развития дивергентного мышления (разветвляющегося, приводящего к разным вариантам решения). Термин «дивергентное мышление» ввел американский психолог Джой Гилфорд [11].

К специфическим особенностям, условиям протекания педагогического творчества относится требование к учителю – организовать процесс развития творческих способностей его учеников. А для этого учитель должен организовать учебно-творческую деятельность детей, предметом которой становятся учебно-творческие задачи.

Учебно-творческая задача – это цель, поставленная педагогом перед учащимися в ситуации нового для учащихся вида. При этом ситуация нового для учащихся вида может быть преднамеренно придумана и организована педагогом для достижения образовательных целей и, более того, может являться продуктом педагогического творчества [7].

Творчество педагога в таких ситуациях проявляется в найденных им способах и приемах активизации мыслительных и практических действий учащихся, активизации их творческого мышления, их творческих способностей, которые должны быть направлены на решение учебно-твор-

ческой задачи. Это потребует от учащихся самостоятельности в поиске и овладении необходимыми для решения задачи предметными знаниями, умениями и навыками и, одновременно, знаниями, умениями и навыками самостоятельной организации своей творческой деятельности.

Чтобы разобраться с содержанием понятия «учебно-творческая деятельность» необходимо рассмотреть определения понятий «объективное творчество» и «субъективное творчество» [12; 10; 3].

Творчество называется субъективным, если его процесс и результат являются новыми только для самого субъекта творчества.

Творчество называется объективным, если его процесс или результат являются новыми не только для субъекта творчества, но и для людей всего мира. Для подтверждения факта появления творческого результата и способов его получения необходимо опубликовать сведения об этом любым признаваемым обществом способом.

Исходя из предыдущих определений, учебно-творческая деятельность – это организованное педагогом в процессе учебной деятельности субъективное творчество обучающихся, целью которого является поиск новых для них способов и результатов решения учебно-творческих задач [7].

Все рассмотренные выше определения понятий, характеризующие феномен «творчество», открывают возможность рассмотрения различных аспектов феномена «педагогическое творчество». При этом необходимо напомнить студентам все известные им основные принципы педагогики, основные ее научные подходы, на которых основывается педагогическое творчество:

- системно-деятельностный характер образовательного процесса и его направленность на формирование субъекта познавательной деятельности;
- нацеленность образования на всех его уровнях на всестороннее развитие личности обучающихся, на формирование у них высоких нравственных принципов и общественной активности;
- сочетание индивидуального подхода и индивидуальных форм учебной деятельности с разнообразными формами коллективных взаимодействий и отношений;
- оптимизация обучения, т. е. создание таких условий для выбора форм, методов и средств обучения, которые приводят к достижению наивысших результатов при наиболее экономичных затратах времени и сил учителя и учащихся без их перегрузки [1; 13].

Современный педагог, являясь ключевой фигурой образовательного процесса, призван непосредственно преобразовывать и изменять его, наполнять новым ценностно-смысловым содержанием, новыми формами, технологиями обучения. Для реализации этой социально-значимой функ-

ции ему необходимо овладеть специфической деятельностью – педагогическим творчеством, которое позволяет создавать новое в сфере образования. Педагогическое творчество должно быть направлено на преобразование устоявшихся форм и методов обучения, внесение в их структуру новых элементов, на развитие и обогащение новым смыслом и содержанием традиционных принципов обучения и воспитания, на разработку и модернизацию компонентов педагогических систем. Для этого педагогу необходимо развивать такие качества личности, как артистичность, оригинальность, находчивость, ситуативная изобретательность и вдохновение.

Развитие творчества педагога важно для него и в личностном аспекте. Творчество требует от педагога постоянного обновления знаний, обращения к анализу, к рефлексии и проектной деятельности. Это обеспечивает его профессиональный рост, достижение профессиональных успехов, общественное признание, личностное и профессиональное самоутверждение педагога.

Приведенные характеристики творчества педагога обобщаются следующим определением: педагогическое творчество – это вид творческой деятельности, целью которой является поиск и решение творческих педагогических задач модернизации педагогических систем и их элементов в соответствии с изменением потребностей человека, общества и государства, задач по совершенствованию и созданию новых способов и форм передачи опыта от поколения к поколению, новых способов и форм взаимодействия педагогов и обучающихся.

Возможны и другие трактовки творческой педагогической деятельности, например: педагогическое творчество – это деятельность, целью которой является создание обладающих новизной и общественной значимостью духовных и материальных объектов, направленных на совершенствование процесса образования.

Потребность в педагогическом творчестве возникает в педагогических ситуациях нового вида. Все разнообразие ситуаций нового вида не поддается описанию и прогнозу, так как превращение стандартной педагогической ситуации в новую зависит от множества субъективных факторов, включая здоровье и настроение субъектов образовательного процесса, погодные условия, социально-экономическую ситуацию в стране и проч.

Педагогическая ситуация нового вида – это ситуация, в которой взаимодействующие субъекты образовательного процесса ощущают недостаточность или невозможность использования имеющегося у них опыта образовательной деятельности для удовлетворения их объективно и субъективно меняющихся образовательных потребностей.

При этом образовательные потребности трактуются как потребности в

овладении знаниями, умениями, навыками и качествами, предусматриваемыми прогностической моделью компетентности, которой необходимо овладеть обучающемуся для решения жизненно важных проблем.

Педагогическая ситуация нового вида превращается в творческую педагогическую ситуацию, если педагогу удастся, и у него есть время, ее осмыслить. В таком случае первым шагом творческой деятельности педагога становится постановка и анализ творческой педагогической задачи.

Творческая педагогическая задача – это цель, осознанная в педагогической ситуации нового вида.

Можно выделить следующие основные виды творческих педагогических задач:

- модернизации педагогических систем и их элементов в соответствии с изменением потребностей человека, общества и государства;
- совершенствования и создания новых способов и форм передачи опыта от поколения к поколению;
- совершенствования и создания новых способов и форм взаимодействия педагогов и обучающихся;
- обновления и совершенствования компонентов дидактических систем, в первую очередь содержания, методов, дидактических средств и форм организации обучения.

Процесс решения творческих педагогических задач последнего из перечисленных видов можно условно выделить в относительно независимый вид педагогического творчества, а именно, в дидактическое творчество.

Дидактическое творчество – это вид творческой педагогической деятельности, целью которого является обновление и совершенствование компонентов дидактических систем, в первую очередь содержания, методов, дидактических средств и форм организации обучения.

При этом обновление одного из компонентов дидактической системы приводит к необходимости соответствующей корректировки структуры и содержания других ее компонентов. Дидактическое творчество характеризуется многоаспектностью объекта дидактической творческой деятельности и, в зависимости от конкретного предмета дидактического творчества, в нем могут быть выделены относительно независимые виды дидактического творчества. Например, может быть выделено педагогическое творчество по дидактически адресному преобразованию изучаемого научного и учебного материала, направленному на активное творческое усвоение знаний обучающимися. При этом под дидактически адресным преобразованием понимается адаптивное, редуцированное изменение учебного материала при целесообразном соотношении дидактических принципов природосообразности,

доступности, систематичности и научности с учетом возраста, уровня обученности и обучаемости предполагаемых субъектов его восприятия.

Аналогично в педагогическом творчестве могут быть выделены и другие виды, такие, например, как педагогический дизайн или педагогическая игротехника.

Вся приведенная выше система понятий проверена в течение десятилетия подготовки студентов-магистрантов по авторской магистерской программе «Педагогические технологии развития креативности». Опыт показал, что она становится для студентов надежным базисом развития их педагогического творчества.

Литература

1. Канн-Калик, В.А. Педагогическое творчество [Текст] / В.А. Канн-Калик, Н.Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
2. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности [Текст]. – СПб. : Питер, 2009. – 434 с.
3. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий [Текст] : учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 1984. – 174 с.
4. Василевская, А.М. Формирование технического творческого мышления у учащихся профтехучилищ [Текст]. – М. : Высш. шк., 1978. – 111 с.
5. Bugdahl, V. Kreatives Problemlösen im Unterricht [Текст]. – Frankfurt am Main : Cornelsen Scriptor, 1995. – 191 p.
6. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей [Текст]. – СПб. : Питер, 1999. – 368 с. (Серия «Мастера психологии»).
7. Новоселов, С.А. Развитие технического творчества в учреждении профессионального образования: системный подход [Текст]. – Екатеринбург : изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – С. 191–193.
8. Кликс, Ф. Чем характеризуется творческое мышление и творческая деятельность? [Текст] // Резерв успеха – творчество / под ред. Г. Нойнера, В. Калвейта, Х. Клейна. – М. : Педагогика, 1989. – С. 7.
9. Новоселов, С.А. Сущность гипотезы о взаимосвязи механизмов развития научно-технического творчества и познавательного интереса [Текст] // Образование и наука. – 1999. – № 2. – С. 178–189.
10. Ротенберг, В.С. Образ «Я» и поведение [Текст] // Биология. – 2000. – № 43–45.
11. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей [Текст]. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
12. Лук, А.Н. Психология творчества [Текст]. – М. : Наука, 1978.
13. Чомаев, Т. М. Взгляды К. Д. Ушинского на педагогическое творчество [Текст] // Концепт. – 2013. – № 8.

**Развитие профессионально-педагогической рефлексии
как теоретическая проблема и практическая задача**

Расстановка приоритетов образования в сторону развития профессиональной компетентности специалиста, способного формировать представление о себе и своих действиях, прогнозировать и планировать деятельность, анализировать профессиональные ситуации, требует повышенного внимания к проблеме формирования рефлексивной культуры будущих учителей.

Не вызывает сомнений тот факт, что рефлексивные процессы относятся к числу основополагающих инструментов профессиональной деятельности, обеспечивающих ее успешность. Рефлексия относится к числу базовых психических характеристик, обеспечивающих полноценное развитие личности, с ней связывают опосредованность и произвольность человеческого поведения, осознанность и системность высших психических функций, формирование теоретического мышления и обращение человека к своим собственным действиям. Именно поэтому вопрос о сущности рефлексии и ее особенностях находится в центре внимания современных философов, психологов, педагогов.

В философской интерпретации понятие «рефлексия» трактуется как принцип мышления, форма теоретической деятельности общественно-развитого человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов, деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека. Так, в энциклопедическом словаре рефлексия рассматривается как «принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок, предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания; деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека... Как форма познания рефлексия есть не только критический, но и эвристический принцип. Она выступает как источник нового знания. Осознавая неосознанное, познавая непознанное, рефлексия полагает в качестве своего предмета само знание о нем» [1].

В отечественной психологии развитие теории рефлексии связано с именами И.М. Сеченова, Б.Г. Ананьева, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна и др. Понятие рефлексии использовалось данными учеными в качестве одного из объяснительных принципов организации и развития психики человека, в том числе и ее высшей формы – самосозна-

ния. Так, например, Л.С. Выготский подчеркивал, что «новые типы связей и соотношение функций предполагают в качестве своей основы рефлексию, отражение собственных процессов в сознании» [2]. С.Л. Рубинштейн утверждал, что «возникновение сознания связано с выделением из жизни и непосредственного переживания рефлексии на окружающий мир и на самого себя», и связывал появление рефлексии с особым способом существования человека и его отношения к миру [3].

В современной психологии проблема рефлексии рассматривается, по крайней мере, в трех направлениях: при изучении теоретического мышления, в частности в процессе обучения; процессов коммуникации и кооперации, самосознания личности. При этом рефлексия рассматривается и как психический процесс, и как психическое свойство, и как психическое состояние одновременно. Говоря о данном понятии как о психическом свойстве, исследователи подчеркивают, что рефлексия относится к числу базовых свойств субъекта, благодаря которому становится возможным осознание и регуляция своей жизнедеятельности [2; 4]. В широком смысле данное явление понимается как фундаментальный механизм самоанализа, осмысления и критической оценки индивидом собственных действий, а также действий других людей, включенных в совместное решение задач.

Как видно, рефлексия – это осмысление форм и предпосылок деятельности, критический анализ знания и методов познания, процесс самопознания, раскрытия внутреннего строения и специфики духовного мира человека. Механизм рефлексии основан на так называемой «нормальной двойственности» человеческого сознания: человек является не только субъектом, производящим действие, но одновременно и субъектом, регулирующим и контролирующим эти свои действия. Соотношение «субъект-исполнитель» и «субъект-контролер» (а это и есть рефлексивное отношение) позволяет индивиду выйти из полной поглощенности непосредственно исполнительской деятельностью для выработки критического отношения к ней, для занятия позиции над ней, чтобы с высоты этой позиции осознать эту деятельность и самого себя как ее активного субъекта.

Следует выделить несколько научных подходов, позволяющих расширить представление о сущностных характеристиках рефлексии. В рамках жизнедеятельностного подхода рефлексия определяется как механизм внутриличностного отслеживания, степень развития которого предопределяет уровень проживания жизни индивидом. Одновременно рефлексия представляет необходимое условие личностного роста и развития, так как предполагает осознание и принятие противоречивых внутриличностных структур.

С точки зрения когнитивного подхода рефлексия рассматривается как компонент мышления и определяется через способность человека разрешать противоречия. В рамках данного подхода существует широкое и узкое понимание рефлексии. Широкое понимание разрабатывается в рамках «феноменологической» концепции интеллекта как формы организации ментального опыта. Рефлексия в таком понимании – метакогнитивное образование, обеспечивающее сознательное отслеживание и контроль субъектом своей интеллектуальной деятельности. Узкое понимание подразумевает трактовку рефлексии как полюса по шкале выраженности когнитивного стиля «импульсивность – рефлексивность». Выраженная рефлексия указывает на низкую скорость и высокую точность переработки информации индивидом.

Системно-деятельностный подход позволяет осмысливать рефлексии как процесс и структуру деятельности и как механизм естественного развития деятельности. Рефлексия характеризуется как «рефлексивный выход», т. е. переход деятеля с внутренней позиции, на которой он находился, когда выполнял ту или иную деятельность, на внешнюю рефлексивную позицию, по отношению к которой прежние деятельности, выполняемые индивидом, выступают «в качестве материала анализа, а будущая деятельность – в качестве проектируемого объекта» [5]. В данном контексте фиксируется глубинная взаимосвязь рефлексии и деятельности.

Рассматривая сущность рефлексии как психического процесса, ученые обращают внимание на стадии его осуществления. Так, И.Н. Степанов и С.Ю. Семенов выделяют пять этапов переосмысления и перестройки субъектом содержаний своего сознания, т. е. рефлексии:

1. Актуализация смысловых структур «Я» при вхождении субъекта в проблемно-конфликтную ситуацию.
2. Истощение этих актуализировавшихся смыслов при апробировании различных стереотипов опыта и шаблонов действия.
3. Их дискредитация вплоть до полного обесмысливания в контексте обнаруженных субъектом противоречий.
4. Инновация принципов конструктивного преодоления этих противоречий через осмысление целостным «Я» проблемно-конфликтной ситуации и самого себя в ней как бы заново – собственно фаза переосмысления.
5. Реализация этого заново обретенного целостного смысла через последующую реорганизацию содержаний личного опыта и действенное адекватное преодоление противоречий проблемно-конфликтной ситуации [6].

Психологические механизмы построения процесса рефлексии позволяют выделить структурные компоненты рефлексивного обучения. Так,

например, авторский коллектив ученых РГПУ им. Герцена (Н.Ф. Радионова, И.А. Бочкарева, И.В. Гладкая, А.Г. Гогоберидзе, Н.П. Колесник, С.В. Ривкина, А.В. Платонова) обосновал структуру процесса рефлексивного обучения, описав следующие его этапы: действие, взгляд назад на произведенное действие, осознание существенных аспектов, создание альтернативных методов действия, апробация нового действия [7].

Неоднородность и необычайная сложность процесса рефлексии позволяет рассматривать классификацию ее типов (видов, аспектов) по различным позициям, представленным в психологических исследованиях Т.В. Белозерцевой, И.Н. Степанова, С.Ю. Семенова, В.Л. Винокурова, В.К. Зарецкого, А.З. Зака, Г.Н. Кучинского, И.С. Ладенко, И.С. Семенова, С.Ю. Степанова, В.И. Слободчикова, В.В. Столина и др.

Так, например, И.Н. Степанов и С.Ю. Семенов в структуре рефлексии различают четыре основных аспекта в зависимости от функции, которую она призвана реализовать: кооперативный, коммуникативный, личностный и интеллектуальный. На основе комплексного обобщения типов рефлексии С.Г. Выборнова выделяет несколько классификационных признаков (табл. 1) [4].

Таблица 1

Классификация видов рефлексии

Основание классификации	Виды рефлексии
Основания для выполнения действия	формальная рефлексия; содержательная рефлексия
Аспекты психологического исследования	личностная рефлексия; интеллектуальная рефлексия; кооперативная рефлексия; коммуникативная рефлексия
Направленность	интрапсихическая рефлексия; интерпсихическая рефлексия
Временная характеристика	ситуативная рефлексия; ретроспективная рефлексия; перспективная рефлексия
Область применения	онтологическая рефлексия; логическая рефлексия; профессиональная рефлексия; педагогическая рефлексия

Несколько иной подход к классификации видов рефлексии предлагает С.И. Вострокнутов [8].

I. По предмету рефлексирования:

Интеллектуальная: по выбору оснований действия (формальная, содержательная); по роли в процессе познания (репродуктивная, продуктивная); в проблемном обучении (интенсивная, конструктивная).

Личная: по результату рефлексирования (созерцательная пассивная, созерцательная перспективная, действенная активная, интериндивидуальная, экстраиндивидуальная); по направленности в различных видах деятельности (ретроспективная, проспективная, интроспективная).

II. По виду отношений: внутрисубъектная (избирательная; корректирующая; дополняющая) и межсубъектная (кооперативная; состязательная; противодействующая)

Остановимся подробнее на интеллектуальном и личностном типах рефлексии как наиболее значимых для организации образовательного процесса.

Интеллектуальный тип рефлексии связан со способностью субъекта рефлексировать о знаниях, объекте и способах действия с ним. Под интеллектуальной рефлексией понимается осмысление человеком своих действий, выражающееся в умениях оценивать, выделять, анализировать и соотносить с реальной ситуацией свои действия. Именно поэтому основу интеллектуальной рефлексии составляют мыслительные действия: анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, выделение главного и др. По мнению А.В. Кулемзиной, интеллектуальная рефлексия проявляется на уровне интеллектуального контроля и связана с осознанием собственных интеллектуальных качеств, формированием регулятивных мыслительных процессов, управлением когнитивными ресурсами. Данные характеристики проявляются в отслеживании хода протекания умственной деятельности, знании своих познавательных качеств, их слабых и сильных сторон, в обнаружении и использовании приемов регуляции работы своего интеллекта, смены стратегий переработки информации, стимулировании или сдерживании интеллектуальных операций, предсказании, планировании [9].

Личностный тип рефлексии обращен к исследованию субъектом самого себя, собственного «Я» как индивидуальности. Исследованию личностного аспекта рефлексии посвящены работы Н.И. Гуткиной, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, Е.Р. Новиковой и др. Центральным для личностного аспекта рефлексии является понимание рефлексии как процесса переосмысления, как механизма «не только дифференциации в каждом развитии и уникальном человеческом «Я» его основных подструктур («я» – физическое тело, «я» – биологический организм, «я» – социаль-

ное существо, «я» – субъект творчества и др.), но и интеграция «Я» в неповторимую целостность, не сводимую ни к одной из ее отдельных составляющих, ни к механической сумме» [10]. Личностная рефлексия проявляется в способности человека через общение с другими людьми и активную совместную деятельность строить новые образы себя и вырабатывать более адекватные знания о мире. Механизм рефлексии при данном подходе рассматривается как переосмысление и перестройка субъектом содержаний своего сознания, своей деятельности, своего поведения как целостного отношения к окружающему миру.

В последние годы понятие рефлексии стало все шире использоваться в педагогической науке. С педагогических позиций рефлексия следует рассматривать в качестве инструментального средства организации учебной деятельности. Резюмируя различные подходы к определению сущности понятия рефлексии в деятельности учителя, можно констатировать – это процесс мысленного анализа какой-либо профессиональной проблемы, в результате которого возникает личностно окрашенное осмысление сущности проблемы и новые перспективы ее решения. Являясь механизмом самоанализа, педагогическая рефлексия становится инструментом самопознания, самооценки, самоконтроля, размышления, обдумывания собственных действий.

Таким образом, под педагогической рефлексией следует понимать общие механизмы рефлексии, используемые применительно к решению педагогических вопросов. В этой связи возникают две проблемы, требующие серьезного внимания. Решение первой связано с необходимостью проектирования и реализации процесса рефлексивного обучения. В этом случае рефлексия является целью обучения и условием повышения качества учебной деятельности.

Вторая проблема характеризует процесс рефлексии педагогом собственной профессионально-педагогической деятельности. По мнению Н.В. Ключевой, рефлексия является фактором осознанного отношения к ценностно-смысловым основаниям собственной деятельности, который позволяет развивать и формировать их, т. е. превращать в предмет практического преобразования [5].

Особенную значимость механизмы рефлексии приобретают в профессиональном педагогическом мышлении. По мнению Д.И. Лаптева, И.М. Войтина, И.М. Семенова, под профессиональным рефлексивным мышлением педагога следует понимать «активное, настойчивое и внимательное рассмотрение какого бы то ни было мнения или предполагаемой формы знания, при свете оснований, на которых оно покоится, и анализ дальнейших выводов, к которым оно приводит» [11]. Стремление к анализу и осмысле-

нию своих действий, поступков, личностных качеств, учет представлений о том, как его воспринимают обучающиеся, становится действенным фактором личностного и профессионального становления, саморазвития. Педагогическая рефлексия составляет основу самопознания, саморегуляции и самоконтроля педагогом собственной образовательной деятельности. Рефлексивный педагог – это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт профессионал; внимательный слушатель, умный наблюдатель, проникательный собеседник; «вечный ученик своей профессии» с неутолимой потребностью к саморазвитию и самосовершенствованию.

Формирование рефлексивного мышления требует развития рефлексивных умений, способностей, качеств педагога. Рефлексия проявляется в способности педагога проектировать, прогнозировать, подвергать экспертизе результаты своей обучающей, воспитательной и диагностической деятельности. К рефлексивным умениям педагога следует отнести умение вырабатывать предварительные схемы анализа проблемы, использовать различного рода гипотезы и допущения, рефлексивно осмысливать возникающие идеи, оценивать результативность своих действий, критерии, по которым он ставит свои оценки, отслеживать, анализировать поступки и действия учащихся и свои собственные, понимать внутренний мир другого человека, разрешать различные затруднения в работе, мыслить с позиции обучаемых и др. Наличие перечисленных умений, способностей, качеств педагога определяет уровень его профессиональной культуры и мастерства. Именно поэтому развитие педагогической рефлексии должно стать необходимым условием профессиональной подготовки учителя.

Все вышесказанное актуализирует проблему становления и реализации специально организованного процесса, направленного на развитие профессионального рефлексивного мышления будущего педагога. Сущность данного процесса, по мнению Н.Е. Щурковой, выражается в содействии формированию личности, способной отдавать себе отчет в свободном выборе, который она делает, соотнося желаемое и реальное, предполагаемое и свершившееся, поступок и его последствия, интересы собственные и интересы окружающих [12].

Как видно, рефлексивное управление образовательным процессом связано с такими факторами влияния на развитие личности, при которых человек осознает смысл своих действий. Самосознание является исходным началом мотивации, которое усиливается по мере развития потребностей, и, прежде всего, образовательных. Вслед за глубоким самосознанием начинают развиваться процессы самоопределения – самовыражения – самоутверждения – самореализации – саморегуляции. Все эти глубинные

психические процессы и составляют рефлексивную природу профессиональной педагогической деятельности.

Процесс подготовки будущего учителя предполагает учет рефлексивных процессов всех типов, но ключевую роль в ее развитии играют интеллектуальный и личностный виды рефлексии.

Основным механизмом развития личностной рефлексии становится переосмысление и перестройка субъектом содержаний своего сознания, своей деятельности, своего поведения. Интеллектуальная рефлексия дает возможность студенту понять, как он мыслит, зафиксировать сильные стороны его деятельности и выявить его «западающие» компоненты. Необходимым действием интеллектуальной рефлексии становится самоконтроль на этапе выполнения деятельности, и самооценка по выполнению деятельности.

Именно поэтому мощным средством развития личностной и интеллектуальной рефлексии является педагогическая практика, ведь она предполагает включение будущего учителя в системную педагогическую деятельность, а, значит, создает естественную (реальную, не имитируемую в аудитории) рефлексивную среду. Развивая профессиональную рефлексию, т. е. рефлексию, основанную на соотношении своих возможностей с тем, что требует избранная профессия, будущий учитель, не только осознает свою профессиональную роль, но и развивает уже существующие в его сознании представления о школе, детях, особенностях труда учителя.

Педагогическая профессиональная рефлексия отличается от других видов профессиональной рефлексии, прежде всего, своим содержанием, связанным с особенностями труда педагога, фиксируемым в профессиональном опыте. Полученный в ходе ее проведения опыт становится материалом для рефлексивного анализа собственной деятельности. Именно практика позволяет студенту оценить свою готовность к профессиональной деятельности, проанализировать и осмыслить свои личные качества как будущего учителя; становится механизмом осознания мотивов профессиональной деятельности; приводит к осмыслению знаний, полученных в ходе изучения теоретических дисциплин; позволяет получить новое знание путем переосмысления собственного опыта и опыта работающих с практикантами педагогов. В форме интеллектуальной рефлексии студент осмысливает эффективные способы решения профессиональных задач, а личностная рефлексия приводит к переосмыслению всей его деятельности в целом. Анализ собственной деятельности, деятельности учителей помогает практиканту осознать трудности, возникающие у него в работе и найти грамотные пути их преодоления.

Очевидно, что практика становится источником профессионального роста учителя лишь в той мере, в какой она является объектом структуриро-

ванного анализа: не отрефлексированная практика бесполезна, поскольку она не выполняет главных своих функций. Рефлексия не становится профессиональной рефлексией студентов «автоматически», будучи перенесенной в профессионально-значимый контекст. Для ее развития необходимо обеспечить степень личностной включенности практикантов в рефлексивный процесс, обеспечивающий глубину осмысления решаемой ими профессиональной задачи, эффективность предпринимаемых действий.

Одним из продуктивных способов достижения этой цели может стать «Рефлексивный дневник педагогической практики». Идея дневника не нова для педагогической теории и практики. Однако имеющийся опыт использования дневника как документа, в котором в произвольной форме каждый день ведутся записи об итогах проведенного дня, оказался малоэффективным. Не секрет, что многие студенты, не понимая того, что от них требуется, или не имея опыта рефлексивного анализа своей деятельности, заполняют такой дневник формально, часто даже не в процессе практики, а по ее окончании. Для того чтобы дневник выполнял свою рефлексивную функцию, необходимо четко определить его структуру и содержание.

Анализ опыта отечественных вузов показал, что на сегодняшний день существуют разные способы отбора содержания и построения структуры дневника педагогической практики, зависящие от выбора его формы: дневник в письмах, с выводами-афоризмами, с эпиграфами дня, с текстом из газетных заголовков, с описанием событий от лица отдельных детей (каждый день – новый герой дня, и все события – через его поведение); дневник-портфолио, в котором студент на сновании выбора собственных разделов описывает результаты практики; дневник впечатлений детей (не для детей!) с комментариями практиканта; дневник-повесть, с картинками – образами состояния и картинками – иллюстрациями событий, с фотографиями и продуктами детского труда.

Широкую известность получил опыт преподавателей кафедры педагогики РГПУ им. Герцена [7]. В структуру дневника они предлагают включить следующие разделы:

1. Общие данные (студент, факультет, группа, информационная страница, групповой руководитель, методист, место прохождения практики, адрес, директор школы, учитель-предметник, сроки проведения практики, руководство к действию).
2. Характеристика становления профессионала (визитная карточка, сундук регалий (мои знания, умения, навыки), мой профессиональный портрет, моя педагогическая концепция).

3. Знакомство с учебным заведением (знакомство с деятельностью учителя (профессиональный портрет педагога), характеристика класса, группы детей, индивидуальная характеристика учащихся).

4. Самооценка (я – учитель, я – классный руководитель, мой стиль общения, мои ученики обо мне, итоги практики, мои размышления).

Следует выделить и еще один подход к структурированию дневника практики. В случае его использования дневник становится системообразующим звеном в организации всей практики, поскольку включает в себя комплекс специальных заданий и инструкций по их выполнению, а значит, определяет не только характер осмысления собственного опыта (личная рефлексия), но и содержание профессиональных задач, стоящих перед практикантом (интеллектуальная рефлексия). Кроме того, в этом случае дневник выполняет и функцию своеобразного «путеводителя по практике», поскольку позволяет студенту грамотно ориентироваться в ситуации практико-ориентированной деятельности. Использование такой формы дневника можно рассматривать как технологию сопровождения студентов в процессе их личностно-профессионального саморазвития.

Эффективность использования такого вида дневника зависит от реализации ряда педагогических условий:

1. Направленность дневника на комплексное формирование интеллектуальной и личностной рефлексии. Личностная рефлексия формируется в процессе заполнения разделов дневника, в которых студент должен отразить приобретенные знания и умения, критически оценить уровень своей подготовки с предметной, методической и педагогической точек зрения, очертить направления самосовершенствования. Развитие интеллектуальной рефлексии средствами дневника педагогической практики предполагает наличие в нем специальных заданий, связанных с необходимостью анализа уроков, воспитательных мероприятий, педагогических ситуаций, продуктов творческого труда школьников и т. п.

2. Соответствие предлагаемых заданий целям и задачам практики. Содержание дневника (система специальных заданий) определяется видом и целями практики. Выбор заданий зависит от специфики педагогической специальности, логики учебных предметов, особенностей студенческой группы. Поскольку одной из задач любой педагогической практики является актуализация теоретических знаний, полученных в ходе изучения педагогики, психологии, методики преподавания дисциплин, у студента должна быть сформирована необходимая теоретическая база. Без этого процесс рефлексивного анализа педагогической деятельности становится затрудненным и малоэффективным.

3. Отбор содержания дневника на основе учета особенностей рефлексивного анализа. Процесс рефлексивного анализа предполагает обращенность познания человека на ход своей деятельности, на психические качества и состояния, проявляющиеся в ней, на свой внутренний мир; критическое осмысление текущей деятельности, умение выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия; обоснование необходимости внесения корректив в ход деятельности. Данные особенности определяют основной принцип отбора содержания дневника. Его основу должны составлять специальные задания, направленные на оценку и самоанализ психических состояний практикантов, оценку эмоционального отношения к профессиональной деятельности, корректировку своей будущей деятельности в качестве педагога.

4. Отражение в логике содержания дневника этапов рефлексивного процесса. Содержание дневника педагогической практики должно отражать все стадии рефлексивного процесса – осмысление, переосмысление и действительное преобразование действительности. В процессе заполнения дневника практикант сначала должен познакомиться с педагогическим опытом, затем осознать его смысл и осуществить первоначальное овладение им (обычно при помощи копирующего несовершенного действия). Такая последовательность рефлексивного процесса в конечном итоге обеспечит более точное выполнение практических заданий и приведет студента к обращению назад с целью дальнейшего целенаправленного совершенствования и корректировки своего опыта. В результате практикант не просто обучается определенным предметным действиям, а осознает их. Это приводит к осмыслению, обобщению, систематизации конкретных способов деятельности, переосмыслению ошибочных операций и приемов. Отметим, что рефлексивные действия являются не только показателем осознанного отношения к процессу обучения, но и инструментом, посредством которого осуществляется формирование педагогических умений студентов на практике.

5. Пошаговость заполнения дневника. Предполагает наличие последовательности действий практиканта: от индивидуального заполнения к обмену впечатлениями; от материала дневника коллеги к критическому анализу его содержания; от самостоятельного анализа до совместного описания возможных трудностей в предстоящей профессиональной деятельности.

6. Систематичность и регулярность заполнения дневника. Дневник необходимо рассматривать в качестве рабочей формы. Это означает, что он используется каждый день, заполняется по ходу решения задач прак-

тики. В дневнике находятся информационные и справочные материалы, которые помогают практиканту организовывать свою деятельность по принципу «здесь» и «сейчас». Регулярная и систематическая рефлексия, осуществляемая практикантом в процессе постоянного заполнения дневника, оптимизирует деятельность будущих учителей и является своеобразным «ускорителем» профессионального роста.

7. Наличие методического обеспечения процесса ведения дневника. Ведение дневника само по себе не является достаточным условием для эффективного развития рефлексии, если процесс его использования не обеспечивается методически, т. е. не организуется с помощью специальных форм, методов и приемов. К числу таких форм можно отнести коллективные тьюториаты (групповые консультации, направленные на объяснение сути и способов решений заданий), индивидуальное консультирование, мини-конференции, презентации, самоотчеты и т. п. Методами и приемами работы с дневником могут стать беседы с анализом разделов дневника, экспертные заключения однокурсников и учителей-предметников, различные приемы из технологии развития критического мышления, вопросники, рефлексивные листы и т. п. К методическому обеспечению следует отнести и справочные материалы, которые помогут студентам справиться с заданиями, отраженными в содержании дневника. С педагогической точки зрения важную роль играют итоговые конференции, направленные на показ конкретным студентам динамики изменения их личностного роста в присутствии группы и преподавателя, что стимулирует дальнейшую работу личности над собой и является источником саморазвития, самовоспитания.

8. Организация процесса сопровождения практиканта. Процесс заполнения дневника должен сопровождаться профессиональным консультированием. Только в этом случае он в полной мере будет выполнять свое рефлексивное назначение. Любые неразрешенные ситуации, вызывающие непонимание или затруднения студента, могут сказаться на результативности практики. Неосознанная вовремя ошибка может спровоцировать возникновение новой, а, значит, снизить эффекты специально организованного рефлексивного процесса.

9. Письменная форма заполнения дневника. Процессуально рефлексия может быть осуществлена как в устной, так и в письменной формах. Устная рефлексия имеет своей целью обнародование собственной позиции, ее соотнесение с мнениями других людей. Однако большинство психологов и педагогов считают, что наиболее важной для развития личности является письменная рефлексия.

10. Структуризация и логичность материалов, представляемых в «Дневнике». Реализация данного условия фиксирует последовательность действий, обеспечивающих поэтапность решения педагогических задач на основе принципов педагогической целесообразности, соответствия логике педагогического процесса, усложнения стоящих перед практикантом задач.

11. Аккуратность и эстетичность оформления «Дневника». Обеспечивает ответственное отношение практикантов к выполнению заданий. Красиво оформленный дневник вызывает желание аккуратно его заполнить, привести что-то свое в его оформление, обеспечивает удобство в работе.

В структуре и содержании дневника педагогической практики можно использовать такие формы письменной рефлексии, как: эссе, «бортовой журнал», письменное интервью, стихотворные формы рефлексии, методика цветописи, карта оценки, с помощью которой студенты анализируют уроки и воспитательные мероприятия, методика «Пять пальцев», приемы «Доска гласности», «Антонимы», формы анализа урока и воспитательного мероприятия, метод социометрии, методика незавершенных предложений.

Содержание разделов дневника зависит от вида и задач педагогической практики. Тем не менее, общими для всех дневников практики могут стать следующие разделы: пояснительная записка с описанием целей и содержания практики; личностная характеристика студента; справочная информация; письменные наблюдения, размышления и аналитические записки во время практики; листы самоанализа, самооценки; листы рефлексивного анализа трудностей, эффективности практики, перспектив дальнейшего самообучения и саморазвития.

Выше обозначенные идеи, педагогические условия, методы и приемы ведения дневника педагогической практики нашли отражение в опыте преподавателей кафедры педагогики института педагогики, психологии и социальной работы САФУ им. М.В. Ломоносова: были разработаны и реализованы различные виды рефлексивных дневников: непрерывной педагогической практики (психолого-педагогического практикума), производственной практики, учебной практики (инструктивно-методического лагеря), летней педагогической практики. Анализ опыта их использования показал, что актуальность рефлексивного дневника видна студенту не сразу, но со временем становится для него очевидной. Понимание полезности дневника приходит через осознание и анализ собственной деятельности. Пропуская содержание заданий, приемов, методик через собственный опыт, практикант начинает осваивать навыки профессиональной деятельности. В результате происходит осознание перспектив

как личностного, так и профессионального развития. Большинство студентов отмечают, что используют материалы дневника в дальнейшем: для пополнения своего профессионального портфолио, в процессе решения учебных задач, при написании научных работ, исследовательских и социально-педагогических проектов.

Литература

1. Современный словарь по педагогике [Текст] / сост. Е. Рапацевич. – М., 2001.
2. Бизяева, А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия [Текст] – Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]. – СПб. : Питер, 2001.
4. Виноградова, В.А. Рабочая тетрадь студента-практиканта [Текст] : учеб.-метод. разработка. – Архангельск : Помор. ун-т, 2003.
5. Кузьмина, Е. Педагогическая практика как форма интеграции учебно-воспитательного процесса [Текст] // Высш. образование в России. – 2007. – № 10. – С. 69–75.
6. Габинская, О. Практическая подготовка [Текст] // Высш. образование в России. – 2005. – № 5. – С. 156–158.
7. Проектирование в образовательном процессе вуза: гуманитарные технологии [Текст] : науч.-методическое пособие / под ред. Н.Ф. Радионой – СПб., 2008.
8. Выборнова, С.Г. Рефлексия и интроспекция в развитии человека [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2010.
9. Кулемзина, А.В. Три мифа про детскую одаренность [Текст] // Одаренный ребенок. – 2002. – № 4. – С. 6–12.
10. Семенов, И.Н. Типы и функции рефлексии в научном мышлении [Текст] / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // В кн.: Проблемы рефлексии в научном познании. – Куйбышев, 1983. – С. 76–82.
11. Лаптева, Д.И. Рефлексивное мышление педагогов [Текст] : учеб.-метод. пособие / Д.И. Лаптева, И.М. Войтин, И.М. Семенов. – Омск : ИПКРО, 2003.
12. Белозерцева, Т.В. Виды рефлексии в педагогической деятельности [Текст] // Педагогика. Психология. Методика преподавания. – 2002. – № 6. – С. 86–89.

**Освоение основ технологии бережливого производства
на занятиях практического обучения**

Труд современного человека становится все более рациональным и творческим и поэтому в сфере производства востребован работник, подготовленный к инновационной деятельности, непрерывной модернизации и рационализации в условиях повсеместного внедрения системы бережливого производства.

Система бережливого производства (lean production) направлена на максимальную ориентацию на потребителя, оптимизацию производственных процессов, непрерывное выявление и устранение всех видов потерь.

Но сфера образования, к сожалению, не всегда своевременно реагирует на изменения в сфере экономики и производства, на появление новых видов профессиональной деятельности, к числу которых относится также и вышеуказанная концепция lean production. Другими словами, учить надо тому, чем студент будет заниматься по завершении обучения, в условиях производства.

Именно поэтому в процессе обучения будущего учителя технологии необходимо освоение им современных, востребованных видов профессиональной деятельности, к числу которых относится и вышеуказанная концепция.

В основе данной концепции, прежде всего, направленность на запросы и ожидания потребителя и оценка ценности продукта именно для потребителя, причем, на всех этапах его создания. И в соответствии с этим, вся деятельность предприятия делится на две основные составляющие:

- 1) операции и процессы, добавляющие ценность для потребителя;
- 2) операции и процессы, не добавляющие ценности для потребителя.

Основной задачей производителя является создание процесса системного, постоянного устранения потерь, устранение действий, которые потребляют ресурсы, но не создают ценности для конечного потребителя [1].

В качестве обозначения понятия потерь, как правило, используется термин из производственной системы Toyota (muda), который означает различные издержки, затраты, потери и т. п. В качестве примера авторами концепции приводится то обстоятельство, что «потребителю не нужно, чтобы готовый продукт или его детали лежали на складе, но при традиционной системе управления все складские издержки и расходы, связанные с переделкой, браком, и другие издержки перекладываются

на потребителя» [1]. То есть издержки, затраты, потери, а следовательно, и повышение себестоимости, связанные с неэффективным менеджментом, перекладываются на потребителя.

Главное, что использование принципов бережливого производства позволяет добиваться повышения эффективности деятельности организации, производительности труда, улучшения качества выпускаемой продукции и роста конкурентоспособности без значительных капитальных вложений.

Для снижения потерь создателями производственной системы бережливого производства (Тайити Оно, Джеффри Лайкер, Джеймс Вумек, Дэниел Джонс и др.) были обозначены следующие принципы:

1. Определение ценности конкретного продукта.

Производитель должен видеть продукт глазами потребителя и должен четко представлять то, какими параметрами должен обладать данный продукт, чтобы стать ценностью.

2. Определение потока создания ценности для этого продукта как совокупности всех действий совершаемых производителем для того, чтобы продукт прошел три этапа: организационно-управленческий, информационно-клиентский, физическое преобразование. А если действие не создает ценности, то необходимо рассмотреть возможность его изменения или удаления из процесса.

3. Обеспечение непрерывного течения потока создания ценности продукта, т. е. вместо перемещения продукта от одного рабочего центра к другому партиями необходимо создать такой поток, в котором происходит непрерывное движение от сырья и до готовой продукции через специализированные производственные ячейки.

4. Вытягивание продукта потребителем, которое означает, что никто выше по потоку создания ценности ничего не должен делать до тех пор, пока потребитель, расположенный ниже его по течению, этого не потребует. Создаются условия к тому, что потребитель как бы «вытягивает» продукт из рук производителя, т. е. производство продукта осуществляется под конкретный заказ потребителя. Затем вытягивание происходит на всех этапах производственного процесса последовательно по цепочке [1].

5. Стремление к совершенству.

Тайити Оно, один из создателей производственной системы компании Toyota, выделил семь видов потерь, к которым впоследствии, в процессе исследований данной концепции, было добавлено еще три вида:

- 1) потери из-за перепроизводства;
- 2) потери времени из-за ожидания;

- 3) потери при ненужной транспортировке;
- 4) потери из-за лишних этапов обработки;
- 5) потери из-за лишних запасов;
- 6) потери из-за ненужных перемещений;
- 7) потери из-за выпуска дефектной продукции;
- 8) потери при нереализованном творческом потенциале сотрудников;
- 9) потери при перегрузке при работе с повышенной интенсивностью;
- 10) потери, связанные с неравномерностью выполнения операции.

В дальнейшем, в рамках концепции бережливого производства были выделены также и другие элементы, которые представляют собой отдельные технологии и методы, а некоторые из них, например, система «кайдзен», становятся вполне самостоятельными концепциями [1].

Таким образом, на современном производстве все большую значимость приобретает творческое отношение к труду, готовность к работе в условиях бережливого производства, постоянного, непрерывного совершенствования.

В этих условиях возникает необходимость более эффективного моделирования процесса обучения будущего педагога практического обучения, его подготовки к рационализаторской деятельности в условиях бережливого производства. Основным направлением практического обучения является подготовка работника, способного к непрерывной инновационной деятельности, основы которой закладываются в общеобразовательной школе – на уроках технологии. Именно поэтому данные технологии являются важной составляющей компетентности выпускника педагогического вуза – будущего учителя технологии общеобразовательной школы, мастера производственного обучения колледжа.

Одним из наиболее популярных современных направлений непрерывного совершенствования является широко внедряемая на предприятиях нашей страны японская система «кайдзен», которая является одной из составляющих системы бережливого производства, основой которого является микроэкономический подход в рационализаторской деятельности.

Понятие рационализации, как известно, объединяет различные способы, приемы и средства, посредством которых реализуются задачи инновации на основе совокупности разных ресурсов, использования резервов повышения производительности труда, более эффективного использования рабочего времени и основных фондов, повышения качества изделий и улучшения организации рабочего места, условий труда, безопасности.

Микроэкономический подход, в том числе и «кайдзен», способствует пониманию принципа, согласно которому все элементы трудового

процесса, деятельности являются существенными. Например, важность минуты определяется тем, что сокращение потерь рабочего времени на 5 мин на предприятии с 1 тыс. рабочих равноценно экономии более чем 2 тыс. рабочих часов, что, примерно, соответствует нормативному времени эксплуатации двух токарных станков средней сложности [2].

Одним из методов решения проблем является метод «Пять почему?»

В книге известного японского специалиста по производственной системе «кайдзен» Масааки Имаи приводится пример, когда на производственном участке предприятия рабочий посылает опилками пол между станками и, когда у него пытаются выяснить, почему он это делает, то рабочий объясняет, что «пол очень скользкий и по нему опасно ходить» (табл. 1).

Таблица 1

Метод устранения проблем (метод «Пять почему?»)

ВОПРОС: Почему вы бросаете опилки на пол
ОТВЕТ: Потому что пол скользкий и ходить по нему опасно.
ВОПРОС: Почему он скользкий и в чем заключается опасность?
ОТВЕТ: На полу пролито масло.
ВОПРОС: Почему там пролито масло?
ОТВЕТ: Потому что станок подтекает.
ВОПРОС: Почему станок подтекает?
ОТВЕТ: Потому что появилась течь в картере.
ВОПРОС: Почему появилась течь в картере?
ОТВЕТ: Потому что износился резиновый сальник.
РЕШЕНИЕ: Заменить резиновый сальник.

Постепенно, пошагово, по мере задавания вопросов, выясняется, что пол представляет особую опасность потому, что «там пролито масло по причине того, что из-за течи в картере подтекает станок». А течь в картере станка появилась потому, что «износился резиновый сальник». Далее, можно предположить, что сальник так быстро износился, потому, что менеджер по закупкам приобрел сальники низкого качества.

Повторив вопрос «Почему?» пять раз, удалось выявить основную причину «скользкого, опасного пола» [3].

Но если не обратить внимания на эту проблему, ее первопричину, и не принять необходимых мер, то можно годами продолжать «посылать опилками пол производственного участка», тем самым устраняя послед-

ствия, но не ее причину и сохраняя при этом прямые и потенциальные производственные издержки.

Производственные издержки:

- постоянная опасность травматизма – «скользящий пол»;
- дискомфорт для рабочих производственного участка;
- нерациональный перерасход машинного масла;
- неэффективная трата рабочего времени;
- нерациональный расход опилок.

Подобную ситуацию целесообразно проводить на занятиях в форме деловой игры, когда обучающиеся, в процессе анализа возможных издержек, также выполняют расчеты по основным и по потенциальным потерям.

Выполнение расчетов по производственным потерям.

Потери основные

Расчеты показывают, что рабочий примерно 30 минут своего рабочего времени тратит на «посыпание пола опилками». Исходя из расчета минимальной оплаты (МРОТ) в 6204 рубля, получаем – 17,62 руб. в день.

Расход древесных опилок – 1 кг, стоимостью 8 рублей.

Расход машинного масла – до 200 грамм, стоимостью 23 руб.

В итоге получается – 48 руб. 62 коп. в день. Казалось бы, совсем немного.

Но дальнейшие расчеты представляют совсем иную картину. В процессе анализа студентами выясняется, что эта «мелочь» может (исходя из того, что в месяце 22 рабочих дня, а в году – 12 месяцев), привести к потерям равным – 1069 руб. 64 коп. в месяц, или – 12 835 руб. 68 коп. в год.

Далее студенты обсуждают также и возможные потенциальные потери.

Потери потенциальные

В случае травматизма кого-либо из работников на предприятие, в соответствии с законодательством, будет наложен крупный штраф, и оно (предприятие) будет обязано выплачивать пострадавшему работнику материальную компенсацию и пенсию.

Опыт показывает, что подобные задания, подкрепленные экономическим анализом, расчетами, производят сильное впечатление на студентов, и они начинают по иному оценивать так называемые «мелочи».

Таким образом, применение метода «Пять почему?» позволяет выявлять потери и способствует развитию практического рационального мышления.

Приведем пример применения указанного метода на практических занятиях при проведении практикума в учебно-производственных мастерских при изготовлении изделия «Сова», когда возникла необходимость повышения симметричности левой и правой сторон данного изделия.

В начале занятия студенты ознакомились с различными вариантами решения производственных проблем посредством применения метода «Пять почему?».

Затем в специальных карточках выполнили поэтапное решение возникшей проблемы (табл. 2).

Таблица 2

Карта метода устранения проблем (метод «Пять почему?») ФИО _____

Проблема	Недостаточная симметричность левой и правой сторон изделия
Вопрос 1	Почему недостаточна симметричность крыльев изделия?
Ответ 1	Потому что разметка выполняется отдельно по каждому крылу
Вопрос 2	Почему разметка выполняется отдельно по каждому крылу?
Ответ 2	Потому что конструкция собирается по отдельным частям
Вопрос 3	Возможно ли при разметке объединение нескольких мелких частей изделия в более крупные симметричные формы?
Ответ 3	Закрепление нескольких мелких частей изделия в более крупные формы при разметке возможно
Вопрос 4	Каким образом закрепить отдельные симметричные детали?
Ответ 4	Выполнить разметку одной из сторон изделия
Вопрос 5	Имеются ли более рациональные решения проблемы?
Ответ 5	Можно сложить заготовку вдвое и, аккуратно вырезав размеченные фигуры, развернуть лист в готовое изделие
Решение	1. Выполнить разметку по шаблону и вырезать контуры. 2. Сложить заготовку вдвое и вырезать сразу на двух листах. 3. Два листа сложить, закрепить струбцинами и вырезать. 4. Два листа сложить, закрепить двумя винтами и вырезать

В процессе рационализаторской деятельности с применением микроэкономического подхода, разработки кайдзен-предложений, нам удалось добиться улучшений по таким важным производственным показателям, как:

- улучшение качества изготовления изделия – за счет достижения большей симметричности левой и правой сторон изделия;
- повышение производительности труда, при значительном сокращении времени на подгонку и окончательную чистовую обработку данного изделия;
- снижение издержек и экономия ресурсов, материалов – за счет оптимальной, рациональной плоскостной разметки заготовок.

Отметим, что время, сэкономленное за счет рационализации, способствует также и повышению качества изделия, поскольку позволяет выполнить работу в более спокойном, равномерном темпе.

Другим эффективным приемом формирования основ технологии бережливого производства на занятиях практического обучения является оптимизация, рационализация технологического процесса, выявление и устранение потерь из-за лишних этапов обработки.

Например, одним из этапов обработки металла при изготовлении изделий «Ушки дверные» является сверление отверстий диаметром 5 мм.

На первом этапе студентами была составлена технологическая карта и проведен хронометраж традиционного и рационального вариантов сверления. После обработки данных, посредством метода «мозгового штурма» (брейнсторминг) было проведено обсуждение предложенных идей и выбран наиболее оптимальный вариант (табл. 3).

Таким образом, процесс сверления разделен на два этапа.

На первом этапе, в начале процесса сверления, все отдельные составляющие, и по варианту № 1, и по варианту № 2, как по количеству составляющих (по 12), так и по времени (65 сек) совпадают.

На втором этапе, при продолжении сверления, который будет повторяться многократно, уже другой расклад. Если в традиционном варианте № 1 на весь процесс сверления одного изделия необходимо 7 составляющих и 30 сек, то во втором варианте 4 составляющие (потери) оптимизированы, а по времени требуется всего около 20 сек.

Далее, студентами были выполнены экономические расчеты по данным в результатах хронометража, снижению потерь при оптимизации, рационализации процесса сверления, основанной на микроэкономическом эффекте. Анализ показал, что в процессе оптимизации, рационализации отдельных составляющих данного процесса удалось добиться следующих улучшений:

Во-первых, на 50 % повысилась производительность труда.

Во-вторых, за счет упрощения процесса улучшилось качество изделия.

И, наконец, повысилась безопасность выполнения сверления. Это связано с тем, что при работе с листовым материалом, во избежание порезов, необходимо надевать перчатки. Но при выполнении сверления работать в перчатках запрещено, а в традиционном варианте работник берет заготовку незащищенной (без перчаток) рукой, что может привести к травме. К тому же при традиционном выполнении сверления работник периодически убирает руку с рукоятки сверлильного станка, что рассеивает его внимание, требует лишних усилий.

Таблица 3

**Технологическая карта процесса сверления изделия
(сверление партии пластин при изготовлении изделия
«Ушки дверные»)**

Наименование	Вариант 1	Вариант 2
I этап – НАЧАЛО СВЕРЛЕНИЯ		
1. Осмотреть рабочее место, станок, заготовки, инструменты и приспособления	5	5
2. Включить и проверить работу настольно-сверлильного станка	5	5
3. Проверить спецодежду и надеть очки	5	5
4. Установить свело в патроне настольно-сверлильного станка	10	10
5. Взять в левую руку пассатижи	5	5
6. Положить заготовки как обычно, на верстак	5	–
7. Установить изделия по краю стола с левой стороны с выступом на одну треть	–	10
8. Правой рукой взять заготовку	5	5
9. Правой рукой заготовку установить в пассатижах, которая находится в левой руке	5	5
10. Включить сверлильный станок	5	5
11. Правой рукой взяться за рукоятку управления	5	5
12. Просверлить отверстие в изделии	5	5
13. Положить заготовку на верстак	5	5
ВСЕГО по этапу	65	65
II этап – ПРОДОЛЖЕНИЕ СВЕРЛЕНИЯ		
1. Правую руку убрать с рукоятки управления	5	–
2. Правой рукой взять заготовку	5	–
3. Правой рукой установить заготовку в пассатижах, которые находятся в левой руке	5	–
4. Правой рукой взять рукоятку управления	5	–
5.левой рукой, пассатижами, взять заготовку	–	10
6. Просверлить отверстие в изделии	5	5
7. Положить заготовку на верстак	5	5
ВСЕГО	30 сек	20 сек

Подобные задания, как показал наш опыт, способствуют формированию умений правильно ставить вопросы, устанавливать причинно-следственные связи и находить источник проблемы, поэтапно анализировать технологический процесс, выявлять и устранять потери, что становится первым этапом освоения обучающимися основ технологии бережливого производства.

Литература

1. Вумек, Д.П. Бережливое производство: Как избавиться от потерь и добиться процветания вашей компании [Текст] / Д.П. Вумек, Д.Т. Джонс / Пер. с англ. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2004. – 473 с.
2. Шушански, Я. Методология рационализации [Текст]. – М. : Экономика, 1987. – 248 с.
3. Имай, М. Гемба кайдзен: путь к снижению затрат и повышению качества [Текст] / пер. с англ. Д. Савченко. – 3-е изд. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. – 345 с.

В.И. БЕЛЯЕВ

Теоретические основы социальной педагогики

Если социальная педагогика хочет стать наукой, то она должна выявлять и опираться на законы и закономерности своего «предмета» – социально-педагогического процесса (СПП) [1, с. 132]. Базисная основа в разработке этих проблем может быть сформулирована так: социализация – это непрерывный процесс, основополагающий фактор становления индивида как личности и гражданина, формирования его общественного и национального сознания; сохранения самобытности и исторической перспективы этноса, общества и государства; воспитания уважения к другим народам. Социализация – генеральный путь формирования гражданского общества, превращения его в сообщество, консолидации мирового сообщества. Воспитание – основной и организованный компонент социализации.

Закон – это основная категория для обозначения объективных, существенных, устойчиво повторяющихся связей и отношений при определенных (сходных) условиях между компонентами педагогической теории, концепции, системы. Закономерность – объективно существующая, повторяющаяся существенная связь между явлениями и свойствами объективного мира, при которых изменения одних явлений вызывают определенные изменения других явлений, характеризующие их поступательное развитие. Закономерность – результат совокупного действия множества законов, понятие «закономерность» шире понятия «закон».

Законы и закономерности социальной педагогики (СП) можно условно разделить на несколько уровней: общий, суммирующий взаимосвязь развития общества с процессами воспитания и социализации; общепедагогический, отвечающий закономерностям взаимосвязи общей и социальной педагогики; собственно социально-педагогический, и, наконец, частный, соответствующий законам развития отдельных направлений СП.

К первой группе относится, в первую очередь, закон эволюционного развития, который выступает общим законом развития природы и социума. Для человека он трансформируется в закон гармоничного развития для

всех возрастных этапов воспитания человека как личности и гражданина. Он выражается в учете и соответствии индивидуальных интересов и потребностей потребностям и возможностям общества и реализуется через единство прав и обязанностей для всех граждан, что и обеспечивает их относительную личностную свободу, стабильность общества и государства.

Модель потребностей А. Маслоу свидетельствует о необходимости, постепенном усилении и доминировании в развитии человека по мере его социализации потребностей духовного плана, развития творческого потенциала личности. Для СП он определяет закон приоритетности духовных ценностей в процессе социализации и воспитания, что обеспечивает общественный и личностный прогресс. Он реализуется через усложнение (опережение) целей и задач развития индивида и социума; в актуализации их духовной жизнедеятельности и перспективы (в контексте «зоны ближайшего развития» – Л.С. Выготский).

Закон этого порядка гласит: все передовые страны мира имеют высокоэффективные образовательные системы, которые способствуют консолидации общества, создавая главное условие для их развития – закон обусловленности всестороннего прогресса государства эффективностью его образовательной системы. Он составляет основу закономерности и имеет своим действием следствие: чем более успешно в процессе социализации решаются вопросы всестороннего и гармоничного воспитания граждан, тем более личность каждого из них становится активным субъектом культурно-исторического процесса, тем более консолидируется общество; тем более оно превращается в сообщество, тем более стабилизируется государство.

Образовательная деятельность, направленная на превращение человека в активный субъект культурно-исторического процесса, одновременно являет собой процесс его становления как субъекта социально-педагогической деятельности (СПД) по отношению к обществу и государству, к самим себе, к мировому сообществу в целом. Отсюда и закономерность: чем более СПД способствует активизации субъектного потенциала ее объекта, тем более она успешна: чем более человек образованнее, тем он полезнее своему отечеству (Н.Г. Чернышевский). Этот закон может быть сформулирован и в другой редакции: продуктивность социализации и воспитания личности прямо пропорциональна развитию субъектности и всесторонности его объекта.

Закономерность этих процессов гласит: единство целей воспитания со стороны государства, семьи и общества порождает объективную необходимость взаимодействия семьи, общественности и образовательных организаций на всех уровнях, взаимного доверия и ответственности каждого

из субъектов за воспитание молодежи, граждан в целом; чем более достигается единство взаимодействия основных институтов социализации и воспитания, тем более успешным становится процесс социализации.

Следующая закономерность этого уровня: чем более воспитание опирается на народные – гуманистические традиции, тем более оно национально и интернационально; тем более ментальность личности и этноса формируется в единстве национальных и общечеловеческих ценностей; чем больше в воспитании национального компонента в единстве с общечеловеческим, тем крепче, культурнее и духовно богаче нация и все человечество, и наоборот. Таким образом, чем более «народны» теории, концепции и системы социализации и воспитания, тем более они прогрессивны и исторически перспективны.

В деятельности В.А. Сухомлинского (1918–1970) прослеживается следующая закономерность: чем более авторитарна государственная система, тем менее остается степень свободы у образовательных организаций, что проявляется в их изолированности от окружающей жизни, свертывании и даже ликвидации работы социально-педагогической направленности.

Ущемление и подавление социальных гарантий и прав граждан в авторитарных государственных системах порождает закономерность: чем более авторитарна власть и тоталитарен государственный строй, тем менее осуществляются социально-педагогические функции социума; тем более унифицируется процесс социализации граждан, тем более «стирается» и даже преследуется индивидуальность; тем более этот режим обречен на гибель, так как исходит самый живительный источник общественного прогресса – творчество граждан. В тоталитарных государствах идеи и системы «свободного воспитания», как правило, запрещены.

Из этой закономерности можно вывести закон для инновационной социально-педагогической концепции: чем более она диалектична, альтернативна, «терпима» и открыта другим новаторским теориям и концепциям, деятельностно- и личностно ориентирована в координатах гуманистических ценностей, тем более она инновационна – закон обусловленности инновационной природы социально-педагогических систем государственно-общественной «архитектурой» страны.

Закон отражения (соответствия) криминогенности общества уровнем занятости населения отражает собой закономерность: чем выше уровень безработицы, тем шире и глубже уровни преступности, алкоголизма, наркомании и т. п., тем шире и разнообразнее проблемное поле социальной педагогики – закон обратной пропорциональной зависимости уровня криминогенности общества от уровня занятости населения [2, с. 43].

Общесоциальным законом выступает следующий: если само общество (его элита, правительство прежде всего) живет по тем же принципам, которые предъявляются ко всем гражданам и социальным группам, молодежи в первую очередь, процессы воспитания и социализации будут иметь гарантированно высокие результаты: отсутствие в обществе двойных моралей и стандартов способствует его консолидации и сплоченности – переходу общества в сообщество – закон единства требовательности и ответственности для всех объектов и субъектов социализации.

Одной из основополагающих закономерностей развития общества и государства, оказывающей непосредственное влияние на социальную педагогику, выступает закон единства сознания и поведения, а методологической основой – единство принципов и требований к гражданам страны и адекватность норм и принципов жизни самих «требователей». И. Песталлоцци (1746–1827) отметил очень важное условие успешности воспитания: его дух и настроение должны основываться на «благородстве самой нации». Там, где этого нет, – «даже самые лучшие учителя» не востребованы, они бездействуют, «их жизнь загублена».

Выявляется следующая закономерность: чем более определены и конкретизированы, максимально гарантированно обеспечены интересы, права и ответственность всех институтов (субъектов) и объектов (человек, социальная группа и т. д.) социализации, тем более они осознаются и принимаются ими как необходимые и целесообразные (лично и социально значимые), тем более успешно осуществляется воспитание и социализация граждан.

Законы этого уровня выражают следующую закономерность: с усилением социального неравенства, осуществлением все большей и неадекватной дифференциацией прав и обязанностей социальных групп (слоев, классов) общества, все более расширяется и усложняется проблемное поле СП. В развитие этой закономерности определяется закон-следствие: усиление коррумпированности в государственно-общественных системах крайне дестабилизирует жизнь государства и общества, способствует культивированию и развитию агрессивных инстинктов и проявлений граждан, необыкновенно расширяет и обостряет проблемное поле социальной педагогики. Коррупция – один из основных факторов роста негативных социальных проблем в обществе и государстве.

Известно: если хочешь построить успешную карьеру, умей сотрудничать с людьми; если хочешь, чтобы они тебя уважали, уважай их сам. Это порождает одну из основополагающих закономерностей общей и соци-

альной педагогики: чем больше доверия и уважения к человеку, тем больше требовательности к нему (А. Макаренко), но прежде всего – к самому себе: если хочешь изменить мир, начни это с себя (Конфуций).

Ко второму уровню следует отнести закон соединения обучения и воспитания с общественно полезным производительным трудом как основополагающего условия (и способа) всестороннего и гармоничного развития личности. В нем отражены законы жизнедеятельности государства – производственные отношения как его базис, социума – общественные отношения как системный фактор его функционирования и личности – деятельность и общение как необходимость для ее развития.

Антропологическая методология К. Ушинского гласит: если педагогика хочет воспитывать человека «во всех отношениях», то она должна прежде узнать его также «во всех отношениях», определяет собой закономерность – чем более человек познается «во всех отношениях», тем успешнее осуществляется его воспитание, социализация в целом. Эта закономерность, в свою очередь, конкретизируется в законе: чтобы успешно воспитывать человека, нужно хорошо и всесторонне его знать, следовательно, изучать.

Это стало определяющим для А. Макаренко (1888–1939): «Для того чтобы работать с отдельной личностью, нужно ее знать и культивировать». Его ученик, С. Калабалин (1903–1972) писал: «Я стараюсь понять каждого... Я теперь с первого взгляда на воспитанника могу наметить какие-то перспективные линии». Я. Корчак (1878–1942) утверждал: хорошо работать с детьми можно, только хорошо зная их: ребенка необходимо изучать всесторонне. В. Сухомлинский писал: «настоящее воспитание образованных людей невозможно без познания человека» [3, т. 5, с. 511]).

Закон целостного развития личности определяет: чем более системно и комплексно будет осуществляться социализация и воспитание, тем более успешно будет происходить всестороннее и гармоничное развитие личности, тем более активно она будет становиться субъектом своего и культурно-исторического процесса. Соответствие элементов социально-педагогического процесса (цели, принципов, содержания и т. д.) определяет действие принципа подобия и системности в СП. В свою очередь, это обуславливает закон соответствия теоретической части СП технологическому компоненту.

Закон обязательной обусловленности последствий взаимодействия человека с окружающим миром и самим собой определяет закономерность: это взаимодействие всегда имеет последствия для личности. Особенно это относится к периоду детства: дефицит внимания, ласки и любви в это

время к ребенку «срабатывает» негативно в будущем. Этот закон отсроченности результатов воспитания и социализации определяет следствие: в социально-педагогической деятельности не бывает мелочей.

В. Сухомлинский отмечал следующую закономерность: чем глубже ребенок познает заботу о счастье, красоте и радости для окружающих людей, общества, тем больше появляется у него предпосылок для развития альтруистического самосознания и гражданственности. Он отмечал и другую закономерность: чем основательнее ребенок «познает другого человека», тем более он «становится воспитателем самого себя»; у детей, которые являются не только предметом заботы старших, но и сами о ком-то заботятся, рождаются возвышенные чувства, их гуманизм развивается более быстрыми темпами. «Настоящее воспитание начинается там, где человек чувствует себя уже не только воспитанником, но и ответственным за судьбу других людей». Это способствует адекватности их самооценки: они лучше видят, понимают и ощущают хорошее и плохое в самих себе [3, т. 3, с. 510].

Таким образом, одним из основных законов социальной педагогики выступает следующий: эффективность воспитания и социализации определяются реальной заботой одного человека о другом (о семье, обществе и государстве, человечестве; о животных и растениях – об окружающей природе и земле, на которой он живет) и наоборот.

Закономерность третьего уровня определяется фундаментальным положением психологии: индивид развивается как личность в деятельности и общении. Для СП она звучит так: чем шире, разностороннее и содержательнее круг общения ребенка, чем разнообразнее и целесообразнее его деятельность и общение, тем более благоприятные создаются условия для его личностного и гражданского роста; чем более «деловые» и многосторонние – реальные, а не виртуальные, организуются взаимосвязи и взаимодействия ребенка с его социальным окружением и государством, тем более благоприятные условия создаются для его воспитания и социализации.

Закон взаимосвязи и взаимодействия народной и научной педагогики определяет следующую закономерность: если социальная педагогика хочет быть эффективной и жизненной, то она должна черпать свои силы из народной педагогики, так как в ней заложен инновационный механизм социального воспитания не только в отношении молодежи, но и для всех социальных групп. Признание творческой силы народа, его заслуг в культурно-историческом процессе как «производителя» и носителя талантов привело К. Ушинского к утверждению: «Как бы талантлива ни была от-

дельная личность, как бы высоко ни был развит отдельный человек, он всегда будет стоять ниже народа» [4, т. 1, с. 252–254].

Одним из вариантов проявления этой закономерности выступает следующий закон: чем более искренне и преданно педагог служит интересам народа, чем более он опирается на его историю, культуру и педагогику, тем более он прогрессивен и значителен, тем более величественно и гуманно его наследие, тем более исторически перспективны его идеи, теории и концепции. Народ – великий воспитатель, с «педагогическим гением» которого не может сравниться никто, как бы велик он ни был (К. Ушинский); народ – великий педагог, все великие педагоги – народны (Г. Волков).

Закон объективной необходимости модернизации системы образования как важнейшего фактора воспитания и социализации граждан ставит школу приоритетным и системным звеном в этом процессе: хочешь влиять на человека, общество и государство, бери под контроль школу, систему образования (Н. Крупская). Он определяет закономерность: чем более школа становится народной, т. е. трудовой, тем более она становится национальной, тем более расширяются ее социально-педагогические функции.

Следствием этого выступает объективная необходимость превращения школы в социокультурный центр (Л. Толстой, С. Рачинский, С. Шацкий и др.): образовательная организация (народная школа), воспитывая личность гуманистической направленности, становится одним из основных институтов формирования гражданского согласия. В основе процесса становления народной школы как социокультурного центра лежат объективные принципы инновационного порядка – открытости, сотрудничества, опережения, гуманизма, коэволюционности и др.

Система может эволюционировать, только взаимодействуя с окружающей средой, и в свою очередь соответствующим образом влияет на те системы, которые образуют ее окружение. Следовательно, можно говорить не только об эволюции системы, но и окружающей ее среды, т. е. коэволюционности системы со средой, ее окружающей. Открывается закономерность: инновационная система на основе положительной обратной связи организует, развивает себя и окружающую среду. Это выражается, например, в развитии социальных функций школы в виде социокультурного и национально-воспитательного центра [5, с. 67].

И.Г. Песталотци впервые попытался претворить в жизнь свой идеал народной школы, которая готовит молодое поколение, сочетая обучение и воспитание с производительным трудом. Педагог пришел к выводу: народная школа должна знакомить учащихся с экономической стороной

жизни и формировать их способности, помогая каждому развивать свои природные силы, становиться самостоятельной личностью. При регулярном труде дети быстро приобретают бодрое настроение, «поднимаются к ощущению своего человеческого достоинства, к доверию, к дружбе» [6, т. 2, с. 95, 98, 352].

Главной тенденцией в развитии идеи трудовой школы, определяющей ее основные социально-педагогические функции, является все большая ориентация акцентов и приоритетов в ее целевой, организационной и содержательной деятельности на решение задач национального и гражданского воспитания не только детского, а и взрослого населения. Все это свидетельствует об активной социокультурной роли (и даже миссии) трудовой школы в развитии общества и государства. Это обстоятельство позволяет сформулировать закон взаимосвязи формирования гражданского общества с развитием теории и практики трудовой школы.

Это особенно важно учитывать при все большем увеличении контркультурных организаций (экстремистские, криминальные и др.) и все большем усилении их влияния на молодые поколения. Как правило, эти организации закрытого типа: чем более закрыта организация, тем менее она демократична, тем менее степени свободы у ее членов. Наблюдается устойчивая тенденция проникновения этих организаций в школы, вузы, колледжи. Так, 21,1 % московских школьников общаются с людьми, состоящими в экстремистских организациях. В конечном итоге, это проявляется в росте ксенофобии, в культурной и религиозной нетерпимости [7, с. 136–140].

Самое эффективное воспитание то, которое переходит в самовоспитание, что определяет и закономерность СПД. В. Сухомлинский писал: воспитательное влияние педагога не является чем-то специально созданным, организованным, а происходит потому, что воспитателя и воспитанника объединяют общность духовных интересов и многогранной деятельности; воспитанник является помощником педагога. Мудрость последнего состоит в том, чтобы воспитанник сам себя воспитывал. Педагогическое руководство самовоспитанием заключалось в стимулировании волевых усилий, развитии здорового самолюбия детей, чтобы они учились заставлять себя трудиться, преодолевать трудности, подавлять слабости [8, с. 88].

Вопросы самовоспитания В. Сухомлинский теснейшим образом связывал с профессиональным самоопределением школьников – ключевой проблемой социализации. Он считал, что самовоспитание должно развиваться от самопознания к самооценке и от последней к самовыражению, регуляции собственного поведения и потребностей.

Законы третьего уровня, как и вышеперечисленные, – находятся в стадии разработки, выявления, оформления. Один из них утверждает: воспитать, тем более перевоспитать человека нельзя, если он этого не хочет, т. е. если не осознает необходимости и целесообразности этого, не становится субъектом этих процессов: без развития субъектного ресурса объекта социализации процесс становится малоэффективным и непредсказуемым.

Без развитого детского и гражданского самоуправления невозможно осуществить формирование полноценной личности, оптимизировать процесс социализации, осуществить превращение общества в сообщество – в гражданское общество. Через самоуправление создается пространство свободного личностного и группового развития. Самоуправление учащихся готовит их к общественному самоуправлению: оно активизирует субъектный потенциал объекта социализации, выступает как своеобразная форма свободного проявления сущностной природы и творческих потенциалов личности, как способ ее идентификации, самоутверждения и самореализации.

Закон обусловленности содержания, принципов и методов, технологий и методик образования его целями и задачами (Б. Лихачев) гласит: если мы хотим воспитать гуманную личность, то нельзя допускать унижения ребенка, его достоинства, применения физических наказаний – подобное воспитывается подобным. Он порождает взаимозависимость и «генетическую» обусловленность всех основных компонентов процесса социализации.

Частные законы отдельных направлений социальной педагогики – семейной, коррекционной и др. – дополняют выше представленные и образуют общий теоретический базис СП. Так, например, известный постулат гласит: успешное воспитание и социализация учащихся невозможны без взаимного сотрудничества семьи с образовательной организацией; их сотрудничество – главный фактор успеха воспитания и социализации обучающихся. Закон единства норм и требований, консолидации сил, средств и ресурсов всех субъектов социально-педагогической деятельности порождает закономерность: чем более достигается с их стороны единство требований и усилий, тем более успешно решаются вопросы воспитания и социализации обучающихся. Отсюда и другая закономерность: чем выше уровень включенности и сотрудничества субъектов социализации; чем более изучает и знает социальный педагог семью, в которой живет воспитанник, его окружение (соседство и т. п.), тем более успешно осуществляется его социализация.

В последнее время группы сверстников стали одним из решающих микрофакторов социализации, особенно в процессе интеграции подростков

и юношей от взрослых вообще и от родительского влияния в частности. В компании сверстников подросток «ощущает себя равным, принятым, а стало быть, ценным». Проявляется закономерность: успешность процесса социализации определяется уровнем включенности в него в форме сотрудничества объектов социализации. В этом видят закон замещения влияния семьи на референтную группу сверстников, особенно в подростковом и юношеском возрасте [7, с. 106–111].

Универсальным критерием прогрессивности социализации является синтез антропологического знания в единстве с мировой и национальной культурами. Чем более общечеловечны и народны в своей основе ценности, на которых они строятся, чем более они соотносятся с человеком, известным «во всех отношениях», тем более продуктивнее будут осуществляться процессы личностного, общественного и государственного развития, тем большая будет достигаться в них гармония личностного и социального.

Литература

1. Педагогика [Текст] : учеб. для бакалавров / под ред. Л.П. Крившенко. – 2-е изд. – М., 2013.
2. Загвязинский, В.И. и др. Социальная педагогика [Текст] / под ред. В. Загвязинского. – М., 2013.
3. Сухомлинский, В.А. Избранные произведения в 5 т. [Текст]. – Киев., 1979–1980.
4. Ушинский, К.Д. Избр. пед. соч. в 2 т. [Текст] / под ред. А.И. Пискунова. – М., 1974.
5. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира [Текст]. – М. : Политиздат, 1985.
6. Песталотци, И.Г. Избр. педагогич. соч. : в 2 т. [Текст] / под ред. В.А. Ротенберг. – М., 1981.
7. Мудрик, А.В. Социальная педагогика [Текст]. – 6-е изд. – М., 2007.
8. Сухомлинский, В.А. Моя педагогическая система [Текст] // Рад. Школа. – 1988. – № 6–7.

Ситуативная социализация (ресоциализация) несовершеннолетнего

Становление человека как личности – это естественный закономерный процесс. Это становление характеризуется таким явлением, как социализация. Изучение различных литературных источников позволило утверждать, что социализация – это естественный, закономерный процесс социального развития, определяющий личностное становление человека, направленность и качественное самоизменение его социальности на протяжении всей его жизни. Она является следствием реализации социальности конкретного человека, обуславливающей его социальное становление и дальнейшее самоизменение, под воздействием социокультурной среды жизнедеятельности, воспитания и самоактивности. Социальность человека – личностное качество, характеризующее меру его социальной развитости как общественного существа, а также его predisposition к социальному развитию, социализации.

Учитывая, что социализация человека – это естественный закономерный процесс социального становления и самоизменения личности на различных возрастных этапах, ее протекание обусловлено конкретной ситуацией, что диктует необходимость осмысления ее существа. Ситуация (от ср.-век. лат. *situatio* положение) – совокупность условий и обстоятельств, определяющих своеобразие чего-либо. Условия представляют собой совокупность реалий (вещей, процессов, отношений и пр.), необходимых для возникновения, существования или изменения этих реалий. Обстоятельства – это явления, сопутствующие чему-либо или сопровождающие что-либо. По существу, они (эти явления) выступают как факторы, определяющие своеобразие чего-либо. Таким образом, ситуация представляет собой совокупность реалий (вещей, процессов, отношений и пр.) и явлений (факторов), определяющих ее своеобразие. Ее следует рассматривать по отношению к какому-либо явлению или процессу.

Ситуация явления – это, по существу, своеобразие того, что оно (это явление) собой представляет (ситуация в семье, школьном коллективе, в центре досуга, группе и пр.). Для каждой из них присущи свои условия (реалии) и обстоятельства (совокупность факторов), которые и определяют соответствующую им ситуацию.

Ситуация процесса – это своеобразие протекания качественно-количественных изменений чего-либо (психических, социальных, педагогических и прочих явлений) под воздействием определенного движителя

(определенных движителей). Под воздействием движителя (движителей) изучаемые явления проявляют определенную динамику. Например, Л.С. Выготский (1896–1934) ввел такое понятие, как «социальная ситуация развития», которая, по его мнению, представляет – психическую жизнь человека, характеризующую то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого его возрастного этапа. Она позволяет оценивать соответствие (несоответствие) психического развития человека в каждый возрастной период и учитывать их в интересах стимулирования, коррекции и пр.

Ситуации явления или процесса – исключительно сложные образования, их следует рассматривать с разных позиций, в частности:

- отношения к ее оценке: познавать; диагностировать; прогнозировать; проектировать;
- проявления: типичность, не типичность, экстраординарность;
- соответствия определенным ожиданиям (потребностям чего-либо): соответствует, недостаточно соответствует и не соответствует; благоприятности для чего-либо, недостаточной благоприятности, неблагоприятности и деструктивности;
- возникновения: естественность (стихийность), искусственность (специально созданная), смешанность (включающая естественность и результат специального вмешательства);
- времени существования: кратковременная; складывающаяся; устоявшаяся;
- устойчивости: устойчивость, недостаточная устойчивость, неустойчивость;
- управляемости: управляемость, недостаточная управляемость, неуправляемость и пр.

Для социальной педагогики предметом особого внимания выступает социальность человека. Она определяет становление его личности, как существа разумного. Такое становление обусловлено социализацией человека. Следовательно, важно знать природу социализации человека и, с учетом этого знания, способствовать наиболее целесообразному ее протеканию. Ресурсом социализации выступает социальность человека, которая обусловлена наследственным (социогеномом) и приобретенным потенциалом в соответствии с возрастом. Этот ресурс может накапливаться, совершенствоваться, приобретать своеобразие, утрачиваться, а также приобретать новое по направленности качественное своеобразие. Приобретаемое своеобразие обусловлено социализирующим (ресоциали-

зирующим) развитием человека. Такое приобретение связано с совокупностью факторов, определяющих его социализацию:

- средой жизнедеятельности;
- воспитанием;
- направленностью и интенсивностью самоактивности человека;
- временем деятельностного проявления и ее результативностью.

Для понимания природы социализации человека, ее сущности и содержания, особенностей протекания, факторов, существенно влияющих на процесс и результат, следует выделить социализирующую ситуацию развития человека, которую следует рассматривать и как явление, и как процесс.

Социализирующая ситуация развития как явление представляет собой качественную характеристику, с одной стороны, своеобразия социальной конкретности ребенка (человека), с другой – целенаправленной активности ребенка в социуме, а с третьей – социума, в котором находится ребенок (социализирующей среды). Она свидетельствует о сформировавшемся своеобразии, по которому можно судить о его типичности (не типичности), обусловленной предшествующей социализацией. В этом случае можно характеризовать социальность человека на момент диагностики с позиции:

- соответствия (несоответствия) возрасту;
- выраженности своеобразия личности в сравнении со сверстниками.

По отношению к несовершеннолетнему она выступает основой учета в работе с ребенком по стимулированию, коррекции его последующей социализации, а при необходимости ресоциализации.

Социализирующая ситуация развития как явление должна рассматриваться с позиции целенаправленной активности ребенка в социуме. Деятельность – один важнейших движителей социализации ребенка, которая характеризуется своими факторами, определяющими ее своеобразие и влияние на процесс социализации. Такими факторами выступают характер деятельности, ее направленность, интенсивность, время участия в ней и результативность. Следовательно, в зависимости от того, в какую деятельность включается ребенок, какова ее направленность, интенсивность, время участия в ней и результативность, получает развитие его социализация.

Наблюдения за детьми убедительно свидетельствуют о том, что в зависимости от возраста ребенок активно проявляет себя в игре, а в последующем в учебе и деятельности. При этом с возрастом меняются приоритеты в игре, стиле игры, интенсивности и результативности. Учебная и прак-

тическая деятельность постепенно становится приоритетной, определяя направленность и интенсивность социализирующего развития человека.

Особое место принадлежит социализирующей ситуации развития несовершеннолетнего как явлению с позиции его целенаправленной активности в социуме. Известно, что любая ситуация развития как явление может стать фактором стимулирующего влияния на социализацию ребенка. Это может иметь место в том случае, если конкретная ситуация оказала существенное влияние на: мировоззрение (сферу сознания) конкретного ребенка; нормы и правила его поведения; социальное положение воспитанника в социуме; отношение воспитанника к миру вещей и явлений и пр.

На важность социально-значимой деятельности несовершеннолетних обращал внимание А.С. Макаренко. Организуя деятельность несовершеннолетних, он старался, чтобы она носила естественный, созидательный и социально-значимый характер. Естественность и созидательность в играх и деятельности несовершеннолетнего способствует формированию у него уважительного, бережного отношения к естественной среде жизнедеятельности. Социально-значимый труд формирует у несовершеннолетнего чувство гордости за участие в нем, ответственность за его результативность.

Когда речь идет о социуме, социализирующая ситуация развития характеризует его как социокультурную среду жизнедеятельности, самореализации ребенка (человека).

А.С. Макаренко и его воспитанники – С.А. и Г.К. Калабины разработали учение о детском воспитательном коллективе как особой форме развитости детского сообщества, выступающего, с одной стороны, наиболее благоприятной средой жизнедеятельности, а с другой – двигателем социализирующей (ресоциализирующей) ситуации развития несовершеннолетних. Это учение включает два подхода в понимании возможностей стимулирующего воздействия на социализацию (ресоциализацию) несовершеннолетних:

- первый – дети увлечены совместной общественно-значимой деятельностью и стремятся обеспечить достижение ее цели. В этом движении к цели обеспечивается повышение ответственности каждого за свой участок деятельности, взаимопомощь, поддержка друг друга;

- второй – субъект воспитания сам выступает двигателем детского сообщества, возглавляя совместную общественно-значимую деятельность и придавая ей особый статус. Это возможно, когда субъект воспитания пользуется безукоризненным авторитетом у несовершеннолетних, и они готовы включаться в совместную деятельность, подражая ему и

стараясь ответственно выполнять возложенные на них обязанности. Такой подход был характерен для С.А. Калабалина. Он вначале объяснял важность деятельности, а затем предлагал в нее включиться, вписывая себя первым в список ее участников. Каждый воспитанник считал за честь вместе со своим воспитателем участвовать в деятельности, подражая ему и стараясь делать не хуже. Как правило, в список записывалось большее число желающих и в этом случае совместно обсуждали, кого оставить в списке, а кого исключить на данном этапе. С этого момента начиналась воспитательная деятельность по созданию воспитательного коллектива и повышению его роли в воспитании.

Практика убедительно свидетельствует о том, что одна и та же социализирующая ситуация развития среды для одного несовершеннолетнего может быть благоприятной (безопасной), для другого – недостаточно благоприятной, а для третьего – деструктивной (виктимной, виктимизирующей, опасной). Опасность среды во многом определяется предрасположенностью ребенка адаптировать к ней, способностью противостоять влиянию негативных факторов (факторов риска). Изложенное свидетельствует о том, что необходимы дифференцированные образовательные организации для различных категорий воспитанников, которые несли бы в себе благоприятные возможности для адаптации, обучения и воспитания как обычных детей, так и детей трудных.

Предметом особого внимания выступает виктимность социокультурной среды. Данный факт диктует необходимость выделить виктимную социализирующую ситуацию развития как явление и как процесс. Это связано с деструктивностью ее влияния на несовершеннолетнего.

Виктимная социализирующая ситуация развития как явление – это ситуация неблагоприятная для жизнедеятельности [1, с. 25], самопроявления тех, кто в нее входит и способствует десоциализации. Виктимизирующая – это ситуация, которая негативно сказывается на благополучии всех, кто входит в эту среду или на отдельные личности. В этом случае можно говорить о деструктивном влиянии на личность, ее десоциализации. Характерно, что для определенной категории детей ситуация может быть вполне комфортной, в то время как для отдельных детей (отдельного ребенка) – виктимизирующей. Например, ребенок попал в новую для него среду (класс). Для детей, которые адаптировались в этом классе, эта среда вполне благоприятная, а для нового ребенка может стать виктимизирующей.

Известно, что в детской среде порой проявляется такое явление, как буллинг (англ. *bully* задира, запугивать) – агрессивное преследование

одного из членов детского сообщества со стороны остальных его членов или его части. Проявляется оно в виде оскорбления, угрозы, физической агрессии, постоянной негативной оценки жертвы и ее деятельности, отказа в доверии и делегировании полномочий и т. д. Буллингу подвергаются дети, отличающиеся: множеством проблем (плохим здоровьем, низким социальным статусом, социальным неблагополучием и пр.); «инаковостью» в детском сообществе («необычными» манерами речи, смеха, юмора и т. д.); наличием явных физических аномалий (заячьей губой или нейросенсорной тугоухостью, некоторыми фенотипическими особенностями и пр.). Буллингу могут подвергаться отдельные дети, подростки, которые оказались вне благоприятности по отношению к отдельным личностям, группам, пользующимся значительным влиянием в социуме. Их виктимизирующее влияние может стать доминирующим по отношению к отдельным детям, подросткам, создавая для них невыносимые условия жизнедеятельности.

Виктимность социализирующей ситуации развития среды могут создавать отдельные личности. Как правило, это те, которые не могут на равных проявлять себя в этой среде и, стараясь привлечь к себе внимание, создают соответствующую, виктимную ситуацию. Подобных несовершеннолетних относят к детям трудным в воспитательном отношении (трудновоспитуемым). Подобную ситуацию описывал С.А. Калабалин. Однажды несколько физически крепких сотрудников одной из школ Подмосковья привезли к нему в детский дом паренька, который терроризировал весь класс и всех учителей. Он фактически виктимизировал социализирующую ситуацию в классе, школе. Заставить его выполнять элементарные требования, которые предъявлялись ко всем школьникам, не могли ни учителя, ни дети, что порождало вседозволенность и провоцировало этого подростка на вызывающее поведение. Однако у С.А. Калабалина, в новой для этого паренька среде, таких «веселых ребят» было много. Удивить их чем-либо было невозможно, и он постепенно не только стал выполнять требования, которые предъявлялись ко всем, но и вскоре стал получать положительные оценки.

Виктимная социализирующая ситуация развития как процесс – это своеобразие деструктивного протекания качественно-количественных изменений в социальности человека под воздействием виктимизирующей социокультурной среды. Она помогает выделить динамику деструктивного (десоциализирующего) развития конкретного воспитанника и диктует необходимость активного влияния на этот процесс и определения путей ресоциализирующего воздействия на него.

При оценке (диагностике) социальности конкретного ребенка (человека), социализирующая ситуация развития как явление позволяет выявить качественные изменения, происшедшие в его личности в соответствие с социализирующей ситуацией развития. Другими словами, диагностика позволяет соотнести, как должно быть (типичность социализации), с тем, что имеет место с учетом возраста ребенка и его социализированности.

Следует отметить, что диагностика может показать, что качественные изменения в несовершеннолетнем привели к иным интересам, отношениям, нормам и правилам проявления в деятельности и пр. Эти изменения могут являться свидетельством иного самоизменения в личности, обусловленного ресоциализацией несовершеннолетнего как позитивного, так и негативного характера. Данный факт диктует необходимость выделения ресоциализирующей ситуации развития.

Ресоциализирующая ситуация развития конкретного ребенка (человека) как явление представляет собой качественную характеристику своеобразия его социальности, обусловленную последствиями нетипичности (новизны) условий, изменением обстоятельств жизнедеятельности, воспитательных воздействий, направленности и интенсивности самоактивности. Она позволяет охарактеризовать ресоциализирующее влияние на конкретного ребенка совокупности факторов в течение определенного времени (ресоциализирующей ситуации развития как процесса).

Для каждой категории людей характерна своя «социализирующая ситуация развития». Она имеет своеобразие у различных народов мира, этносов, а также у типичных групп населения, отличных по своим адаптивным возможностям. Такую социализирующую ситуацию развития необходимо рассматривать в виде процесса.

Социализирующая ситуация развития как явление с позиции среды может быть, с одной стороны, благоприятной недостаточно благоприятной и неблагоприятной, а с другой – выступать движителем социализирующего (ресоциализирующего) влияния на личность (группу), входящих в эту среду.

Практика убедительно свидетельствует о том, что одна и та же социализирующая ситуация развития среды для одного несовершеннолетнего может быть благоприятной (безопасной), а для другого – деструктивной (опасной). Опасность среды во многом определяется предрасположенностью ребенка адаптировать к ней, способностью противостоять влиянию негативных факторов (факторов риска). Изложенное свидетельствует о том, что необходимы дифференцированные образовательные организации для различных категорий воспитанников, которые несли бы в себе

благоприятные возможности для адаптации, обучения и воспитания как обычных детей, так и детей трудных.

Социализирующая ситуация развития как процесс – это своеобразие протекания качественно-количественных изменений в социальности человека под воздействием определенного движителя (определенных движителей) на протяжении жизненного цикла или определенного периода. По существу, речь идет о типичной самореализации человека и динамике развития его социализации на протяжении жизни или определенного периода жизнедеятельности. В качестве движителей социализирующей ситуации развития, как процесса выступают:

- воспитательная деятельность различных субъектов по отношению к воспитаннику;
- факторы среды, с которыми непосредственно или опосредованно взаимодействует человек на различных этапах его жизнедеятельности;
- целенаправленная деятельность человека, ее направленность, интенсивность по удовлетворению своих потребностей, интересов, целей;
- длительность погружения человека в деятельность, отношение к ней и ее результативность.

Под воздействием движителей происходит качественное изменение социальности человека, она получает дальнейшее своеобразие. Это находит отражение в:

- развитии сферы сознания (совершенствуется мировоззрение);
- приобретении своеобразия культуры личности (усваиваются новые правила и нормы поведения);
- приобретении или утверждении социоролевого положения воспитанника в социуме;
- формировании определенного отношения к миру вещей и явлений – адекватное изменение сферы эмоционального благополучия;
- накоплении опыта социального поведения в определенной социокультурной среде.

По существу, социализирующая ситуация развития как процесс свидетельствует о типичности протекания социализации человека в разном возрасте. Она позволяет выделять типичность социализации:

- человека вообще на различных возрастных этапах;
- несовершеннолетнего, воспитывающегося в специфических для него условиях (например, в типичной семье или приемной семье; интернатном учреждении; пенитенциарном учреждении для несовершеннолетних; постпенитенциарный период; формальном или неформальном молодежном объединении; определенной климатической зоне и пр.);

– несовершеннолетнего с особыми адаптивными возможностями в определенных условиях жизнедеятельности и пр.

Нетипичность ситуации жизнедеятельности, ее новизна для несовершеннолетнего ведет к ресоциализации. В этом случае заслуживает внимания ресоциализирующая ситуация развития конкретного ребенка (человека) как процесс. По существу, это своеобразие протекания качественно-количественных изменений в социальности человека под воздействием определенного движителя (определенных движителей), обусловленных новизной ситуации, а также при его активной самостоятельной работе по самосовершенствованию. Изучение таких процессов в типичных ситуациях развития (жизнедеятельности) позволяет выявить специфику их протекания, факторы риска, а также перспективы содействия (в ситуации конструктивной позитивности) или противодействия (в ситуации деструктивности по направленности и негативного влияния на личность) успешности протекания ресоциализации.

Социализирующая ситуация развития как явление и процесс исключительно важны, когда речь идет о несовершеннолетних. Для каждого ребенка они выступают важным фактором осмысления характера протекания социализации (ресоциализации) и оценки результативности этого протекания в определенные моменты, с целью своевременного конструктивного влияния, предупреждая деструктивность (виктимность).

Искусство воспитателя заключается в том, чтобы суметь довести складывающуюся ситуацию до высочайшего уровня интеллектуально-эмоционального напряжения воспитанника, не сломав его, а активизируя его здоровые силы, определяющие перспективы ресоциализации. После реализации метода важно поддержать и помочь воспитаннику измениться с учетом его новой позиции, а не упрекать и не давить на него, когда у него сразу же все не получается.

Таковы только некоторые возможности стимулирования (сдерживания) конструктивной (негативной, нежелательной) направленности социализации (ресоциализации) несовершеннолетних.

Литература

Мудрик, А. В. Введение в социальную педагогику [Текст]. – 2-е изд. – М. : Моск. психол.-пед. ин-т, 2008. – С. 526–550.

Ю.Н. ГАЛАГУЗОВА, Е.В. МОСКВИНА

**Концептуальные подходы к формированию содержания образования
в специальном учебно-воспитательном учреждении
для подростков с делинквентным поведением**

Содержание образования – достаточно «подвижное» понятие педагогической теории и практики. Оно является продуктом своей эпохи, отражает те изменения, которые происходят в социуме, неизбежно меняется в связи с изменением социально-экономических, политических, культурных норм жизнедеятельности общества, вбирает в себя то новое, чего достигла педагогическая наука, отражает те цели и актуальные задачи, которые ставит общество перед системой образования, определяет востребуемую в обществе личность с определенным набором качеств. Таким образом, наполнение понятия «содержание образования» как бы всегда запрограммировано на постоянную новизну и актуальность, а определение его сущности имеет принципиальное значение для педагогической науки и практики, поскольку определяет основные подходы к целям, задачам и средствам отбора и построения образовательного процесса.

Определение сущности того или иного понятия – важная методологическая задача любой науки, в том числе педагогики, ибо понятийная система образует логический каркас построения любой научной теории. В современной педагогической литературе (словарно-энциклопедической, научной, учебной) можно найти уже достаточно известные определения понятия «содержание образования» и на их основе разработанные и широко апробированные практикой концепции содержания образования.

Конечно, современные концепции формирования содержания образования являются продолжением трех основных теорий, представленных в истории педагогики: дидактического формализма (А. Дистервег, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци), дидактического материализма (Я.А. Коменский, Дж. Милтон, Г. Спенсер), теории прагматизма (Дж. Дьюи, Г. Кершенштайнер), каждая из которых по-своему отражала представление о человеке, его месте в мире и выполняемых им функциях в обществе.

XX в. привнес новые взгляды в методологию педагогики, в связи с чем появились новые концепции содержания образования: когнитивная (Б.П. Есипов), личностно-ориентированная (А.В. Хуторской); деятельностная (В.В. Давыдов); мыследеятельностная (Ю.В. Громыко); компетентностная (И.А. Зимняя); культурологическая (И.М. Осмоловская)

и др. В зависимости от той или иной идеи, заложенной в основу концепции, сущность понятия «содержание образования» предстает как:

- педагогически адаптированные основы наук, изучаемые в школе (Т.А. Ильина);
- совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учащимися (Н.К. Гончаров);
- содержание и результат процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности (В.С. Леднев);
- образовательная среда, способная вызвать личностное образовательное движение ученика и его внутреннее приращение (А.В. Хуторской);
- адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по своей структуре самой человеческой культуре (В.В. Краевский, И.Я. Лернер).

Это далеко неполный перечень определений, однако мы привели те, которые получили достаточно широкое освещение в научной и учебной литературе по педагогике. Анализируя федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО), мы пришли к выводу, что та трактовка понятия «содержание образования», которая приведена в этом нормативном документе, более всего соотносится с представлениями о содержании образования, предложенными В.В. Краевским и И.Я. Лернером. Структурные компоненты данного понятия, в трактовке авторов, помимо готовых знаний и опыта осуществления известных способов деятельности, включают еще два важных компонента: ценностное отношение к действительности и опыт творческой деятельности, посредством которых человек способен изменяться сам и преобразовывать окружающую действительность на основе сформированной системы ценностей, что является одним из новых целевых ориентиров ФГОС ООО.

Любая концепция находит свое воплощение в концептуальной модели. Развивая культурологическую концепцию, В.В. Краевский и А.В. Хуторской предлагают пятиуровневую модель социального опыта, каждый уровень в которой соответствует определенному уровню формирования содержания образования [1]. Данную модель мы рассматриваем как методологический базис, который дает целостное представление о процессе обучения и воспитания, его составляющих, на основании чего можно оптимизировать те или иные стороны педагогического процесса. Данная модель содержит пять уровней:

- уровень общетеоретического представления, на котором содержание образования предстает в виде обобщенного представления той системы знаний, которая должна быть передана обучающимся;

- уровень учебного предмета, где акцент делается на определенной части содержания образования как совокупности учебных предметов определенного уровня, задается их последовательность и минимальные требования к содержанию каждого из них;

- уровень учебного материала, где излагаются некоторые элементы содержания образования, выраженные в учебно-методической литературе и дидактическом обеспечении учебного предмета;

- уровень педагогической деятельности, где предлагаемое содержание образования становится предметом совместной деятельности учителя и ученика, реализуется в процессах преподавания и учения;

- уровень, где содержание образования становится достоянием каждого обучающегося через его усвоение, осмысление и присвоение системы знаний и выработки отношения к окружающей действительности [1].

Проанализируем с этих позиций содержание образования, которое выстраивается в специальном учебно-воспитательном учреждении закрытого типа – одном из типов образовательной организации, предусмотренных ст. 15 Федерального закона «Об образовании в РФ», а также Федеральным законом «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [3; 4]. В такие учреждения направляются несовершеннолетние в возрасте от 11 до 18 лет, нуждающиеся в особых условиях воспитания, обучения и требующие специального педагогического подхода в случаях, если они не подлежат уголовной ответственности в связи со следующими обстоятельствами:

- тем, что к моменту совершения общественно опасного деяния не достигли возраста, с которого наступает уголовная ответственность;

- достигли возраста, предусмотренного частями первой или второй ст. 20 «Уголовного кодекса РФ», и не подлежат уголовной ответственности в связи с тем, что вследствие отставания в психическом развитии, не связанного с психическим расстройством, во время совершения общественно опасного деяния не могли в полной мере осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий (бездействия) либо руководить ими;

- осуждены за совершение преступления средней тяжести или тяжкого преступления и освобождены судом от наказания в порядке, предусмотренном частью второй ст. 92 «Уголовного кодекса РФ» [5; 3]. Помещение несовершеннолетних в эти учреждения осуществляется на основании Постановления судьи или Приговора суда.

Стоит сказать, что в специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа создаются специальные условия содержания несо-

вершеннолетних. Эти условия, согласно действующим нормам законодательства, предусматривают: организацию охраны территории; обеспечение личной безопасности подростков; организацию их максимальной защищенности от негативных воздействий; препятствие свободному входу в учреждение посторонних лиц; создание системы изоляции воспитанников, которая исключает возможности покидания ими таких учреждений по собственному усмотрению; организацию круглосуточного наблюдения и контроля за подростками, в том числе и во время сна; личный осмотр подростков и вещей, им принадлежащих, писем, посылок, которые они получают и отправляют.

Данные обстоятельства диктуют необходимость создания особых условий организации обучения таких несовершеннолетних, создание определенной воспитательной системы, помогающей им измениться, отбора соответствующего содержания образования. Ведь главная задача таких учреждений – это ресоциализация подростков, находящихся в конфликте с законом, а образование выступает лишь средством этого процесса. Однако, несмотря на то, что данное учреждение является достаточно специфичным, тем не менее, на него распространяются все требования ФЗ «Об образовании в РФ» и ФГОС ООО, т. е. это означает, что все воспитанники данного учреждения обязаны освоить основную образовательную программу и завершить свое обучение сдачей ОГЭ или ЕГЭ.

Попытаемся обосновать процесс формирования содержания образования для данного типа учреждения, взяв за основу пятиуровневую модель социального опыта [1]. Как было показано выше, первый уровень – уровень общетеоретического представления. По мнению И.В. Шалыгиной и И.М. Осмоловской этот уровень является самым важным, так как именно здесь закладывается «перечень ценностных ориентиров, служащих основой ценностных отношений; мировоззренческих идей, понятий, дающих представления о формирующейся картине мира» [6, с. 121]. Это уровень, по мнению В.В. Краевского и А.В. Хуторского фактически является исходной теоретической моделью, где определяются ключевые компетенции.

Вопрос выделения ключевых компетенций тоже сегодня находится в стадии обсуждения (по мнению разных авторов, выделяется от 4 до 37 компетенций, которые должен освоить ученик общеобразовательной школы) [там же, с. 123]. Ссылаясь на исследования Института стратегии развития образования РАО, И.М. Осмоловская предлагает выделять четыре ключевых компетенции обучающегося основной школы: общекультурные (владение языком культуры, способами познания мира); социально-трудовые (присвоение норм, способов и средств социального взаимо-

действия); коммуникативные (формирование готовности и способности понимать другого, адекватно выстраивать процесс общения); личностные (выбор ценностных установок, самопознание) [там же, с. 124].

Соглашаясь с мнением ученого, добавим, что, по нашему мнению, на данном уровне в основу отбора содержания образования несовершеннолетних, находящихся в специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа, должна быть заложена идея социализации, а точнее ресоциализации подростков: от формирования элементарных знаний о себе и мире, умения читать и писать, формирования новых социальных ролей и статусов – до включения в социальную жизнь с учетом тех профессий, которые ими могут быть освоены, тех связей, которые им предстоит восстановить при возвращении из закрытой школы в своем классном коллективе, семье, социальных структурах и учреждениях.

Данная идея достаточно хорошо согласуется с ФГОС ООО, который имеет ярко выраженную социализирующую направленность, предполагающую не только овладение обучающимися системой знаний, готовности их использовать на всех этапах социализации, но и формирование личностных характеристик несовершеннолетнего: уважения к Отечеству, закону и правопорядку, соизмерения своих поступков с нравственными ценностями, выполнения правил здорового образа жизни, принятия ценностей человеческой жизни, семьи, многонационального российского народа [7].

Второй уровень в модели содержания образования – это уровень учебных предметов. Именно здесь уровень общетеоретического представления о содержании образования конкретизируется и разделяется на предметные области. Известно, что ФГОС ООО содержит в своей структуре несколько компонентов. Федеральный компонент обеспечивает единство школьного образования в стране и включает в себя ту часть содержания образования, в которой выделяются учебные курсы общекультурного и общегосударственного значения. Региональный компонент обеспечивает особые потребности и интересы в области образования народов нашей страны в лице субъектов Федерации и включает в себя ту часть содержания образования, в которой отражено национальное и региональное своеобразие культуры региона. Школьный компонент (занятия по выбору, факультативные занятия) отражает специфику конкретного образовательного учреждения, позволяет школам самостоятельно разрабатывать и реализовывать образовательные программы и учебные планы.

Учебные предметы структурируются в учебном плане, который, в свою очередь, предполагает две части: инвариантную – ядро, обеспечивающее

приобщение школьников к общекультурным и национально значимым ценностям, формирование личностных качеств; вариативную, обеспечивающую индивидуальный характер развития обучающихся, их личностные особенности, интересы и склонности.

Хотя в научной литературе и существует такое требование, как учет индивидуальных и психофизиологических особенностей обучающихся при проектировании содержания образования, но на практике вся образовательная деятельность закрытой школы должна соответствовать ФГОС ООО; требованиям, предъявляемым к учебному плану и учебной нагрузке обучающихся. Локальные нормативные акты специального учебно-воспитательного учреждения должны соответствовать нормам Федерального и регионального законодательства в сфере образования и предусматривают 100% реализацию федерального компонента учебного плана. В установленные сроки необходимо достичь заявленных в ФГОС ООО образовательных результатов – сформированности универсальных учебных действий, для чего проводится Государственная итоговая аттестация. В специальной школе закрытого типа также организуется процедура аттестации в соответствии со всеми требованиями и правилами, действующими в отношении образовательных организаций других типов и видов. Только при ее успешном прохождении выпускники специальных учебно-воспитательных учреждений могут получить аттестат о соответствующем уровне образования.

Однако делинквентный подросток очень сильно отличается от обычного школьника. Существуют разные определения понятия делинквентности, но в данной статье мы будем придерживаться определения, что делинквентный подросток – это несовершеннолетний, неоднократно совершающий с невинными намерениями преступные действия, которые не влекут для него уголовной ответственности.

Характерной особенностью отношения делинквентных подростков к получению образования является нежелание подростков учиться. На данный факт указывает в своих работах А.Г. Сломчинский, который на основании изучения образовательных потребностей осужденных пришел к выводу, что педагогический процесс в закрытых учреждениях имеет принудительный характер и требуется кропотливая работа педагогов, чтобы сформировать мотивацию к обучению и модели правопослушного поведения данной категории обучающихся [8]. На основании анализа ответов делинквентных подростков о роли образования в их жизни выявлено, что присутствует явное нежелание получать образование в силу серьезного отставания от сверстников; непонимание роли образования в собственной

судьбе и своей успешности; отвержение образовательных мероприятий в силу получения отрицательного опыта до направления в специальное учебно-воспитательное учреждение.

Уровень образованности делинквентных подростков в специальном учебно-воспитательном учреждении закрытого типа оценивается по двум показателям – это уровень воспитанности и уровень обученности. Хотя в других образовательных организациях (гимназиях, лицеях) для педагогов, да и родителей более всего важны результаты обучения, так как именно количество баллов является определяющим при поступлении выпускника в колледжи и вузы. Поэтому зачастую, провозглашая образование как единый процесс обучения и воспитания, в научных трудах, да и в реальной практике понятие «образование» все чаще подменяется понятием «обучение», а воспитательный компонент нивелируется и часто выражается в количестве воспитательных мероприятий, в которых участвовали школьники.

При поступлении в специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа с каждым воспитанником проводятся диагностические процедуры. Уровень воспитанности измеряется по методике Н.В. Капустина «Измерение уровня воспитанности учащихся». Результаты первичной диагностики, полученные при исследовании уровня воспитанности подростков, помещенных в специальные учебно-воспитательные учреждения Свердловской области и города Москвы в 2015–2016 гг. показали, что у 67 % подростков уровень воспитанности находится на низком уровне, у 24 % – на среднем и только у 9 % соответствует норме.

Уровень обученности делинквентных подростков определяется по формальным признакам: знание таблицы умножения, техники чтения, результаты входных контрольных работ по предметам учебного плана за тот класс, в котором учились подростки, анализ документов об образовании (личное дело, учебные ведомости). Результаты первичного обследования вновь прибывающих воспитанников в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа Свердловской области и города Москвы и анализ сведений, содержащихся в официальных документах об образовании, показали, что уровень их реального образования значительно ниже, чем заявлен в официальных документах. Из вновь поступающих в учреждения несовершеннолетних только 9 % имеют нормальную технику чтения (более 100 слов в минуту), могут внимательно и избирательно работать с текстом; 4 % читают менее 10 слов в минуту; 23 % несовершеннолетних полностью знают таблицу умножения; 23 % – знают только в пределах цифры «2».

Данные обстоятельства диктуют организаторам образовательного процесса найти такую систему выравнивания учебных результатов, чтобы они могли освоить те учебные предметы, которые согласно ФГОС ООО составляют их образовательную программу, а также сформировать устойчивый интерес к учебе, чтобы можно было достичь не только предметных и метапредметных, но и личностных результатов. В специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа Свердловской области и города Москвы решают проблему выравнивания учебной ситуации, связанной с отставанием по предметам учебного плана за счет введения в учебный план в рамках вариативного компонента индивидуальных и групповых занятий по русскому языку и математике, занятий по граждановедению и правоведению, что позволяет повышать уровень правовых знаний у обучающихся и формировать правопослушное поведение. Этот шаг является важным, так как только успешное устранение пробелов в знаниях делинквентных подростков позволит им достичь положительных результатов в получении образования и личностном развитии.

Следующий уровень формирования содержания образования – уровень учебного материала. Известно, что документом, раскрывающим содержание образования по учебному предмету, а также способы и средства достижения планируемых результатов, является учебная программа.

Анализируя предложенные учебные программы, можно заключить, что они не учитывают особенностей контингента обучающихся; условий, в которых они содержатся, и по этой причине не всегда могут быть надежным ориентиром в работе педагогов для реализации образовательных запросов подростков, находящихся в специальных учебно-воспитательных учреждениях. Исходя из того, что подростки делинквентного поведения достаточно разительно отличаются от сверстников своего возраста, логично предполагать, что уровень модели «учебный материал» при формировании содержания образования требует специальных учебно-методических и дидактических материалов. Этого требуют и критерии отбора содержания образования, представленные во всех учебниках по педагогике: соответствие сложности содержания реальным психолого-педагогическим возможностям учащихся; соответствие объема содержания образования времени, которое затрачивается на изучение данного предмета; соответствие содержания образования имеющейся учебно-методической литературе и материальной базе образовательного учреждения [2].

Однако, в реальной практике специальной учебно-методической литературы, рассчитанной на обучающихся специальных учебно-воспитательных учреждений, не существует, что ставит перед научным сообществом

новую проблему разработки соответствующего учебно-методического и дидактического обеспечения в рамках установленных ФГОС ООО учебных предметов, позволяющих целенаправленно формировать необходимые предметные, метапредметные и особенно личностные результаты для данной категории несовершеннолетних. На это обращает внимание в своих исследованиях В.И. Смирнов, который утверждает, что должны быть разработаны специальные учебники, которые с одной стороны соответствуют требованиям ФГОС ООО, имеют выверенный и апробированный педагогической теорией и образовательной практикой характер и учитывают специфику обучающихся [9]. Должны быть разработаны и другие виды учебной книги (учебные пособия, методические рекомендации, хрестоматии, задачки, сборники упражнений, словари и т. д.), предназначенные для углубления и лучшего усвоения знаний данной категории обучающихся.

Поскольку перечисленные три уровня рассматриваемой нами модели являются фактически общими для всех обучающихся и не отражают ни индивидуально-психологических, ни социальных особенностей подростков, ни типа учреждения, где обучается делинквентный подросток, то особое внимание при формировании содержания образования должно уделяться четвертому уровню – уровню педагогической деятельности.

Исходными основаниями для построения педагогического процесса в специальном учебно-воспитательном учреждении закрытого типа являются следующие положения:

1. Все подростки по окончании обучения должны будут сдать ОГЭ или ЕГЭ.
2. В одном классе могут находиться подростки разного возраста, с разными психофизиологическими особенностями, разного уровня подготовленности.
3. Делинквентные подростки не стремятся к получению образования и всячески противодействуют любым воспитательным воздействиям.
4. Образование для делинквентных подростков является не самоцелью, а средством их социально-педагогической реабилитации и последующей ресоциализации в общество.
5. Образовательный процесс в закрытой школе круглосуточно сопровождается работниками службы режима.

Исходя из данных особенностей, покажем, как выстраивается этот уровень содержания образования в специальном учебно-воспитательном учреждении закрытого типа. Обязательным компонентом учебной работы является диагностика, включающая проведение входных контрольных

работ по всем предметам учебного плана в соответствии с заявленной в документах поступившего подростка образовательной программой и уровнем обученности. Несколько раз в год подвергаются диагностированию техника чтения, знание таблицы умножения, развитие устной речи воспитанников, что также способствует прогнозированию достижения успешности в обучении.

Освоение общеобразовательной программы сопровождается промежуточной аттестацией обучающихся, которая проводится в формах собеседования, тестирования, защиты рефератов, творческих работ, зачетов, лабораторных работ, итоговых опросов, письменных итоговых и проверочных работ. Для каждого учебного предмета разработаны рабочие программы, которые адаптированы к уровню подготовки и психофизиологическим особенностям обучающихся. Учебные кабинеты оснащены дидактическими, методическими, учебно-наглядными пособиями, информационно-коммуникационными ресурсами, отвечающими индивидуальным особенностям развития личности воспитанников. Для каждого делинквентного подростка разрабатывается индивидуальный маршрут образования.

Основная задача педагогов – повышение мотивации к обучению у воспитанников и формирование социально-значимых качеств личности. На первом этапе важными качествами становятся такие, как усидчивость и внимание. Для этого полезна сменяемость видов деятельности, чтобы подростки не уставали, а также необходим регулярный переход от письменных заданий к устному опросу, игровой деятельности, работе с витражами, средствами обратной связи.

Результативной является и организация групповой работы воспитанников в изучении и повторении пройденного материала, которая помогает сформировать умения взаимодействия друг с другом, взаимопомощи и взаимоподдержки. В развитии коммуникативных навыков большую роль играют интерактивные методы обучения, такие как диалог, дидактические игры, анализ ситуаций, групповое обсуждение, в ходе которых происходит обучение выстраиванию конструктивных взаимоотношений взрослого и подростка, а также учащихся между собой, что способствует повышению комфортности пребывания несовершеннолетних в специальном учебно-воспитательном учреждении и достижению наилучших результатов в процессе работы с ними.

При изучении и повторении учебного материала целесообразно использовать непрямые опросы. Это вызвано необходимостью формирования интереса делинквентных подростков к социально одобряемым формам деятельности в ходе их образования. Прямые опросы в работе

с делинквентными подростками провоцируют их уходить от ответов из боязни ответить неправильно. Поскольку ими достаточно хорошо освоена негативная социальная роль «неуспешный ученик», то у данных подростков достаточно прочно закреплён стереотип, что при неверном ответе более успешные сверстники будут смеяться над ним, порицать, отвергать, и, как следствие, он будет вытеснен из стен образовательной организации. Поэтому отрицательный опыт взаимодействия со взрослыми с помощью прямых опросов подталкивает подростка к выдумыванию оправдательных мотивов своих отрицательных поступков или отвержению контактов с посторонними людьми, затрудняя раскрытие истинных мотивов поведения несовершеннолетнего и его личностного потенциала в процессе образования.

Особое внимание при работе с данной категорией подростков уделяется специальной системе оценивания достижений обучающихся, ведь обычная система оценивания не совсем уместна, потому что подросток много работает над выравниванием своей учебной ситуации, восполняя пробелы в знаниях, однако не демонстрирует уровень знаний, которые должен показать в соответствии с ФГОС ООО. Поэтому первую треть времени пребывания в специальном учебно-воспитательном учреждении все достижения и успехи делинквентного подростка оцениваются исходя только из его личных достижений, где подросток сравнивается сам с собой. И только при выравнивании его образовательной ситуации по отношению к норме, он начинает оцениваться в соответствии с регламентирующими нормативными актами.

Характерным для подросткового возраста является потребность в визуальном подтверждении результатов своего труда. Для этого происходит насыщение образовательной среды разного рода информацией, важной для подростков: размещение на стендах их достижений в обучении, трудовой деятельности, художественном творчестве; публичное подведение итогов с вручением грамот и благодарностей (награждение по итогам обучения, участия в конкурсах, спортивных мероприятиях), размещение информации об успехах учеников в СМИ (школьная газета, сайт).

Кроме учебной работы большой потенциал в формировании универсальных учебных действий и позитивных социальных ролей имеет внеучебная работа по предметам. Она включает предметные (тематические) недели, систему дополнительного образования, участие в конкурсах, самоподготовку, посещение библиотеки.

Предметные недели как форма организации внеучебной работы в комплексе работают на активизацию познавательных интересов обучающихся

ся, что в свою очередь способствует достижению положительных результатов в процессе их обучения. Система предметного дополнительного образования реализует пропедевтические и компенсационные функции и направлена на расширение и закрепление знаний, а также подготовку подростков к изучению новых предметов. Активизация познавательного интереса к учебе также связана с участием подростков в конкурсах различного уровня: общешкольного, регионального, всероссийского и международного. К внеучебной работе с делинквентными подростками относится организация самоподготовки – это специально организуемое мероприятие, от которого зависит качество закрепления и усвоения учебного материала и которое включено в распорядок дня. Все обучающиеся, поступающие в подобные учреждения, весьма чувствительны к оцениванию их знаний и умений. Отрицательная отметка может изменить отношения воспитанника и педагога. Поэтому перед организаторами самоподготовки стоит сложная задача – так вести подготовку домашних заданий, чтобы подросток получил положительную оценку на уроке, что станет залогом активизации его интереса к учебной работе.

Напрямую связано с качеством организации самоподготовки обучающихся и повышением их интереса к образовательной деятельности посещение библиотеки. При организации работы с бумажными и электронными источниками информации у подростков на практике формируется потребность в знаниях, закрепляются навыки поиска нужной информации, закладываются основы самообразовательной деятельности, что является важным компонентом активизации социально одобряемой деятельности подростков.

Строгое соблюдение структуры учебных и внеучебных занятий также является важным в организации обучения делинквентных подростков. Четко организованное учебное или внеучебное занятие связывается с традициями в формировании коллектива, воспитания коллективной ответственности за результаты деятельности, на что обращал внимание в своих трудах А.С. Макаренко [10]. В работе с делинквентными подростками, важно сформировать у них понимание традиционности и обязательности исполнения компонентов любого дела (построение перед началом любого дела, сдача рапорта, приветствие взрослого вставанием, передвижение строем, вечерняя проверка, оргмомент на уроке, этапы проведения самоподготовки). Это так называемые малые, повседневные традиции, которые способствует осознанию необходимости выполнения воспитанниками определенных социально-значимых требований после выпуска из специальной школы и возвращения в социум, который зачастую остается неизменно деструктивным.

Еще одним условием успешности образовательного процесса является личность педагога. Учитель – это определяющая фигура всего учебного процесса. Именно он реализует содержание образования, обеспечивает его коррекцию в зависимости от ситуации, адаптирует его к условиям специального учебно-воспитательного учреждения, а также к возрастным и психофизиологическим особенностям обучающихся. В задачи учителя входит трансформация социальных норм и правил в личные требования, которые должны стать нормами поведения для делинквентных подростков.

Как указывает А.Г. Сломчинский, педагог должен обладать такими личностными качествами и умениями, как: эрудиция, логическое мышление, творческий подход к делу, стрессоустойчивость, терпение, вера в возможность каждого подростка к улучшению, изменению, развитию, умение адекватно и быстро реагировать на мельчайшие нештатные ситуации, связанные с нарушением дисциплины, провокациями со стороны делинквентных подростков, попытками самовольных уходов [8].

Конечно, педагог – это одна из ключевых фигур процесса образования. Но с делинквентными подростками работает и весь педагогический коллектив: психологи, учителя, социальные педагоги, педагоги дополнительного образования. Поэтому достижения результативности в работе с учащимися можно добиться в том случае, когда все работники предъявляют к воспитанникам единые требования, касающиеся всех сторон пребывания несовершеннолетних в специальном учебно-воспитательном учреждении: соблюдение режимных моментов, рассаживание за парты по одному для проведения занятий, доклад командира класса при построении перед любым делом, особенности формы одежды для обучения и концертного зала, занятий спортом и отдыхом. Предъявление единых требований позволяет выработать у подростков привычку к соблюдению необходимых правил при занятиях разными видами деятельности.

Последний уровень модели содержания образования – это уровень, где содержание образования становится достоянием каждого обучающегося. Поскольку несовершеннолетние находятся в специальном учебно-воспитательном учреждении не более трех лет, результаты, которых достигает подросток, должны демонстрировать его динамику в этот относительно небольшой отрезок времени. И особенно важно, что вновь сформированные социальные нормы должны быть усвоены настолько глубоко, чтобы подросток, попав, как правило, в ту же самую неблагоприятную среду, мог противостоять негативным факторам социума и не совершить новые правонарушения.

На основании анализа учебных и личностных достижений выпускников специального учебно-воспитательного учреждения г. Екатеринбурга за 3 года (165 человек), можно констатировать, что способность противостоять факторам рецидивной преступности наблюдается у 71,5 %; способность к социально-одобряемой деятельности имеют 94,6 %; мотивация к успеху и направленность на социальное развитие личности – 95,8 %. Кроме того, результаты трудоустройства выпускников показывают, что 100 % подростков, освоивших во время пребывания в специальном учебно-воспитательном учреждении программу основного общего образования, успешно прошедшие Государственную итоговую аттестацию и получившие аттестат об основном общем образовании, продолжают обучение по программам среднего профессионального образования.

Подводя итог статьи, можно отметить, что в настоящее время продолжают поиски ответа на вопрос: чему учить подрастающее поколение? Ведь содержание образования – ключевой вопрос дидактики, так как от этого компонента системы образования зависит не только развитие общества в целом, но и развития личности человека.

Отбор и формирование содержания образования в специальных учебно-воспитательных учреждениях является сложной педагогической проблемой, требующей новых подходов и решений, ждущих своих исследователей. От того, насколько успешными будут результаты исследований образовательного процесса в данных типах учреждений, по большому счету, зависит эффективность всей системы общего образования.

В развитие теории В.В. Краевского – И.Я. Лернера, на которую мы опираемся как на наиболее полную в исследовании проблемы содержания общего образования, нами предложены новые концептуальные подходы к формированию содержания образования для делинквентных подростков, обучающихся в специальном учебно-воспитательном учреждении закрытого типа.

Литература

1. Краевский, В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах [Текст] / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.
2. Краевский, В.В. Основы обучения: дидактика и методика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.

3. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер. закон от 29.12.12 № 273-ФЗ. – Режим доступа: www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174.
4. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних [Электронный ресурс] : федер. закон от 24.06.99 № 120-ФЗ (ред. от 31.12.14). – Режим доступа: base.garant.ru/12116087.
5. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996 г. № 63-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: base.garant.ru/58056518.
6. Осмоловская, И.М. О культурологическом подходе к формированию содержания образования [Текст] / И.М. Осмоловская, И.В. Шалыгина // Образование и наука. – 2006. – № 2(38). – С. 120–127.
7. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/902254916>.
8. Сломчинский, А.Г. Гуманизация образовательного процесса в пенитенциарной системе [Текст] : моногр. – Екатеринбург, 2009. – 186 с.
9. Смирнов, В.И. Учитель и книга: книга как источник и средство педагогической подготовки российского учителя [Текст]. – М., 2002.
10. Макаренко, А.С. Общение с трудными детьми [Текст]. – М. : АСТ, 2015. – 320 с.

Р.Х. ИСХАКОВ

**Профессионально-мобильная практика
в подготовке социальных педагогов: понятийный аспект**

Социальный контекст жизни нашего общества и государства динамично меняется, и он связан с углублением традиционных асоциальных проявлений: девиаций, делинквенций, аддикций, педагогической и социальной запущенности обучающихся, физического и социального сиротства, кризиса в межличностных отношениях в родной семье, безработицы, а также с новыми вызовами: гемблинг, дезадаптация мигрантов, межнациональные конфликты, молодежный экстремизм.

Современное состояние социально-педагогической картины общества и государства выдвигает требования в подготовке кадров для социальной сферы, ориентированной на решение данных асоциальных проблем, а это в свою очередь является основой для пересмотра профессиональной подготовки данных кадров на разных уровнях.

В данной статье рассматривается практико-ориентированная составляющая этой подготовки, в частности в проведении производственной практики в условиях социальных организаций различной ведомственной подчиненности.

Система высшего профессионального образования по подготовке кадров социальной сферы по специальности «Социальный педагог» реализовывала следующие ГОСы: 1995, 2000, 2005 гг., а сейчас активно внедряется стандарт нового поколения ФГОС – 2010 г.

На основе ФГОС ВО подготовка специалистов этой профессиональной области ведется в рамках направления подготовки психолого-педагогического образования, профиль – психология и социальная педагогика. ФГОС ВПО определяет сферу профессиональной деятельности бакалавра: психолого-педагогическое сопровождение дошкольного, общего и дополнительного образования; психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в специальном и инклюзивном образовании; социально-педагогическая деятельность, педагогическая деятельность в дошкольном образовании, педагогическая деятельность на начальной ступени общего образования.

Это также закреплено в профессиональном стандарте Минтруда от 26.01.2017 № 45406 «Специалист в области воспитания», в котором определена обобщенная трудовая функция «Социально-педагогическая поддержка обучающихся в процессе социализации».

Таким образом, окончательно и нормативно закреплено, что сфера профессиональной деятельности социальных педагогов сокращается до учреждений общего образования.

Между тем на практике социальные педагоги давно работают и в социальных учреждениях различной ведомственной подчиненности: Министерства социальной защиты, Министерства здравоохранения, Министерства внутренних дел и т. д.

Возникло противоречие между, с одной стороны, – потребностью в подготовке социальных педагогов, занимающихся не только социально-педагогическим сопровождением обучающихся в условиях различных типов и видов образовательных организаций, но и с людьми разной возрастной и социальной категории, попавшими в трудную жизненную ситуацию и обратившимися за помощью в социальную организацию различной ведомственной подчиненности, и с другой стороны, – отсутствием целенаправленной подготовки данных социальных педагогов в условиях системы профессионального образования на разных образовательных уровнях.

Это противоречие можно решить при организации специально организованной практики.

При анализе Государственных стандартов высшего профессионального образования всех поколений, начиная от ГОСа – 1995 и заканчивая ФГОСом ВО, наблюдается тенденция развития высшего профессионального образования в направлении усиления, расширения практико-ориентированного подхода в профессиональном становлении специалистов, предполагающего, в частности, возрастание роли учебной практики.

При этом следует отметить отсутствие четкой стандартизации производственной практики в вузах.

С одной стороны, это может негативно сказываться на результативности практики, с другой – дает вузам возможность самим определять концепцию практики по содержанию, организации и проведению с учетом модели выпускника, своих сетевых ресурсов и кадрового потенциала. Например, в ГОСе – 2005 записано: «Содержание всех видов практики, особенности их проведения, форма отчетности определяются программами практики, *которые разрабатываются вузом на основе примерных программ практик* (выделено нами. – Р.И.), рекомендуемых УМО по специальностям педагогического образования» [1].

Определенную свободу в организации практик студентов предусматривает и ФГОС: «Конкретные виды практик определяются ООП вуза. Цели и задачи, программы и формы отчетности определяются вузом по каждому виду практики» [2].

Сегодня планирование практики осуществляется на трех уровнях: генеральном – федеральном, стратегическом – внутри вуза и тактическом – внутри подразделений (института/факультета) данного вуза. На основании изложенного выше, можно сделать вывод о необходимости учета требований каждого уровня планирования.

Очевидно, что концепт содержания, организации и проведения практики детерминирован тенденциями развития профессионального образования в целом. При анализе стандарта нового поколения мы наблюдаем переход от результативно-целевой основы образования (с ее ориентацией на ЗУНы) к компетентностной образовательной парадигме.

Очевидно одно, что концепт содержания, организации и проведения практики детерминирован относительно того, какой специалист, а именно социальный педагог востребован на современном рынке труда. На сегодняшний день это профессионально-мобильный социальный педагог, способный работать в учреждениях различной ведомственной подчиненности.

Необходимость формирования такого профессионально-личностного качества, как профессиональная мобильность, отражено в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, принятой в 2000 г. и рассчитанной на период до 2025 г.: «... подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и *профессиональной мобильности* (выделено нами. – Р.И.) в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий» [3].

Именно поэтому подготовка специалистов, способных к профессиональной и социальной мобильности, – одна из важнейших проблем современного профессионального образования России.

Профессиональная мобильность, в том числе и будущих педагогов, является объектом исследования философии, социологии, психологии, педагогики и других наук.

В последние годы проблема мобильности привлекает все большее внимание отечественных исследователей. Различные аспекты формирования профессиональной мобильности педагогов освещены в трудах Л.А. Амировой, Л.В. Горюновой, С.Г. Желтова, Б.М. Игошев, Ю.И. Калиновского, С.А. Кугель, Т.И. Мясниковой, М.А. Пазюковой, И.Л. Смирновой [4–12]. При анализе научных трудов мы обнаруживаем, что данное профессионально-личностное качество именно для социального педагога не прописано ни в конкретном, ни в косвенном контексте.

Одним из родоначальников теории мобильности был П.А. Сорокин. В конце 1920-х гг. он активно стал применять это понятие в своих на-

учных работах для определения характеристики изменения социального положения человека. Для определения изменения перемещений человека в стратифицированном обществе он применял понятие «социальная мобильность» [13].

Мобильность – ключевое понятие, наиболее точно отражающее особенности современного этапа развития человека и общества. Это понятие (фр. *mobile*, лат. *mobilis* подвижный, способный к быстрому и скорому передвижению, действию) стало объектом специального научного исследования сравнительно недавно, лишь во второй половине XX в., хотя было введено в научный оборот почти на сто лет ранее. Так, в «Большом толковом психологическом словаре» отмечается, что термин «мобильность» по существу относится к понятию «движение». Это может быть «буквально физическое движение стимула, объекта или организма или это может быть метафорическое движение через сферы, которые могут быть социальными, профессиональными или даже познавательными [14].

Мобильность человека в современном мире, с одной стороны, является фактором, выражающим динамизм, усиление интенсивности, изменчивости социальных процессов, а с другой – фактором, обеспечивающим устойчивость, управляемость развитием общества.

Анализ на философском уровне позволил уточнить сущность профессиональной мобильности как системно-интегративной характеристики, детерминирующей профессиональное развитие и становление профессионально успешного человека. Данное понимание подтверждает Е.Г. Неделько, которая определяет профессиональную мобильность как «устойчивое интегральное качество личности, определяющее содержание, направленность и характер ее деятельности в процессе профессионального самоопределения и самореализации в условиях ограниченного и нестабильного трудового рынка провинции [15].

Б.М. Игошев в своем научном исследовании «Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов» рассматривает профессиональную мобильность как интегральное динамическое качество личности, обуславливающее успешность ее адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, готовность осваивать инновации в образовании, готовность к самосовершенствованию, саморазвитию и реализации себя в педагогической деятельности и профессиональном сообществе [7].

Л.В. Горюнова, исходя из того, что мобильность как качество личности может проявляться только в деятельности, и говорить о степени и уровне мобильности человека следует только при условии ее реализации

в деятельности, выделяет три самостоятельные составляющие профессиональной мобильности:

1) качество личности, обеспечивающее внутренний механизм развития человека через сформированность ключевых, общепрофессиональных компетентностей;

2) деятельность человека, детерминированная меняющимися средой событиями, результатом которой выступает самореализация человека в профессии и жизни;

3) процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его профессиональной и жизненной среды.

В соответствии с таким пониманием профессиональной мобильности Л.В. Горюнова выделяет следующие основные ее составляющие:

– профессиональные компетентности (ключевые и общепрофессиональные);

– готовность личности к переменам;

– профессиональная и социальная активность [5].

Так, разработанная Л.В. Горюновой теоретическая модель профессиональной мобильности как свойства целостной личности специалиста в сфере образования включает следующие компоненты:

– совокупность компетентностей, обеспечивающих профессиональную мобильность педагога, в их числе ключевые компетентности (здоровьесбережения, гражданственности, социального взаимодействия, общения, информационно-технологическая компетентность) и общепрофессиональные компетентности (коммуникативная, организационная, проективная);

– готовность к переменам как синтез устойчивости и «реактивной» адаптации;

– активность как способность к преобразованию педагогической деятельности и себя в ней [там же].

С учетом данного понимания и в развитие понятия профессиональной мобильности педагога мы предлагаем следующее определение профессиональной мобильности социального педагога – профессионально-личностное качество, интегрально объединяющее личностные (ценностно-смысловые) и профессиональные (компетентностные) качества, сформированное на основе деятельностного подхода в условиях профессионально-мобильной практики, способствующее оперативному решению большого многообразия профессиональных социально-педагогических задач в условиях динамично изменяющихся социальных реалий общества и государства.

Мы предполагаем, что формирование профессиональной мобильности у студентов – будущих социальных педагогов возможно в условиях практики.

При всем многообразии изученных подходов мы не обнаружили такой вид практики, у которой цели и задачи были бы ориентированы на формирование у будущих социальных педагогов профессиональной мобильности. Вместе с тем, в ходе анализа работ было выявлено, что подготовка будущих социальных педагогов со сформированной профессиональной мобильностью требует других подходов в организации и проведении практики.

Мы предлагаем формировать профессиональную мобильность у будущих педагогов в условиях профессионально-мобильной практики, которая позволяет выйти за отмеченные выше ограничения в профессиональной подготовке будущих социальных педагогов.

Профессионально-мобильная практика – это вид практико-ориентированной учебной деятельности по профессиональному становлению студентов как будущих социальных педагогов в производственных условиях социальной организации с целью формирования профессиональных компетенций, являющихся базой такого интегрально-динамичного профессионально-личностного качества, как профессиональная мобильность, на основе системного, аксиологического, компетентностного и деятельностного подходов к организации и проведению этой практики через реализацию социально-индивидуальных, коммуникативных, деятельностных и субъектно-функциональных видов деятельности самого студента-практиканта.

Данный тип практики рассматривается в качестве интегрирующего компонента личностно-профессионального становления будущего социального педагога. Она является связующим звеном между теоретическим обучением будущих социальных педагогов и их самостоятельной работой в социальных организациях. Она необходима для студентов, прежде всего, как процесс овладения различными видами профессиональной деятельности, ориентированными на мобильное решение социально-педагогических проблем у людей разной возрастной и социальной категорий, попавших в трудную жизненную ситуацию и обратившихся за помощью в социальную организацию.

Наш многолетний опыт по внедрению профессионально-мобильной практики в работу Российского государственного профессионально-педагогического университета и Уральского государственного педагогического университета свидетельствует об эффективности такой практики для

формирования профессиональной мобильности у будущих социальных педагогов, но данный научный опыт не исчерпывает полностью проблему формирования профессиональной мобильности у будущих социальных педагогов в условиях производственной практики.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 031300 Социальная педагогика. Квалификация – социальный педагог [Электронный ресурс]. – М., 2005. Режим доступа: http://pspu.ru/upload/others/050711_Socialnaja_pedagogika_specialitet_.pdf.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.edu.ru/db/portal/spe/os_zip/031300_2005.htm.
3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] : постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751. –Режим доступа: elementy.ru/library9/doctrina.htm.
4. Амирова, Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – Уфа, 2009. – 401 с.
5. Горюнова, Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов н/Д, 2006. – 44 с.
6. Желтова, С.Г. Развитие профессиональной мобильности педагога в современных социально-экономических условиях [Текст]. – Екатеринбург : [б. и.], 2005. – 347 с.
7. Игошев, Б.М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2008. – 402 с.
8. Калиновский, Ю.И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2001. – 470 с.
9. Кугель, С.А. Профессиональная мобильность в науке [Текст]. – М. : Мысль, 1983. – 256 с.

10. Мясникова, Т.И. Развитие профессиональной мобильности в процессе профилизации подготовки будущих специалистов в вузе [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2010. – 23 с.

11. Пазюкова, М.А. Развитие социально-профессиональной мобильности студентов педагогического колледжа [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2003. – 205 с.

12. Смирнова, И.Л. Профессиональная мобильность и образование (Политико-экономическое исследование) [Текст] : дис. ... канд. экон. наук. – Кострома, 1998. – 134 с.

13. Сорокин, П.А. Человек. Цивилизация. Общество [Текст] / пер. с англ. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.

14. Большой толковый психологический словарь [Текст] / под ред. А. Ребера. – М. : [б. и.], 2000. – 591 с.

15. Неделько, Е.Г. Формирование мотивационной готовности к профессиональной мобильности у студентов вуза [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2007. – 18 с.

**Современное социальное образование в России: противоречивость ин-
теркультуральности и стандартизации**

Социальная работа как явление культуры и общественной жизни в современном мире прочно утвердилась в качестве сферы жизни гуманного и демократического общества.

Социальная работа сложилась в XIX в. как элемент будущей европейской цивилизации. Человечество пришло к осознанию, казалось бы, очень простой мысли: каждая человеческая жизнь есть высшая ценность, нуждающаяся в сохранении, защите и гуманных условиях протекания. Данная достаточно простая истина, однако, завоевывала европейскую аудиторию достаточно долго. Сначала европейцы пришли к выводу, что только жизни европейцев являются ценностью, но постепенно эта гуманистическая концепция стала распространяться на представителей всех народов, живущих на Земле. Для этого потребовалось еще приблизительно 100 лет. Но и сегодня нельзя утверждать, что эта идея овладела массами людей в полной мере. Еще предстоит большая работа по ее внедрению в сознание политиков, бизнесменов и других профессионалов, действующих на поле социально-экономических отношений.

Люди, живущие в странах «золотого миллиарда» боятся представителей других народов, поскольку не понимают их языка, не знают культуры, видят в них угрозу своему спокойному существованию, предполагают, что у них отнимут рабочие места, и т. п. Происходит некое столкновение разных культур и отношений на европейском континенте, которое весьма серьезно сказывается на социальном и морально-психологическом климате европейских государств.

В России наблюдаются примерно те же самые процессы. Можно предположить, что на нашей планете существуют три основных поликультурных социальных пространства, весьма разнообразных по географическому положению, составу населения, языковым и культурным традициям, но, тем не менее, имеющих вполне определенное сходство.

В качестве основы поликультурности целесообразно рассматривать отношения религиозности людей, которые спланируют их гораздо больше, чем принято считать. Марксизм-ленинизм вообще отрицал религиозность, считая ее пережитком феодализма. К. Маркс назвал религию «опиумом народа в сознании людей» [1]. Ф. Энгельс видел в религии фантастическое отражение в головах людей тех сил, которые господствуют

в повседневной жизни [2]. В. Ленин религию именовал «поповщиной», т. е. «сказками священников» [3].

Тем не менее, религия по-прежнему лежит в основе социокультурного единства людей, оказывая благотворное влияние на мораль общества, гуманистическое сознание и питая социальную работу такими идеями, как сострадание, любовь к ближнему, помощь слабому, защита униженных и оскорбленных и т. п.

Ученые-культурологи XXI в. выделяют, по меньшей мере, три основных социокультурных пространства, в каждом из которых действуют собственные самобытные модели социальной работы:

- христианское поликультурное пространство, в котором действуют христианские религиозно-гуманистические идеи и созданы и действуют аналогичные им модели социальной защиты и социальной помощи гражданам с учетом различия пола, возраста, национальностей, вероисповедания и т. п. Ведущими конфессиями являются католицизм, протестантизм в разнообразных формах и сектах и православие, которое распространено, по преимуществу, в России, Украине, Белоруссии, Молдавии, Румынии, Болгарии, Сербии, Черногории. Католицизм распространен в части земель Германии, Австрии, Франции, Испании, Португалии, а также в Мексике, Бразилии, Аргентине и других странах Южной Америки. Протестантские общины преобладают, преимущественно, в Северной Европе – Финляндии, Швеции, Норвегии, Дании, Северной Германии и т. д. Есть страны, где преобладает смешанное состояние религиозных организаций. Это такие страны, как США, Канада и некоторые другие. Тем не менее, христианская основа моделей социальной работы во всех государствах этой группы прослеживается весьма четко;

- мусульманское или исламское поликультурное пространство представлено сотнями миллионов людей, проживающих на Ближнем и Среднем Востоке, странах Магриба. В Европе также есть, по меньшей мере, одно мусульманское общество – это Албания;

- третьим полем поликультурного взаимодействия являются Дальний Восток и Индия. Там также есть достаточно развитая социальная работа, модели которой оригинальны и опираются на идеи буддизма в его различных формах (конфуцианство, японский дзэн-буддизм и индийское классическое многобожие). Эти модели весьма гуманистичны, отличаются толерантностью, веротерпимостью и готовностью к сотрудничеству, особенно в таких сферах, как социальная защита и социальная помощь.

Кроме того, существуют и некоторые частные поликультурные общности, например, такие как иудаистское сообщество. Однако, несмотря

на широкое распространение в мире, созданные модели действуют только в рамках еврейских общин и развиваются относительно самостоятельно.

Анализ поликультурной ситуации в социальной работе в христианском пространстве с учетом процессов, имеющих место быть в прочих социокультурных общностях, оказывающих влияние друг на друга и имеющих тенденцию к взаимопроникновению, усилившихся в последние несколько лет, позволяет выделить основные принципы социальной работы в первой половине XXI в.:

1. Принцип единства всех людей перед Богом, что дает всем людям одинаковое право на социальную поддержку и социальную помощь.

2. Принцип необходимости сокращения социального и имущественного неравенства людей, независимо от пола, возраста, цвета кожи и т. п. Все религии без исключения признают необходимость добровольного дележа имущества людей состоятельных с людьми бедными и нуждающимися.

3. Принцип стремления к добру и справедливости, который понимается как право каждого человека на общение с Богом и получение равных прав и возможностей, как социальных, так и политических.

4. Принцип преимущественной ценности жизни ребенка перед жизнью взрослого человека, женщины перед мужчиной, слабого и больного (инвалида) перед здоровым человеком. Данный принцип вполне встраивается в христианскую идею защиты слабых и детей, которые менее грешны в сравнении со взрослыми людьми.

Данные принципы определяют не только саму суть и содержание социально-ориентированной деятельности, но и транспонируются в сферу социального образования, в рамках которой готовятся специалисты для работы с людьми, требующими вмешательства в их жизнь. Однако стандартизация образования (как среднего профессионального, так и высшего), вызванная процессами присоединения России к Болонскому соглашению (2003 г.) и развитием многоуровневого образования, породила некие противоречия в пространстве смыслового понимания целей, миссии и задач социальной работы.

Особенностями российского национального сознания, отразившимися на социальной работе, являются следующие:

– главным источником социальной защиты, социальной поддержки и социальной помощи гражданам должно являться государство. Его деятельность в данной сфере всеобъемлюща, его представители выступают в качестве главной организующей силы, его финансы выступают в качестве материальной базы всей социальной работы;

- частное участие в социальной работе в России может быть только весьма ограниченным и явно недостаточным;
- большинство граждан страны не в состоянии выступать в сфере социальной работы с гуманистических позиций, поскольку не располагают для этого необходимыми средствами;
- каждый уважающий себя гражданин России, тем не менее, должен принимать участие в разного рода защитных мероприятиях, поскольку русский человек – человек добрый и всегда готов прийти на помощь другому человеку, попавшему в беду;
- многие россияне стремятся принять участие в волонтерском движении – это характерно как для молодежи, так и для людей среднего возраста. Что же касается денежных субсидий, то миллионы людей готовы жертвовать небольшие суммы, особенно на лечение больных детей, но их часто удерживает опасение, что деньги не дойдут до адресата.

Определенное место в сознании россиян занимает позиция, называемая социальным иждивенчеством, что, безусловно, осуждается и не находит понимания у большинства граждан России. В целом, российское сознание не готово принимать новейшие тенденции социального развития западного мира, такие как всеобщая и полная толерантность, ЛГБТ-сообщество (гомосексуализм, лесбиянство, бисексуализм, трансвестизм), феминистическое движение и т. п. Российское сознание, влияющее на социальную работу, весьма консервативно, привержено восточным ценностям (главенствующая роль мужчины в семье и обществе, второстепенная роль женщины в обществе, понимание традиционной роли женщины как хранительницы домашнего очага, семейная патриархальность, признание зависимой роли ребенка в семье, тесные внутрисемейные и внутриклановые связи, выходящие далеко за пределы семьи и семейных отношений, и пр.).

Не следует критиковать россиян за столь архаичную, с точки зрения европейцев, позицию. На ней базируются все социальные ценности и вся система общественных и внутригосударственных отношений. Данная система формировалась столетиями. В настоящее время она претерпевает изменения, отчасти под влиянием отношений с европейскими странами и отчасти в связи с укреплением отношений с азиатскими социумами. Для того чтобы изменить данную систему, требуется много времени и хотя бы 50–60 лет спокойного развития России без войн и революций. Угрозы и попытки давления на данную идеологию, на наш взгляд, контрпродуктивны, поскольку ведут лишь к укреплению исторически сложившейся системы социальных отношений и консолидации большей части

общества вокруг традиционных ценностей, а также лидеров, которых общество воспринимает как их носителей.

Основными моделями социальной работы в России сегодня выступают медицинская, медико-социальная (интегрированная) и социальная.

Мусульманский мир до сих пор малоизвестен в христианском поликультурном пространстве, плохо изучен, мифологизирован для христиан и воспринимается, зачастую, как источник агрессии и террористической угрозы. На самом деле это верно лишь до определенной степени. Более того, христианство, существующее в форме православия, по идеям весьма созвучно исламу и, наверное, ближе к нему, чем, например, католицизм. Если что-то и мешает нормальному восприятию исламского сознания, так это многовековое соперничество конфессий, которое продолжалось примерно 400 лет и препятствовало установлению взаимопонимания народов. Ситуация облегчалась тем, что мусульманство долгое время существовало отдельно от мира западного, не допуская взаимопроникновения культур.

Мусульманские модели социальной работы, тем не менее, существовали и существуют на тех же принципах, что и европейские: помощь и сострадание нищим и больным, поддержка бедных и слабых. При этом мусульманская семья сохранила гораздо больше патриархальных черт, чем европейская, что выражается в преувеличенной роли ребенка как центра семьи и уважении к старикам как носителям мудрости и семейных традиций. Более выражено в мусульманском сознании представлены родственные чувства и клановые отношения. Например, это выражается в том, что ни в одной мусульманской стране не существует таких понятий, как «детский дом, приют» и «приемная семья». Если ребенок в силу каких-либо причин осиротел (речь идет о биологическом сиротстве, поскольку социального сиротства в этих странах как явления не существует), то его тут же забирают на воспитание родственники, причем степень родства роли не играет. Его, как правило, воспитывают вместе со своими детьми, не выделяя из общей массы детей и не обделяя родительским вниманием.

Данный феномен мусульманской социальной культуры делает ее примером для современной христианской цивилизации. Нет в мусульманских странах и забытых одиноких стариков, отсутствует феномен старческого одиночества. Пожилые люди доживают свой век среди родственников, в семьях, где их окружают заботой и вниманием.

Проблема бедности в мусульманских странах также является относительной, поскольку люди с недостаточными доходами имеют право на

помощь окружающих, внимание церковной общины, группирующейся вокруг мечети, и честное отношение к проблемам со стороны государственных чиновников.

Поэтому все модели социальной работы в исламском мире опираются именно на эти ценности. Это, однако, не означает, что мусульманский мир находится в застывшем состоянии. Социальные проблемы там нарастают. Это наблюдается везде, кроме нескольких, наиболее богатых, государств, таких как, например, Объединенные Арабские Эмираты. В этом государстве социальных проблем в европейском понимании просто не существует, но свое гражданство они оберегают очень старательно. Главная причина социальных проблем мусульманских стран кроется в особенностях их экономического, а отчасти и политического развития. Архаичная система хозяйствования не в состоянии обеспечить потребности стремительно растущего населения, контроль за рождаемостью в этих странах отсутствует, количество же удобной для обработки земли, в лучшем случае, остается прежним, а в худшем – сокращается вследствие естественных причин (нехватка технической воды для полива, наступление пустынь, засоление почв, отсталость приемов земледелия, отсутствие достаточного количества удобрений и т. п.).

Тяжелые последствия для мусульманского мира имеет политическая нестабильность. Начиная с 1945 г., мусульманский мир сотрясают бесконечные военные конфликты, которые в условиях применения современного оружия делают жизнь миллионов людей просто невыносимой. В этих условиях традиционная модель социальной работы в мусульманском мире не срабатывает. Поэтому для десятков тысяч мусульман не остается ничего другого, как искать спасения за рубежом. При этом соседние мусульманские страны могут мало что предложить в плане социальной помощи беженцам, поскольку не располагают ни развитой системой социальных учреждений, ни необходимой инфраструктурой, ни государственными ресурсами, которые можно было бы направить на помощь беженцам.

Поликультурное пространство современного европейского общества требует организации жизнедеятельности людей на особых принципах, к которым относятся принципы плюрализма, равенства и объединения.

Плюрализм (лат. *pluralis* множественность) – демонстрация и реализация различных, инвариантных позиций, мнений, точек зрения в условиях совместной деятельности и общения по поводу вопросов и задач, лично значимых для каждого и принципиально важных для общности в целом. При этом необходимо специально обговорить, что несовпадение

мнений, отсутствие их нивелировки, поверхностного единства ни в коей мере не означает, что в общности сложилась конфликтная ситуация.

Равенство – одно из основных понятий социальной философии и самой социальной жизни. Основанием для всех видов равенства является формальное, которое в зависимости от сферы применения и выбора ценностной основы уравнивания формирует различные содержательные модели и концепции равенства. Формальное равенство представляет собой одинаковое отношение к подобным ситуациям. Оно противостоит произвольности действий, вводя определенные правила поведения и создавая основу для внесения в деятельность индивида некой безусловной последовательности действий.

Объединение трактуется в двух значениях:

- как процесс действия по значению глаголов объединять, объединить, объединяться;
- как организация людей, ставящих себе какие-либо общие задачи; союз.

Толерантность сообщества характеризуется синергией всех трех принципов – множественностью отношений при равенстве воспринимаемых ситуаций и объединением усилий для нормализации проблем и минимизации негативных последствий.

Философские основания социальной работы послужили основанием для определения теоретических направлений, методологии исследований и образовательной практики в сфере (области) социального образования.

Категория «социальное образование» получила распространение и вариативные трактовки в России в начале 90-х гг. XX в. Приведем некоторые из них (табл. 1).

Отмечается также, что социальное образование предполагает обучение специалистов социальной сферы основным правилам жизнедеятельности человека в обществе, освоение социальной культуры, формирование социального мышления и действия, культуры социальных чувств и культуры социальной организации.

Одним из важнейших направлений социального образования с начала 90-х гг. XX в. становится подготовка специалистов социальной сферы, а именно – специалистов по социальной работе. В первое десятилетие XXI в. подготовка таких специалистов получила новый импульс через построение многоуровневой системы, открытие образовательных ступеней бакалавриата, магистратуры и, с 2014 г., – аспирантуры. Перестройка системы профессионального образования в высшей школе повсеместно осу-

ществлялась при создании и совершенствовании вначале государственных, а затем федеральных государственных образовательных стандартов.

Таблица 1

Трактовка термина «социальное образование»

Авторы	Содержание понятия
Жуков В.И.	«...социальное образование направляется на формирование личности, способной к самореализации в социальной сфере, к осуществлению всех компонентов интегративного образовательного процесса, к выполнению функций и профессиональных ролей специалиста социальной сферы...» [4] составная часть системы профессионального образования, предназначенная для воспроизводства социально значимых качеств специалистов, необходимых для реализации профессиональных функций в социальной сфере, в частности социальной работе, социальная память, история и социальный интеллект общества
Холостова Е.И.	«...часть общего и любого вида профессионального образования...» [5]
Григорьев С.И.	«... система подготовки кадров для нужд «третьего сектора» [6]
Лаврененко И.М.	«...подготовка специалистов для учреждений социальной сферы, обучение социальным наукам, привитие навыков воспитания...» [7]

Динамика образовательных стандартов подготовки специалистов, а затем бакалавров и магистров социальной работы может быть прослежена следующим образом (табл. 2).

Такое обилие (если не сказать, изобилие) образовательных стандартов характерно только для российского образовательного пространства. Однако ни один стандарт не отвечает посылу интеркультуральности, тогда как разработка международных стандартов в области социального образования осуществляется с учетом следующих факторов:

– образование и практика социальной работы должны принимать во внимание уникальные характеристики той или иной страны, включая исторический, политический, культурный, социальный и экономический контекст;

- при формировании стандартов должны быть учтены уникальные потребности развития страны;
- стандарт должен предусматривать статус развития профессии и потребности той или иной страны.

Таблица 2

Динамика образовательных стандартов подготовки специалистов, бакалавров и магистров социальной работы [8]

Стандарт	Нормативная база
Первое поколение образовательных стандартов	
Единый государственный стандарт по направлению 521100 Социальная работа	Утвержден 27.12. 1993
Второе поколение образовательных стандартов	
ГОС ВПО по направлению 521100 – социальная работа, специалист по социальной работе	Утвержден 02.03.2000
ГОС ВПО по направлению 521100 – социальная работа, бакалавр социальной работы	Утвержден 02.03.2000
ГОС ВПО по направлению 521100 – социальная работа, магистр социальной работы	Утвержден 02.03.2000
Третье поколение образовательных стандартов	
ФГОС ВПО по направлению подготовки 040400 Социальная работа (квалификация (степень) «бакалавр»)	Утвержден 08.12.2009
ФГОС по направлению подготовки 39.04.02 Социальная работа (уровень магистратуры)	Утвержден 07.02.2011
Поколение образовательных стандартов «три +»	
ФГОС ВО по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа (уровень бакалавриата)	Утвержден 12.01.2015
ФГОС ВО по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа (уровень магистратуры)	Утвержден 08.04.2015

Цель создания международных стандартов – использование их в качестве критерия национальных норм социальной работы, в которых должен быть максимально инкорпорирован национальный и региональный опыт.

Международный стандарт основывается на международном определении социальной работы, принятом в июле 2001 г. и базирующемся на вызове: «Прогрессия социальной работы способствует социальным изменениям, решению проблем в человеческих отношениях, а также вооду-

шевлению и освобождению людей для улучшения их общего благополучия», а принципы прав человека и социальной справедливости являются фундаментальными для социальной работы.

Обобщая сказанное, можно сделать следующие выводы:

1. Образовательный стандарт в области социальной работы в России представляет собой вариативный (3 типа подготовки специалистов) конкретный документ, утверждающий минимум знаний, умений и навыков, которыми должен обладать выпускник университета, чтобы качественно выполнять профессиональные обязанности на рабочем месте, соответствующем профилю его специальности.

2. Международный образовательный стандарт в области социальной работы является описательным документом, предусматривающим стандарты квалификации образования, детализированные в минимальных стандартах, включая: мандат школы, цели программы и результаты, учебные программы, включая практику, кадры, структуру, администрирование, управление и ресурсы, культурные различия, ценности социальной работы и этику.

Особенностью, определяющей отличия российского образовательного стандарта в области социального образования от международного образовательного стандарта, становится методологический подход, который в РФ является когнитивно-деятельностным, а в международном сообществе – ценностно-целевым.

Приведем сравнительную таблицу целей социальной работы в интерпретации международных и российских стандартов (табл. 3).

Основным принципом разработки миссии социальной работы в международных стандартах является положение об отражении ценностей и этических принципов социальной работы всеми школами (учреждениями, учебными заведениями).

Вопрос о миссии учреждения социальной работы в России сегодня только ставится на обсуждение ученых, специалистов, общественности.

Миссия социальной работы в российском обществе в целом, заключается в защите, вспомоществовании и поддержке «незащищенных» слоев населения, социальных групп, конкретного человека, жизненная ситуация которых в данный момент времени представляет угрозу их существованию, здоровью, личному достоинству, уверенности в будущем.

Соответственно, миссия школ социальной работы формируется по принципу готовности выпускников к необходимому и активному вмешательству (интервенции) в жизненную ситуацию человека (группы) как

специалистов социальной работы или в качестве иницилирующей силы для привлечения к решению проблемной ситуации других специалистов.

Таблица 3

Цели социальной работы международных и российских образовательных стандартов

Российские стандарты	Международные стандарты
Общность целей	
<p>Обращаться и бороться с препятствиями, неравенством и несправедливостью, которые существуют в обществе.</p> <p>Защищать и выступать в защиту людей, разрабатывать и бороться за осуществление политики, которая соответствует этическим принципам профессии.</p> <p>Защищать и выступать в защиту людей, за изменение в тех структурных условиях, которые заставляют людей быть исключенными, отброшенными, уязвленными людьми, па также людьми группы риска в обществе.</p> <p>Работать по защите людей, которые не в состоянии это сделать сами</p>	
Специфичность целей	
<p>Выявление интересов и потребностей людей в различных видах деятельности и привлечение к работе с ними различных учреждений, организаций, образовательных, творческих и других союзов, специалистов.</p> <p>Организация работы по профилактике, превенции социальных девиаций.</p> <p>Создание условий для достойного существования человека, групп и слоев в обществе</p>	<p>Обеспечение социальной справедливости и благополучие жителей.</p> <p>Критический анализ и широкое обсуждение вопросов, имеющих непосредственное влияние на основы политики и практических методов социального обеспечения</p>

Задачи международного стандарта подготовки социальных работников отражают ряд требований к образовательной программе, используемой школами социальной работы, ведущими из которых являются обеспечение качества подготовки специалистов; обладание им определенной квалификацией, подтверждаемой сертификатом; овладение студентами методами самообучения, а также самостоятельность и осознанное применение знаний и умений; соответствие программы основным ценностям и процессам социальной работы как профессии.

Кроме того, каждый вид образовательной подготовки социального работника (бакалавра, магистра) имеет собственные стандарты целей и задач.

Например, задачи программы подготовки бакалавров социальной работы университета Манитобы заключаются:

а) в подготовке квалифицированных специалистов, приверженных идеалам социальной работы, обладающих основными знаниями и практическими навыками, достаточными для начала профессиональной социальной деятельности;

б) в развитии у студентов стремления получить более глубокие и специальные знания в ходе дальнейшего обучения в магистратуре и аспирантуре.

Сравнивая международный стандарт задач подготовки бакалавра социальной работы с имеющимся российским стандартом, следует отметить, что ведущей задачей в России при подготовке бакалавров является задача обеспечения готовности бакалавра социальной работы к выполнению следующих видов деятельности:

а) исследовательско-прикладной (включающей экспертизу, прогнозирование социальных процессов и явлений в области социальной работы, подготовку проектов нормативной базы деятельности социальных служб; организацию внедрения социальных проектов и программ);

б) организационно-административной (включающей информационно-ресурсное обеспечение социальной работы, административную работу в подразделениях социальных учреждений и служб; участие в координации социальной работы различных организаций, учреждений и предприятий, кадровую работу в социальных органах и учреждениях);

в) практическая работа в социальных службах (включающая участие студентов в социально-профилактической работе, овладение студентами приемами посредничества и консультирования);

г) педагогической деятельности (включающей организацию воспитательной работы в социальных организациях и службах; учебно-воспитательную работу в общеобразовательных и специальных средних учебных заведениях (при условии получения дополнительного педагогического образования).

Существенным различием между стандартами задач международного и российского образцов подготовки бакалавров социальной работы являются задачи исследовательско-прикладной деятельности и педагогической деятельности, которые содержит российский стандарт и не включает международный стандарт. На уровне стандартизации задач подготовки

бакалавра социальной работы российский стандарт формирует их шире, чем международный.

Однако, в рамках международного стандарта, существенная роль отводится соотносению образовательной программы подготовки социальной работы с национальными или региональными особенностями приоритетов социального развития. Российский стандарт, включая в содержание учебного плана блоки национального и регионального компонента, не содержит конкретной задачи, определяющей содержание этих компонентов.

Основным принципом формирования международного стандарта учебной программы социальной работы является принцип соответствия, а именно:

- соответствие содержания программы задачам и ожидаемым результатам программы;
- соответствие содержания программы потребностям практики, в том числе творческому развитию студентов, будущих социальных работников;
- соответствие координационных и кооперационных мероприятий, осуществляемых учебным заведением совместно с агентствами, в которых студенты проходят практику;
- соответствие содержания методического обеспечения практики студентов реальному содержанию их работы в агентствах;
- соответствие имеющихся у учебных заведений и агентств ресурсов для прохождения практики студентов.

Стандарт учебной программы в России включает в себе конкретный набор программных блоков, разработанных на основе государственного образовательного стандарта: учебный план, программы учебных дисциплин, программы учебных и производственных практик.

Расхождения в стандартах содержания учебных программ заключены уже в формулировках, использующихся для описания содержания:

- в международном стандарте в содержание предметной подготовки включаются формы и способы приобретения студентами знаний и навыков практики в оценивании и интервенции на трех уровнях в микро, мезо и макро сфере работы с клиентом в целях развивающего, защитного и профилактического вмешательства; основу содержания составляют знания о поведении человека и социального окружения в области «человек – окружающая среда» и знания о взаимодействии биологических, психологических, социально-структурных и культурных факторов в регулировании человеческого развития и поведения; знания политики социального благосостояния и обслуживания местности, страны или региона; знания в области исследовательской деятельности в сфере социальной работы.

Таким образом, содержание программы по социальной работе в международном стандарте описано в контексте «знания»;

– в российском стандарте используется блочно-модульный подход, в контексте которого требования к раскрытию учебного материала значительно более конкретно и точно описаны в содержании стандарта по каждому учебному предмету общенаучного, общепредметного, профессионального и специального блоков, составляющих стандарт. Эти требования служат ориентиром для преподавателя в разработке рабочей учебной программы, а также контрольно-оценочных материалов к ней. Каждому предмету, входящему в программу, соответствует свой объем часов, и это требование служит вторым ориентиром в планировании изучаемых тем. Третьим требованием выступают элементы квалификационно-профессиональной характеристики, в проекции на которую изучается та или иная учебная дисциплина в соответствии с образовательной программой.

В целом социальное образование переживает в России сегодня сложный и противоречивый период. Наряду с объективными проблемами развития социального образования, нами были выделены проблемы, обусловленные низкой степенью инкультуральности социального образования по сравнению с ориентацией международного образовательного сообщества в области, например, социальной работы (на примере которой рассматривались и анализировались образовательные стандарты высшей школы).

Выделенное в статье описание трех основных социокультурных пространств позволило проанализировать международные и российские образовательные стандарты в области социальной работы на предмет их наполненности поликультурным содержанием – от миссии социальной работы до структуры образовательной программы.

Сравнительный анализ миссии, целей, задач, обозначенных в российских и международных образовательных стандартах, подтвердил предположение о наличии противоречия между ценностно-целевыми ориентирами профессиональной деятельности специалиста (бакалавра, магистра) по социальной работе, каковыми выступают служение, милосердие, сострадательность, толерантность, поликультурность (интеркультуральность) и стандартизацией собственно профессиональной подготовки будущих специалистов. Данное противоречие усугубляет проблему отдаления теории от практики социального образования и существенно снижает его качество и, следовательно, требует вмешательства и решения.

Литература

1. Маркс, К. К критике гегелевской философии права [Текст] // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – Т. 1. – С. 414–415.
2. Энгельс, Ф. Анти-Дюринг. Переворот в науке, произведенный господином Евгением Дюрингом [Текст] // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – Т. 20. – С. 328.
3. Никишов, С.А. Ленин о богостроительстве и богоискательстве [Текст] // Наука и религия. – 1979. – № 4. – С. 12–23.
4. Жуков, В.И. Российское образование: истоки, традиции, проблемы [Текст] // Вестник УМО вузов России по образованию в области социальной работы. – 2007. – № 4. – С. 3–10.
5. Социальная работа: теория и практика [Текст] : учеб. пособие / отв. ред. Е.И. Холостова, А.С. Сорвина. – М., 2003. – 328 с.
6. Григорьев, С.И. Концептуальные основы социального образования в современном российском обществе [Текст] / С.И. Григорьев, Л.Г. Гуслякова. – Барнаул, 2002. – 176 с.
7. Лаврененко, И.М. Государственная социальная политика РФ: опыт и проблемы трансформации [Текст]. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 224 с.
8. ГАРАНТ.РУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.garant.ru/products/ipo/prime/doc.

Т.Г. БОГДАНОВА, Н.М. НАЗАРОВА
Особые образовательные потребности
как основа выбора и использования образовательных технологий

Важнейшее значение для специальной психологии и специальной педагогики имеет вывод отечественных ученых Г.Я. Трошина, Л.С. Выготского [1] о том, что развитие психики аномальных детей подчиняется тем же закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормального ребенка.

К наиболее общим закономерностям относятся такие, как цикличность и неравномерность психического развития, пластичность нервной системы и основанная на этом способность к компенсации, положение об интеграции психики, о соотношении влияющих на развитие человека биологических и социальных факторов.

Проявление общих закономерностей может быть своеобразным в зависимости от типа нарушенного развития. В первую очередь это относится к времени проявления, длительности и степени выраженности [2].

Наряду с закономерностями, общими для нормального и аномального психического развития, выделяются закономерности, общие для всех типов аномального развития (Т.А. Власова, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф и др.).

Одна из них – трудности во взаимодействии с окружающим миром, приводящие к обеднению социального опыта, искажению способов общения с другими людьми. Все это усложняет социализацию, а, следовательно, и социальную адаптацию детей и взрослых с различными типами нарушений развития: замедляются процессы усвоения и воспроизводства социального опыта, установления межличностных отношений, благодаря которым человек учится жить совместно с другими. Важными источниками социализации служат взаимное влияние людей в совместной деятельности и общении, передача норм и ценностей культуры через семью, через образовательные системы. Во всех этих процессах большое значение имеет степень овладения речью у всех детей с ограниченными возможностями. Путь, по которому идет любой ребенок, овладевая знаковой функцией речи, является универсальным. Переход к ней должен быть подготовлен предыдущими этапами развития.

Затруднения во взаимодействиях с социальной средой обусловлены и особенностями развития личности детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (Ю.А. Кулагин, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова,

Т.В. Розанова, Ж.И. Шиф и др.). Для них характерна неадекватная самооценка, переоценка или недооценка собственных возможностей, способностей, достижений. Это связано с замедленным формированием основных структурных компонентов личности – самосознания, эмоционально-волевой сферы, мотивации, уровня притязаний; ограничением контактов с людьми; реакцией личности на психотравмирующую ситуацию, обусловленную постепенным осознанием своей несостоятельности. Например, у детей с интеллектуальными нарушениями наблюдаются неадекватно завышенная самооценка, некритичность, нарушения в развитии эмоций, проявляющиеся в неустойчивости, поверхностности, импульсивности поведения, отсутствии оттенков переживаний, слабость побуждений, повышенная внушаемость [3]. Личность подростков и юношей, страдающих ДЦП, характеризуется высоким уровнем невропатизации, заниженной самооценкой, фиксацией на двигательном нарушении, неадекватной оценкой себя как субъекта профессиональной деятельности [4]. Проблемы в развитии эмоциональной сферы наблюдаются у детей и подростков с любым нарушением физического или психического развития.

Выделяются также специфические закономерности нарушенного развития [2]. Общей особенностью при всех типах нарушений в развитии является снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации, которое может наблюдаться на протяжении длительного времени или быть характерным только для определенного периода онтогенеза. Так, например, у детей с интеллектуальными нарушениями на протяжении всех лет обучения наблюдаются замедленные прием и переработка информации, относящиеся к любому виду восприятия, что обусловлено инертностью психических процессов.

Специфической закономерностью, свойственной всем категориям детей с нарушенным развитием, являются затруднения словесного опосредствования. Например, дети с нарушениями интеллекта испытывают большие трудности при необходимости устанавливать и сохранять в памяти опосредствованные связи при осуществлении ассоциативного припоминания. На произвольной регуляции психических функций сказывается и недостаточное участие речи.

Высшие психические функции – это сложные системные образования, они формируются прижизненно, в процессе развития человека. Социальные воздействия определяют способы формирования высших психических функций и тем самым их психологическую структуру. Они являются опосредствованными различными «психологическими орудиями» – знаковыми системами. Среди этих систем ведущую роль играет речь, поэто-

му речевое опосредствование представляет собой наиболее универсальный способ их формирования.

Физиологической основой высших психических функций являются сложные функциональные системы, включающие как афферентные и эфферентные звенья, так и корковые отделы. Одни звенья системы закреплены за определенными участками мозга, другие обладают высокой пластичностью и могут заменять друг друга, что и лежит в основе механизма перестройки функциональных систем, обеспечивающих процессы компенсации.

Для всех видов аномального развития характерно замедление процесса формирования понятий. У детей с нарушениями интеллекта полноценные понятия формируются выборочно. Для ряда категорий детей, например, с сенсорными нарушениями, характерно значительное отставание в становлении понятий – полноценные понятия формируются на три–пять лет позже, чем у обычных детей.

Специфические закономерности не являются стабильными и неизменными: их действие зависит от типа нарушенного развития, степени выраженности дефекта, эффективности и длительности периода коррекционно-развивающей работы.

Специфические закономерности определяют важнейшую особенность детей с ограниченными возможностями – особые образовательные потребности, которые варьируют по своему характеру в зависимости от типа дизонтогенеза, выраженности дефекта и индивидуальных особенностей ребенка. «Среди особенностей, наблюдаемых при всех недостатках развития, т. е. обусловленных специфическими закономерностями, – отмечает В.И. Лубовский, – может быть выделена совокупность особенностей, которые определяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи в развитии и обучении этих детей. Эту совокупность особенностей принято называть особыми образовательными потребностями» [1, с. 25]. В.И. Лубовский выделяет следующие группы особых образовательных потребностей: когнитивные (познавательная сфера) составляющие – это владение мыслительными операциями, возможности восприятия и памяти (запечатление и сохранение воспринятой информации), активный и пассивный словарь и накопленные знания и представления об окружающем мире; энергетические составляющие – умственная активность и работоспособность; эмоционально-волевая сфера – направленность активности ребенка, его познавательная мотивация, а также возможности сосредоточения и удержания внимания.

Особые образовательные потребности могут проявляться по-разному и в разных сочетаниях, поэтому необходимо обеспечить этих детей разно-

образными формами организации обучения и воспитания, что в дальнейшем обеспечит им возможности успешной социальной адаптации.

Особые образовательные потребности, таким образом, – это потребности ребенка в условиях, необходимых для оптимальной реализации своих когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых возможностей в процессе образования. К числу наиболее универсальных можно отнести:

- потребность в использовании педагогом таких образовательных технологий и методов обучения, которые способствовали бы не только успешному выполнению образовательных задач, но и создавали условия для накопления ребенком социального опыта и развития навыков общения, эмоциональной сферы, коррекции негативных особенностей в развитии личности, познавательной деятельности;

- потребность в такой организации процесса обучения, которая, благодаря включению предварительного пропедевтического этапа, обеспечивает необходимую стартовую готовность ребенка к усвоению программного материала;

- потребность в формировании и развитии познавательной мотивации, положительного отношения к учению, самостоятельности и навыков самоконтроля в познавательной деятельности;

- потребность в обеспечении замедленного темпа познавательной деятельности, когда новая информация предоставляется в виде небольших фрагментов, выполнению работы с которыми (изучение, анализ, запоминание, преобразование, практическое использование) способствует дозированная помощь педагога (пошаговый контроль, инструкции, предъявление образца, совместное выполнение и др.);

- потребность в уменьшении, по сравнению с обычными детьми, интеллектуальной, эмоциональной и физической нагрузки в образовательном процессе;

- потребность в обеспечении более длительного, непрерывного и комплексного контролирующего сопровождения педагогом процесса познавательной деятельности;

- потребность в такой организации образовательного процесса, в которой обеспечивается полноценное и шадящее участие всех сохранных сенсорных систем обучающегося.

Какими же возможностями обладает современная педагогика (как общая, так и специальная) для удовлетворения особых образовательных потребностей человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности, принимая во внимание описанные выше общие и специфические закономерности развития лиц этой категории?

Накопленный опыт совместного обучения обычных детей и детей с особыми образовательными потребностями обнаружил неэффективность применения традиционных для массовой системы образования способов учебной, а зачастую и воспитательной работы. Потребовалось найти новые методологические основания и педагогические подходы в организации и содержании деятельности образовательных организаций, которые обеспечивали бы равное качество образования и для обычных детей, и для детей с особыми образовательными потребностями при учете особых образовательных потребностей последних.

Со второй половины XX в. в педагогику, прежде всего, в зарубежную, проникают новые гуманистические идеи, способствующие внедрению инклюзивного обучения благодаря реализации теории и практики интерактивного подхода, обеспечившего развитие конструктивистской дидактики.

В педагогическую науку интерактивный подход приходит под влиянием социологии и психологии. Его теоретическими основами выступают теория социальных ролей (Дж. Мид, Э. Гофман); теория социально-структурного анализа (Т. Парсонс, Р.К. Мертон); психоаналитические и неопсихоаналитические концепции (З. Фрейд, А. Адлер, Э. Эриксон).

С точки зрения интерактивного подхода в основе любого психофизического нарушения у человека лежит не только биологический дефект, но и особенности внутриличностного развития (особый путь развития «Я-концепции», «самости» ребенка), в некоторых случаях – социальное происхождение. Особенно большое влияние, как было указано выше, оказывает социальное окружение (как позитивное, так и негативное). Негативное социальное окружение оказывает дискриминирующее воздействие и способствует возникновению у человека с ограниченными возможностями дополнительных трудностей в обучении и препятствий в социальной интеграции.

Интерактивный подход предполагает постоянное и разностороннее социальное взаимодействие между социумом и человеком с особыми образовательными потребностями. Соответственно образовательный процесс должен отвечать этому важному критерию.

При успешной реализации интерактивного подхода наблюдается постепенное изменение отношения социального окружения к человеку с нарушением (от дискриминирующего – к принятию и стремлению к активному взаимодействию). Меняется и внутренняя личностная позиция такого человека, у него формируется положительная «Я-концепция», адекватная идентичность, вырабатываются и используются в повседнев-

ной жизни навыки социальной компетентности. Все это способствует интеграции ребенка с ограниченными возможностями в учебное сообщество «успешных детей».

Выдвинутая скандинавскими странами концепция «нормализации» (Н.Э. Бенк-Миккельсен – 1959; Б. Нирдже – 1968) – законодательно закреплённая позиция социальной политики в отношении лиц с ограниченными возможностями, в основе которой лежала концепция интерактивного подхода, реализуемого через нормализацию условий социальной жизни (в том числе и условий образования) для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями. Принцип нормализации пришел и в педагогику, привнес в нее интерактивную детерминанту и создавая тем самым основу интегрированного/инклюзивного образования.

Все это способствовало формированию за рубежом новой отрасли педагогической теории и практики интеграционной педагогики. Процесс ее становления связан с формированием новой концепции дошкольной и школьной педагогики и социальной педагогики, под влиянием которой формируется новое интегральное педагогическое знание, базирующееся на интерактивном подходе и включающее важнейшие идеи, концепции и компетенции специальной педагогики и специального образования, идеи современного этапа развития реформаторской педагогики. В центре внимания интеграционной педагогики – человек, ребенок с его индивидуальными и зачастую особыми потребностями и возможностями в образовании и развитии, который включен в коллектив таких же индивидуальностей. В условиях совместной кооперативной учебной деятельности он осваивает общий для всех учебный объект, формируя индивидуальное, в меру своих возможностей и способностей, знание и практические умения. Интеграционная педагогика является, таким образом, по сути, педагогикой индивидуальности, обеспечивающей решение разнообразных педагогических задач работы со всеми детьми вместе и с каждым в отдельности, независимо от наличия или отсутствия у них образовательных и адаптационных проблем. При этом не утрачивается смысл и значение специальной педагогики, которая продолжает свое развитие как на базе сохраняющейся для необходимых случаев селективной системы специального образования, так и в структуре «педагогики индивидуальности».

Совместное обучение детей с особыми образовательными потребностями и обычных детей создает весьма перспективные во многих отношениях возможности, хотя, безусловно, сопряжено с трудностями, так как реализация интерактивного подхода и использование вытекающих из него технологий конструктивистской дидактики в отечественном об-

разовании может быть достигнута только при изменении сложившихся, традиционных принципов организации деятельности образовательного учреждения, что неизбежно повлечет за собой ломку привычного целеполагания образовательной деятельности, смену ее инструментария. Неготовленность педагогического сообщества массового образования к деятельности в условиях новой парадигмы затруднит либо может сделать невозможной подлинную перестройку образовательного процесса на методологической платформе интеграционной педагогики.

Чтобы этого не произошло, педагогическое сообщество и административные структуры должны принять положение о том, что целью и результатом педагогической деятельности является личностное развитие конкретного ребенка в соответствии с его возможностями, а не выполнение учебного плана и программы в официально отведенное для этого время. Ребенок в образовательном процессе рассматривается как саморазвивающаяся система, а не как объект, подлежащий образовательному (и коррекционному) воздействию. Саморазвитие этой живой целеустремленной системы, всех ее подсистем возможно лишь в условиях специально созданной социальной и доступной образовательной среды, выступающих как побудительный мотив реализации внутренней программы саморазвития ребенка, как источник и мотивация его общения, деятельности, формирования представлений, знаний, компетенций и их проверки на жизненность и достоверность. Многообразная, соответствующая актуальным потребностям развития ребенка деятельность в различных ее формах становится центральным системообразующим условием организации жизнедеятельности ребенка как в образовательной организации, так и вне ее. Социальная активность, деятельность и общение становятся для ребенка важнейшими инструментами проверки адекватности собственного конструируемого мира.

При этом указанные условия могут быть реализованы лишь в такой социальной среде, для которой характерны насыщенность познавательными и творческими возможностями, открытость, демократичный и доброжелательный характер взаимоотношений между ее членами.

Интерактивный подход не может быть реализован только в условиях традиционной, веками сложившейся формы организации учебного процесса – урока. Необходимы многообразие и свобода выбора форм организации учебного процесса педагогом. Ребенок в познавательном процессе также должен быть свободен в выборе места, способа, содержания, языка и темпа обучения. Такие образовательные технологии, как проектная деятельность, Монтессори-система и некоторые другие, в основе которых лежит интерактивный подход и которые обеспечивают удовлетворение

особых образовательных потребностей, не укладываются в жесткие стандартизированные рамки классической формы урока.

Детоцентристская ориентация образовательного процесса, обеспечивающего благоприятные условия для реализации индивидуальной программы саморазвития каждого ребенка, не может опираться на исключительно нормативные критерии оценки образовательных достижений ребенка. Неравномерность психического развития ребенка и индивидуальный характер особенностей и ограничений в его развитии, разная скорость и качество образовательных достижений требуют не нормативного, а индивидуально-личностного оценивания.

Образовательный процесс, строящийся с позиций интерактивного подхода и его условий, сформулированных выше, невозможен без:

- деятельности характера обучения, что означает включение всех учащихся в учебное деятельное сотрудничество, направленное на освоение общего для всех содержания учебного материала на уровне и в пределах их индивидуальных возможностей, так, как это имеет место, например, в условиях проектной деятельности или предметно-практического обучения;

- ситуативности совместного обучения, которое предполагает включение и использование конкретных жизненных ситуаций детей в контексте содержания образования, расширение жизненного мира, подтверждение значимости имеющегося жизненного опыта для дальнейшего обучения;

- учета индивидуальных образовательных потребностей детей благодаря индивидуализированному и дифференцированному содержанию образования и методам и способам обучения.

Кроме того, учебный процесс должен строиться на полисенсорной основе (с опорой на все органы чувств) и с опорой на эмоциональную сферу и речевые возможности каждого ребенка, в совместной деятельности развивая сенсорную сферу, речевую, общую и мелкую моторику.

Реализация интерактивного подхода невозможна и без использования и развития различных форм коммуникации, в процессе которой становится возможным взаимообучение, взаимоконтроль, формирование навыков партнерского общения, взаимопомощи и социальных навыков.

Совместное обучение, имея междисциплинарный характер, служит преодолению разорванности учебного содержания, его деления на отдельные учебные дисциплины в рамках работы над общими темами и проблемами, например, связанные с социальными, экологическими вопросами, либо с тематикой гуманитарных и/или естественнонаучных дисциплин. Здесь важны взаимосвязи, зависимости между различными тематическими разделами, разными учебными программами.

Технологии на основе интерактивного подхода способствуют стимулированию у учащихся умений планирования, организации собственных действий, их контроля с целью формирования способности к самоопределению, самоорганизации, самоконтролю.

Рассмотрим некоторые интерактивно и деятельностно ориентированные образовательные технологии, реализация которых проходит в нетрадиционных организационных формах, обеспечивая учет особенностей психического развития и особые образовательные потребности как обычных детей, так и детей с проблемами в развитии.

К числу таких образовательных технологий можно отнести учебные проекты, обучение в условиях Монтессори-среды, театрализованную деятельность и некоторые другие.

Учебные проекты и соответствующая им проектная деятельность сегодня стали достаточно распространенной образовательной технологией, хотя ее реализация редко где осуществляется в соответствии с ее истинной концепцией. В центре совместного обучения находится общий для всех изучаемый предмет (объект) и, соответственно, тема проекта, которая определяется совместно всеми участниками в ходе проектного обсуждения, а не навязывается педагогом или планом работы школы (ситуативность). Она может быть выведена и из программных рекомендаций, но инициатива выбора принадлежит учащимся. Важно наличие фазы коллективного принятия решения о теме, а также фазы коллективного распределения выполнения элементов проекта и планирования с учетом компетенций и возможностей всех участников. Совместная тема рассматривается с позиции перспектив самых различных подходов и способов решения. Такой проект является тематическим и социальным центром совместного обучения. Практика показывает, что правильно организованная проектная деятельность, в которую включены и дети с особыми образовательными потребностями, развивает у них познавательную активность, любознательность, расширяет кругозор, учит целеполаганию, планированию, оценке собственной и коллективной деятельности, формирует навыки коллективной (командной) деятельности, направленной на получение коллективного знания (результата), развивает мышление, диалогическую речь, обогащает словарный запас научной и житейской терминологией, выстраивает межпредметные связи, помогает усваивать программный и дополнительный материал. У учащихся с особыми образовательными потребностями формируются навыки самостоятельной познавательной деятельности, и на интуитивном уровне формируются представления о сложной структурной организации объектов окружающего мира, их взаимосвязи.

Большие возможности для удовлетворения особых образовательных потребностей заключены в театрализованной деятельности (театрализованные игры, кукольный театр, театральные постановки). В особенности театрализованные игры и театральные постановки содержат в себе такие коррекционные возможности, как развитие речи, языка и коммуникации, развитие памяти, совершенствование моторики и формирование новых моторных умений. В процессе подготовки театральной постановки (разучивание ролей, репетиции коллектива, подготовка реквизита и костюмов), что по сути своей также является одним из вариантов проектной деятельности, идет формирование навыков социального взаимодействия, сотрудничества и социальной ответственности в коллективной работе, социально приемлемого поведения, социального опыта. Репетиции и представление той или иной театральной роли (образа того или иного действующего лица пьесы) способствуют практическому постижению спектра человеческих эмоций, накоплению опыта предметно-игровых действий и публичного выступления, в том числе и с использованием монологической и диалогической речи. Инсценировка сказки, разыгрывание пьесы, бесспорно, способствует лучшему пониманию сюжета и смысловых нюансов данного литературного произведения, в чем существенные затруднения имеются у детей с сенсорными нарушениями, с интеллектуальной недостаточностью.

Достаточно давно в качестве успешной образовательной технологии зарекомендовала себя и Монтессори-педагогика [5; 6], обеспечивая не только эффективную систему сенсомоторного развития ребенка, но и пропедевтический этап обучения, и собственно сам процесс формирования и совершенствования навыков письма и чтения, осознанное овладение разными разделами программы по математике (числа и счет, пространственные представления, геометрические представления), а также формирование умений, необходимых в повседневной жизни. Сама организация и содержание Монтессори-обучения обеспечивает коррекционную составляющую в развитии личности ребенка с особыми образовательными потребностями, воспитывая у него любознательность, самостоятельность (в том числе и в оценке результата своей учебной работы), навыки саморегуляции, ответственность за свой учебный труд, четкость и аккуратность. В структуре Монтессори-обучения заложен и эффективный механизм формирования навыков адекватного социального поведения (неконфликтность, готовность к оказанию помощи, контроль собственного поведения).

В последнее время все более широкое распространение в системе специального образования получает такая коррекционно-образовательная технология (заимствованная из сферы психотерапии), как песочная

игротерапия. Она предполагает индивидуальные и групповые сюжетно-ролевые игры с предметами на песке. Благодаря этой технологии становится возможным наладить ситуативную коммуникацию, снять у ребенка адаптационный стресс и обеспечить ему возможность для выражения своих эмоций, переживаний, страхов через сюжетно-игровую ситуацию. Песочная игротерапия помогает в моделировании проблемных ситуаций, имеющихся у ребенка, и предоставляет возможность увидеть и проиграть способы их разрешения (например, разыгрывание сказок со спонтанным развитием сюжета или моделирование в игре реальных проблемных ситуаций). Практики указывают на эффективность песочной игротерапии в развитии мелкой моторики рук, в коррекции и развитии речи (коррекция произношения звуков, развитие фонематического слуха, обогащение словаря и развитие понятий, работа над семантическими проблемами и оречевление действий и ситуаций, развитие диалогической и монологической речи и многое другое).

Эти и другие образовательные и коррекционно-развивающие технологии, базируясь на принципах интерактивного подхода, способствуют удовлетворению особых образовательных потребностей детей и подростков и могут широко использоваться как эффективное дополнение традиционным образовательным технологиям, распространенным в системе массового образования.

Литература

1. Выготский, Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей [Текст] // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1983. – Т. 5.
2. Лубовский, В.И. Современное понимание проблемы общих и специфических закономерностей нарушенного психического развития и их значение для обучения детей с ограниченными возможностями [Текст] // Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы / под ред. Н.М. Назаровой, Т.Г. Богдановой. – М., МГПУ, 2013.
3. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] : учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
4. Левченко, И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата [Текст] : учеб. пособие / И.Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – М. : Академия, 2001.
5. Монтессори, М. Руководство к моему методу [Текст]. – М., 1916.
6. Монтессори, М. Помогите мне сделать это самому [Текст] // Статьи, советы и рекомендации. – М., 2000.

И.А. ФИЛАТОВА

Концептуальные основы подготовки волонтеров к инклюзивному взаимодействию с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья

Анализ современных социокультурных реалий, информационных источников показывает высокую востребованность деятельности волонтеров и в то же время выявляет недостаточное количество теоретических исследований и методических разработок по этому вопросу. Не подлежит сомнению, что обеспечение качества деятельности волонтеров при работе с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), требует специальной подготовки волонтеров, определения ее концептуальных основ и уточнения терминологического аппарата.

В настоящее время наибольшее распространение получило понятие «волонтерская помощь», которое, на наш взгляд, не совсем верно отражает сущность волонтерской деятельности, закладывая в ее основу субъект-объектные отношения (субъект, основной «актор» деятельности – волонтер; объект, которому оказывается помощь, – человек с ОВЗ). Полагая, что понятие «инклюзивное взаимодействие» может точнее передать субъект-субъектный характер отношений, которые должны формироваться в процессе взаимодействия волонтера и человека с ОВЗ.

Под инклюзивным взаимодействием в данном случае нами понимается детерминированная социокультурной ситуацией взаимосвязь субъектов (волонтера и человека с ОВЗ), основанная на ценностном отношении к человеку, направленная на обеспечение информационно-коммуникационного, деятельностного, эмоционально-эмпатийного включения человека с ОВЗ в социокультурную среду, приводящая к развитию личности участников взаимодействия и улучшению качества их жизни и деятельности.

При определении концептуальных основ подготовки волонтеров к инклюзивному взаимодействию с людьми, имеющими ОВЗ, мы опирались на следующее определение: «Концепция – это определенный способ видения, понимания каких-либо предметов, явлений, процессов, в котором акцент делается не на когнитивное, логическое, а на ценностное начало, социокультурное значение вырабатываемого знания и область его применения» [1, с. 41].

Следовательно, концептуальные основы подготовки волонтеров к инклюзивному взаимодействию с людьми с ОВЗ должны отражать ее

социокультурное значение в аспектах обеспечения качества жизни людей с ОВЗ, формирования ценностного и правового отношения общества к этим людям. Это позволило выделить мировоззренческие, нормативно-правовые и содержательно-технологические концептуальные основы подготовки волонтеров.

Важным фактором обеспечения качества инклюзивного взаимодействия волонтера и человека с ОВЗ является включение в процесс коммуникации, который строится на основании философии гуманистической этики («этики жизни»), положения которой составляют мировоззренческие основы подготовки волонтеров и определяют ее мировоззренческие принципы (Э. Левинас, Н. Кюн, Ж.-П. Сартр, Э. Фромм, А. Швейцер):

- безусловного уважения к дару жизни и ее суверенности;
- уважения ко всякой человеческой жизни, признания ее ценности и недопущения снижения ценности жизни отдельных людей;
- позитивного принятия образа другого человека таким, какой он есть на самом деле;
- взаимного признания ответственности, в том числе и перед самим собой;
- самостоятельного и независимого образа жизни человека.

Становление мировоззренческих основ взаимодействия с людьми, имеющими ОВЗ, взаимосвязано с процессом их интеграции в социокультурную среду, который приобрел в нашей стране устойчивые тенденции в конце XX – начале XXI вв. Интеграцию можно понимать как вариант индивидуальной работы с клиентом в социокультурной деятельности, подразумевающий создание государством и обществом условий, в которых индивидуальные особенности клиента могут максимально развиваться и проявиться через подключение социальных ресурсов. Исследователи указывают, что интеграция людей с ОВЗ является не только процессом, но и результатом предоставления им прав и реальных возможностей участия в социальной жизни наравне с остальными членами общества в условиях, компенсирующих отклонение в развитии и ограничение качества жизни и деятельности [2].

В силу сказанного нормативно-правовые основы подготовки волонтеров к инклюзивному взаимодействию приобретают особую значимость. Важно, что в международных и российских законодательных документах в области обеспечения прав людей с ОВЗ закреплён приоритетный мировоззренческий принцип, основанный на отношении к каждому человеку как к высшей ценности и признающий высшей целью общества всестороннее развитие человека.

Основным международным документом, устанавливающим права людей с ОВЗ во всем мире, является Конвенция о правах инвалидов, принятая Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 г. Данная Конвенция была ратифицирована Российской Федерацией 25 сентября 2012 г. и в соответствии со ст. 15 Конституции РФ стала частью российского законодательства.

В Конвенции установлено, что ее цель заключается в поощрении, защите и обеспечении полного и равного осуществления всеми инвалидами всех прав и основных свобод, а также в поощрении уважения присущего им достоинства (ст. 1). Общими принципами Конвенции являются: уважение присущего человеку достоинства, его личной самостоятельности, включая свободу делать свой собственный выбор, и независимости; недискриминация; полное и эффективное вовлечение и включение в общество; уважение особенностей инвалидов и их принятие в качестве компонента людского многообразия и части человечества; равенство возможностей; доступность; равенство мужчин и женщин; уважение развивающихся способностей детей-инвалидов и уважение права детей-инвалидов сохранять свою индивидуальность (ст. 3).

Указанные принципы логически вытекают один из другого. Для полного вовлечения и включения инвалида в общество необходимо предоставить ему равные с другими людьми возможности. Для этого инвалид не должен подвергаться дискриминации. Основным способом устранения дискриминации инвалидов является обеспечение доступности наравне с другими людьми к физическому окружению, к транспорту, к информации и связи, включая информационно-коммуникационные технологии и системы.

Конвенция ООН закрепляет права и основные свободы инвалидов наравне с другими в политической, экономической, социальной, культурной, гражданской или любой иной области (ст. 2). Государства-участники запрещают любую дискриминацию по признаку инвалидности и гарантируют инвалидам равную и эффективную правовую защиту от дискриминации на любой почве (ст. 5).

Для волонтеров важно понимать, что доступность для инвалидов достигается с помощью разумного приспособления (значимой составляющей инклюзивного взаимодействия). В Конвенции разумное приспособление определяется как внесение необходимых и подходящих модификаций и корректив в целях обеспечения реализации или осуществления инвалидами наравне с другими всех прав человека и основных свобод (ст. 2). С помощью разумного приспособления формируется доступная среда для инвалидов.

Анализ положений Конвенции позволяет сделать вывод о том, что инклюзивное взаимодействие подразумевает обеспечение равного доступа к взаимодействию с другими людьми, с материально-техническими, социокультурными объектами, информационными ресурсами для всех людей с ОВЗ с учетом разнообразия их особых потребностей и индивидуальных возможностей.

На обеспечение прав людей с ОВЗ существенное влияние оказали ратифицированные Российской Федерацией акты и документы: Конвенция о правах ребенка (ООН, 1989), Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов (1993), Саламанкская Декларация (1994) и др. В этих документах, как и в Конвенции, признаются особые нужды человека с ОВЗ, его право на помощь, необходимость обеспечения качества его жизни в свободном обществе в духе понимания, мира, терпимости и равноправия.

Российское законодательство конкретизирует реализацию положений Конвенции ООН о правах инвалидов и других международных правовых актов. Создание доступной среды для людей с ОВЗ регулируют Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный закон от 28 декабря 2013 г. № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» и другие нормативно-правовые акты.

Для комплексного решения проблемы обеспечения качества жизни, социальной адаптации и интеграции лиц с ОВЗ и инвалидов была разработана и реализуется Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» (2011–2020 гг.). Главной целью Государственной программы является формирование условий для обеспечения равного доступа к наиболее значимым для лиц с ОВЗ и инвалидов объектам и услугам, совершенствование механизма их реабилитации, создание безбарьерной среды.

Изменение отношения общества к инвалидам и людям с ОВЗ, обеспечение их интеграции в общество и социокультурного взаимодействия в государственной программе «Доступная среда» выделяются как приоритетные задачи. Реализацию многих позиций программы могут обеспечить волонтеры, выполняя функцию трансляторов правового знания и ценностного отношения к людям с ОВЗ.

С точки зрения нормативно-правовых документов современный волонтер должен быть готов к сотрудничеству с человеком, имеющим ОВЗ, к осуществлению сопровождения и обеспечению качества социокультурного взаимодействия такого человека. Подчеркнем, что реализация на

практике требований правовых актов и документов, касающихся создания доступной среды, обеспечения беспрепятственного взаимодействия для людей с ОВЗ, является исполнением обязательств, взятых российским обществом в лице государства, ратифицировавшего Конвенцию ООН о правах инвалидов.

Организация инклюзивного взаимодействия с людьми с ОВЗ требует определения содержательно-технологических основ подготовки волонтеров. Волонтеру необходимо учитывать общие и специфичные особые потребности человека с ОВЗ, индивидуальные особенности его психофизического, познавательного и личностного развития, владеть технологическими аспектами работы с таким человеком.

Под особыми потребностями понимаются потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей человека с ОВЗ. Л.С. Выготский, В.И. Лубовский в своих исследованиях показали, что особые потребности людей с ОВЗ обусловлены специфическими закономерностями их психического развития.

К общим для всех людей с ОВЗ особым потребностям относят, в первую очередь, трудности взаимодействия с окружающим миром и социокультурной средой. Выделяют также специфичные особые потребности, которые характерны для конкретных категорий людей с ОВЗ: с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллектуального, психического развития. Особые потребности различных категорий людей с ОВЗ выявлены и описаны отечественными исследователями в области специальной педагогики (Р.Е. Левиной, В.И. Лубовским, Е.М. Мастюковой, А.И. Мещеряковым, Н.М. Назаровой и др.). Доказано, что взаимодействие с людьми с ОВЗ имеет свое целеполагание – их успешную интеграцию в общество и свою специфику, взаимосвязанную с особыми потребностями этих людей.

В контексте процесса интеграции людей с ОВЗ можно выделить две приоритетные задачи: обеспечение социализации и инклюзивного характера социокультурного взаимодействия.

Социализация человека с ОВЗ предполагает его адаптацию в обществе и адаптацию общества к такому человеку. Процесс социального «включения» (инклюзии) должен обеспечивать «безбарьерное» приобщение людей с ОВЗ к социокультурным ценностям и формирование в обществе ценностного отношения к таким людям. Социализация является основой развития человека с ОВЗ, она осуществляется в семье, в кругу сверстников, под влиянием культурной среды, традиций, средств массовой информации и т. д. Социализация часто имеет спонтанный характер, но можно

обеспечить и социально-контролируемые и направленно-организующие условия социализации силами государственных служб, общественных организаций, родителей, педагогов. Одним из важных условий успешной социализации людей с ОВЗ является инфраструктура волонтерской работы.

Еще раз отметим, что стратегия развития волонтерской работы строится на основе равного отношения ко всем людям с ОВЗ и должна быть направлена на обеспечение качества инклюзивного взаимодействия. Одним из главных направлений обеспечения качества инклюзивного взаимодействия является создание специальных условий для лиц с ОВЗ.

Специальные условия создаются с учетом особых потребностей лиц с ОВЗ и могут включать:

- специальные методы коммуникации (например, жестовая речь, альтернативные средства коммуникации);
- специальные технические средства коллективного и индивидуального пользования (в том числе, компьютерные средства, электронные информационные ресурсы и технологии);
- предоставление услуг ассистента (помощника);
- обеспечение доступа в здания организаций;
- другие условия, без которых невозможна или затруднена жизнь и деятельность человека.

Волонтерам необходимо знать характеристики барьеров окружающей среды для лиц с ОВЗ различных категорий, владеть приемами их преодоления, понимать, что для преодоления ряда барьеров надо иметь определенные индивидуальные и личностные качества: физическую выносливость (при преодолении неправильно установленных пандусов), психологическую устойчивость (в ситуациях нетолерантного отношения к себе или к человеку с ОВЗ) и т. д.

В настоящее время основные рекомендации для подготовки волонтеров заключаются в оказании помощи по преодолению физических барьеров окружающей среды [3], недостаточно разработаны рекомендации в отношении применения в волонтерской деятельности альтернативных форм коммуникации, преодоления информационных и межличностных барьеров.

Общие правила общения с лицами с ОВЗ, правила общения с различными категориями этих людей в большинстве случаев основаны на рекомендациях, принятых Международным движением за права инвалидов (составлены К. Мейер, Национальный Центр Доступности США) [4], и нуждаются в адаптации материалов.

Таким образом, можно констатировать, что содержательно-технологические основы подготовки волонтеров к инклюзивному взаимодействию

с людьми, имеющими ОВЗ, в настоящее время являются по сравнению с мировоззренческими и нормативно-правовыми основами наименее разработанными и требуют пристального внимания исследователей.

В заключение обратим внимание на основные личностные качества волонтера, обеспечивающие эффективность его деятельности в процессе инклюзивного взаимодействия, на которые необходимо обратить внимание во время подготовки: ответственность, добросовестность, порядочность, доброта, эмпатия, милосердие, эмоциональность, толерантность, корректность, тактичность, коммуникабельность, образованность, компетентность. Важнейшим требованием к деятельности волонтера, работающего с людьми с ОВЗ, является соблюдение конфиденциальности.

Литература

1. Педагогический словарь [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др. ; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
2. Педагогика инклюзивного образования [Текст] : учеб. для студ. высш. учеб. завед. / Т.Г. Богданова, А.М. Гусейнова, Н.М. Назарова [и др.] ; под ред. Н.М. Назаровой. – М. : ИНФРА-М, 2017. – 335 с.
3. Методическое пособие для обучения (инструктирования) сотрудников учреждений МСЭ и других организаций по вопросам обеспечения доступности для инвалидов услуг и объектов, на которых они предоставляются, оказания при этом необходимой помощи [Текст] : методическое пособие / Р.Н. Жаворонков, Н.В. Путило, О.Н. Владимирова [и др.] : в 2-х ч. – М. : Мин-во труда и соц. защиты населения РФ, 2015. – 555 с.
4. Мейер, К. Правила этикета при общении с инвалидами [Электронный ресурс]. – Режим доступа: doorinworld.ru/stati/296-pravila-etiketa.

В.В. САБУРОВ

Удовлетворение индивидуальных потребностей ребенка-дошкольника с ограниченными возможностями

С появлением в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) появляется комплекс проблем, взаимосвязанных не только с воспитанием нового члена семьи, но и с жизнью семьи в целом. Психологические, социальные и материальные проблемы постепенно накапливаются и могут привести к дестабилизации семейных отношений или к распаду семьи. Проблемы воспитания в семье ребенка с ОВЗ отражены в исследованиях И.Ю. Левченко, А.Р. Малер, Е.М. Мастюковой, А.Г. Московкиной, В.В. Ткачевой, Е.Д. Худенко, Л.М. Шипицыной.

Авторы отмечают, что своевременная психолого-педагогическая поддержка родителей детей с ОВЗ способствует снижению напряженности в семье и способствует полной реализации ее потенциала. Сегодня не вызывает сомнения тот факт, что семья ребенка с ОВЗ способна создать условия его максимального развития. В современном обществе нет структуры, которая смогла бы заменить семью по уровню психолого-педагогического воздействия на ребенка и его социализации в общество, а это значит, что потенциал семейного воспитания восполнить невозможно [13].

Важным препятствием в реализации возможностей семейного воспитания является психолого-педагогическая неграмотность родителей [2; 3]. Столкнувшись с необходимостью воспитания особого ребенка, они вскоре убеждаются в том, что их опыта и знаний о воспитании недостаточно, те методы и приемы, которые позволили им воспитать других детей, не дают желаемого результата.

Психологическая проблема осознания родителями появления в семье ребенка с ОВЗ является актуальной в психологии [2; 4]. В психологических исследованиях выделены этапы восприятия проблемы родителями, даны их психологические характеристики, оценен воспитательный потенциал семьи на каждом этапе. Таким образом, обозначены общие проблемы и направления совершенствования семейного воспитания детей с ОВЗ.

Показано, что специфика семейного воспитания заключается в том, что кроме общих проблем воспитания ребенка с ОВЗ в каждой семье возникают особые условия и обстоятельства, не позволяющие полностью

переносить опыт других семей. Изучение особенностей каждой семьи является главным условием организации полноценного семейного воспитания ребенка с ОВЗ. Одним из важных условий семейного воспитания является удовлетворение потребностей ребенка с ОВЗ родителями и всеми членами семьи.

Одна из важных функций семьи – это удовлетворение общественных, групповых и индивидуальных потребностей ребенка. Удовлетворение индивидуальных потребностей в отношении ребенка с проблемами в развитии является первоосновой коррекционно-воспитательного процесса. Успех реализации семейной функции воспитания зависит от воспитательного потенциала, а он зависит от бытовых условий, структуры семьи, характера отношений и осознания членами семьи особых потребностей ребенка с ОВЗ.

Мы основывались на том, что потребности ребенка, необходимые для жизнедеятельности, традиционно делятся исследователями на биологические, социальные и личностные потребности.

В дошкольных и школьных образовательных организациях для детей с ОВЗ г. Екатеринбурга нами было проведено исследование, направленное на изучение особенностей семейного воспитания детей данной категории. Для анализа общей картины особенностей воспитания детей с ОВЗ в семье был использован опросник АСВ для родителей [5]. В организации и проведении исследования приняли участие педагоги-дефектологи образовательных организаций, студенты Института специального образования Уральского государственного педагогического университета.

Проведенное исследование позволяет проанализировать удовлетворение материально-бытовых и духовных потребностей ребенка с ОВЗ (социальные и личностные потребности).

Всего в обследовании приняли участие более 130 родителей детей с ОВЗ дошкольного и школьного возраста. Анализ полученных тестов позволил выбрать 100 ответов родителей, заполненных аккуратно, в соответствии с инструкцией.

В рамках данной статьи представлен анализ ответов родителей, воспитывающих детей с ОВЗ в возрасте от трех до шести лет. Все дети посещали детский сад компенсирующего вида.

Для анализа выбраны бланки ответов, заполненные родителями, чьи дети посещают дошкольные образовательные учреждения компенсирующего вида: детский сад для детей с нарушением зрения (36 участников исследования) и детский сад для детей с задержкой психического развития (18 участников исследования). Всего в исследовании приняли участие

54 родителя детей дошкольного возраста. Бланки для ответов заполнили 51 мама, 2 папы и одна мама-опекун. По половому признаку дети поделились поровну – 27 мальчиков и 27 девочек.

Необходимо отметить, что ответы родителей не выявили сочетания различных типов отклонений в воспитании, т. е. в изученных семьях детей с ОВЗ нет негармоничных (патологизирующих) типов воспитания. Тем не менее, полученные данные позволяют выявить некоторые особенности семейного воспитания. В данном исследовании за основу взяты показатели степени удовлетворения потребностей ребенка, это потворствование (шкала У+) и игнорирование потребностей ребенка (шкала У-).

Родителей, стремящихся к максимальному и некритичному удовлетворению любых потребностей ребенка было выявлено пять (9,2 %) и 9 родителей (16,7 %) очень близки к этому показателю, от наличия диагностического значения «потворствование» их отделяет 1 балл. Анализ полученных результатов выявил одного родителя (1,9 %), который игнорирует потребности ребенка и пять родителей (9,2 %), которые близки к этому показателю. Таким образом, у двадцати родителей (37,0 %) степень удовлетворения потребностей ребенка с ОВЗ не соответствует его реальным потребностям.

Для уточнения полученных данных был применен метод интервьюирования родителей. Его результаты позволили сделать выводы о том, что максимальное, некритичное удовлетворение всех потребностей ребенка связано с установкой родителей на проблемы воспитания [5]. Условно, можно разделить родителей на две подгруппы.

В первой подгруппе, основными мотивами «потворствующего» удовлетворения потребностей ребенка являются чувство жалости к ребенку, чувство своей вины за отклонение в его развитии, желание видеть его счастливым. Главную психологическую установку родителей характеризует высказывание одной из мам: «...мой ребенок болен, он несчастен, я для него должна сделать все, чтобы он был счастлив». Эта установка мешает видеть ребенка индивидуальностью, видеть особенности развития его когнитивной, эмоциональной и мотивационной сфер.

Во время интервьюирования удалось выяснить, что родители понимали свою неправоту и ошибочность действий, но убеждали себя в том, что их «потворствующее» удовлетворение потребностей ребенка из жалости к нему оправдано. Они должны сделать для ребенка все, что он пожелает, и он будет более счастливым.

Родители не могут решить для себя противоречие, заключающееся в том, что маленький ребенок имеет серьезные проблемы, а для его воспи-

тания, кроме всего прочего, необходимы систематические развивающие занятия, приучающие ребенка трудиться, и даже ограничения и запреты. Родители часто психологически не готовы сказать «нет» или что-либо потребовать от ребенка. Доказательством являются результаты определения количества и качества требований к ребенку в семье. Диагностическое значение «недостаточность требований-запретов» (шкала С-) был выявлен у 7 родителей (12,9 %). Они говорят о том, что ребенок больной, а они своими требованиями делают ему еще хуже. В результате мама знает, что необходимо ограничивать и регулировать желания ребенка, но не в силах заставить себя делать это. Доминантой воспитательной позиции родителей является чувство жалости к ребенку, они осознают, что оно не способствует его развитию, но успокаивают себя тем, что он еще маленький, а в школе они обязательно наверстают упущенное, но сейчас пусть он будет счастлив.

Интервьюирование позволило выделить вторую подгруппу родителей с «потворствующим» удовлетворением потребностей ребенка, у которых доминантой отношений к ребенку является самоустранение от воспитания: «возьми все, только не мешай». Оправданием такой позиции является высокая загруженность на работе. Родители говорят о том, что вынуждены приходить домой только ночевать, нет времени отдохнуть и т. п. Переубедить их очень сложно, они не желают менять свои взгляды. Особенностью представления родителей о ребенке является то, что они не видят и не понимают индивидуальность своего ребенка, не знают его особенности развития. У них, как и у родителей первой подгруппы, нет понимания важности дошкольного периода обучения, они уверены, что настоящая коррекционная работа начнется в школе, и до этого периода нечего беспокоиться.

Есть крайнее проявление «потворствующего» удовлетворения потребностей ребенка, в основе которого находится апатия. Психологическая установка у таких родителей: «все бесполезно». Подобное отношение отмечено у родителей, воспитывающих детей с нарушением интеллектуального развития. Отношение в обществе к данной категории детей более негативно, чем к большинству других, и родители очень болезненно воспринимают этот диагноз.

Эта внутренняя пассивная позиция не способствует преодолению хронического стресса родителей и полноценному семейному воспитанию ребенка с ОВЗ, психолого-педагогической коррекции его недостатков и подготовки к школьному обучению [3].

Беседы с родителями, игнорирующими потребности ребенка, свидетельствуют о том, что страдают, прежде всего, духовные потребности детей. Случаев материального игнорирования потребностей ребенка не выявлено, но все родители этой группы продемонстрировали эмоциональную «скупость» в общении с ребенком и низкий уровень готовности к взаимодействию с ним. Такие родители с трудом отвечали на элементарные вопросы: как часто вы вместе играете, что любит ребенок, с кем дружит в детском саду, что любит кушать и т. п.

Интервьюирование родителей, игнорирующих потребности ребенка, проходило очень сложно, так как они с трудом шли на контакт. Для более детального изучения были проанализированы шкалы опросника, показавшие диагностическое значение: чрезмерность требований запретов (З+), недостаточность требований запретов (З-); чрезмерность санкций (С+), минимальность санкций (С-); неустойчивость стиля воспитания (Н).

Полученные результаты позволили выделить две равные подгруппы.

Первая подгруппа – родители трех детей (двух девочек и одного мальчика) показали одновременно недостаточность требований запретов и их чрезмерность. По шкале строгости санкций была выявлена их минимальность и, как результат, показатель неустойчивости стиля воспитания (Н).

У второй подгруппы родителей (три мальчика) показатели свидетельствуют об «устойчивом» стиле воспитания, т. е. адекватности требований запретов и санкций. Необходимо сделать вывод о том, что родители игнорируют потребности детей в эмоциональной близости, общении, взаимодействии, но при этом их воспитательное воздействие отличается адекватностью требований запретов и адекватностью санкций.

Интервьюирование родителей позволило уточнить особенности семейного воспитания. Параметры контроля детского поведения свидетельствуют о его ситуативности. В беседе родители не могли сформулировать цели воспитания ребенка, не знали его педагогические и психологические особенности, были убеждены в том, что вся коррекционная работа осуществляется в детском саду и этого вполне достаточно.

Сравнивая беседы родителей первой и второй подгрупп, необходимо отметить, что большинство родителей демонстрировало принятие ребенка и любовь к нему, но ответы родителей первой подгруппы свидетельствовали об их неуверенности в своих силах и возможностях семейного воспитания. Они старались выполнять индивидуальные домашние задания педагогов, направленные на развитие ребенка, но не считали это важной составляющей коррекционно-развивающей работы, если ребенку было трудно, они с легкостью выполняли работу за него. Важным пока-

зателем их отношения к проблеме воспитания ребенка с ОВЗ является то, что родители не могли ответить на вопросы, что они читали или с кем консультировались по проблемам его воспитания.

Родители второй подгруппы на все вопросы отвечали достаточно уверенно, имели представление о том, что необходимо ребенку, какое участие в коррекционно-воспитательном процессе должны принять они. Их отличительной чертой является строгое выполнение задания педагогов, но результаты тестирования и интервьюирования позволяют предположить наличие у ребенка определенной материнской депривации (тест заполняли мамы) [6].

Анализируя отношение родителей к детям, необходимо констатировать, что у двадцати родителей (37,0 %) степень удовлетворения потребностей ребенка с ОВЗ не способствует его максимальному развитию. Эти родители не понимают особенностей развития ребенка, не знают его возможностей, не видят свое место в процессе коррекционно-воспитательной работы. Их воспитательное воздействие отличается «трафаретностью», попытками воспитывать ребенка с ОВЗ так же, как и здоровых детей. Они воспроизводят опыт воспитания своих родителей или собственный опыт воспитания старших детей без ОВЗ.

На основании результатов интервьюирования родителей детей с ОВЗ необходимо сделать вывод о том, что родители находятся в состоянии хронического стресса, занимают пассивную позицию, их внешняя стратегия еще не сформировалась [3/5].

Можно сделать вывод, что выделенные группы родителей по типам воспитания детей с ОВЗ дошкольного возраста в семье не выполняют следующие функции семейного воспитания: коррекционно-развивающую, компенсирующую, реабилитационную. Полагаем, что проведенные исследования степени удовлетворения потребностей ребенка в семье и выделение типов их семейного воспитания позволят увидеть проблемы родителей и разработать индивидуальные планы поддержки семьи в воспитании ребенка с ОВЗ.

Литература

1. Шипицина, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта [Текст]. – 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб. : Речь, 2005.
2. Калинина, С.В. Психологическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья [Текст] : методические рекомендации. – Великий Новгород, 2011.

3. Мастюкова, Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина ; под ред. В.И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 2003.
4. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии [Текст] : методическое пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М., 2007.
5. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи [Текст] / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстикий. – СПб. : Питер, 2008.
6. Матейчек, З. Родители и дети: Книга для учителя [Текст]. – М., 1992.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АВЕРКИЕВА Галина Валентиновна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Высшей школы психологии и педагогического образования Северного Арктического федерального университета (САФУ) им. М. В. Ломоносова (г. Архангельск)

АРТАШКИНА Тамара Андреевна

доктор философских наук, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры культурологии и искусствоведения Школы искусства, культуры и спорта Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток)

БЕЛЯЕВ Владимир Иванович

доктор педагогических наук, профессор Академии социального управления Московской области (Москва)

БЕРЕЖНОВА Елена Викторовна

доктор педагогических наук, доцент, профессор Московского государственного института международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Москва)

БОГДАНОВА Тамара Геннадиевна

доктор психологических наук, профессор кафедры психолого-педагогических основ специального образования Института специального образования и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета (Москва)

БОГУСЛАВСКИЙ Михаил Викторович

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий Центром истории педагогики и образования Института стратегии развития образования РАО (Москва)

БОЛЬШАКОВА Земфира Максютовна

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (г. Челябинск)

БАХИДОВА Люция Вансеттовна

кандидат педагогических наук, доцент, кафедры педагогики и психологии профессионального образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (г. Уфа)

ВЕРБИЦКИЙ Андрей Александрович

академик РАО, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования Московского педагогического государственного университета (Москва)

ВЕРХОТУРОВА Юлия Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ГАБИТОВА Эльвира Маратовна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии профессионального образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (г. Уфа)

ГАЙНЕЕВ Эдуард Робертович

кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий профессионального обучения Ульяновского педагогического университета им. И. Н. Ульянова (г. Ульяновск)

ГАЛАГУЗОВА Миннепур Ахметхановна

доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-образовательного центра инновационной педагогической деятельности Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ГАЛАГУЗОВА Юлия Николаевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ГРЕБЕНКИНА Лидия Константиновна

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина (г. Рязань)

ГРЕВЦЕВА Гульсина Якуповна

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Челябинского государственного института культуры (г. Челябинск)

ГРИБАН Ирина Владимировна

кандидат исторических наук, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью Института социального образования Уральского государственного педагогического университета, директор Музея истории УрГПУ (Екатеринбург)

ГРИБАН Олег Николаевич

кандидат педагогических наук, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ДОРОХОВА Татьяна Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ЕРЕМКИНА Ольга Васильевна

доктор педагогических наук, доцент, профессор Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина (г. Рязань)

ЖОКИНА Надежда Алексеевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и менеджмента в образовании Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина (г. Рязань)

ИВАНОВА Ольга Валерьевна

аспирантка Института стратегии развития образования Российской академии образования (Москва)

ИВАНОВА Светлана Вениаминовна

член-корреспондент Российской академии образования, доктор философских наук, профессор, директор Института стратегии развития образования Российской академии образования (Москва)

ИСХАКОВ Ринад Хакимуллович

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии Социального института Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

КАЗАЕВА Евгения Анатольевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ЛИБЕРМАН Йозль

доктор, декан Колледжа ОРТ им. Сингаловского (Израиль, Тель Авив)

ЛИТВАК Римма Алексеевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Челябинского государственного института культуры (г. Челябинск)

МАВРИНА Ирина Андреевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и социальной работы Омского государственного педагогического университета (г. Омск)

МАВРИН Сергей Анатольевич

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики и социальной работы Омского государственного педагогического университета (г. Омск)

МАНЬКО Наталия Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (г. Уфа)

МАРДАХАЕВ Лев Владимирович

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики Российского государственного социального университета (Москва)

МОСКВИНА Елена Владимировна

кандидат педагогических наук, заместитель директора Бутовской школы № 1 (Москва)

НАЗАРОВА Наталия Михайловна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психолого-педагогических основ специального образования Института специального образования и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета (Москва)

НЕБОРСКИЙ Егор Валентинович

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Удмуртского государственного университета (г. Ижевск)

НИЗЕНЗОН Ройвен

доктор, лектор по машиностроению Колледжа ОРТ им. Сингаловского (Израиль, Тель Авив)

НОВОСЕЛОВ Сергей Аркадьевич

доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

НОХРИНА Наталья Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры туризма и сервиса Уральского государственного университета физической культуры (Челябинск)

ПОДКОРЫТОВ Владимир Иванович

заместитель директора Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

САБУРОВ Владимир Викторович

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик преподавания школьных дисциплин в специальной (коррекционной) школе Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

СИЛКИНА Надежда Владимировна

доктор педагогических наук, профессор Сибирского государственного университета путей сообщения (г. Новосибирск)

СИЛКИНА Ольга Сергеевна

аспирант кафедры профессионального обучения, педагогики и психологии Сибирского государственного университета путей сообщения (г. Новосибирск)

СИМОНОВА Алевтина Александровна

доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии и менеджмента Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

СЫСОЕВ Юрий Васильевич

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры спортивных дисциплин и методики их преподавания института физической культуры, спорта и здоровья Московского педагогического государственного университета (Москва)

ТКАЧЕНКО Евгений Викторович

доктор химических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО (Москва)

ТУЛЬКИБАЕВА Надежда Николаевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии
Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического универ-
ситета (г. Челябинск)

ФИЛАТОВА Ирина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, директор Института специального
образования Уральского государственного педагогического университета
(Екатеринбург)

ШТЕЙНБЕРГ Валерий Эмануилович

доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор, глав-
ный специалист управления научной работой и международных связей
Башкирского государственного педагогического университета им. М. Ак-
муллы (г. Уфа)

ЩЕКИНА Светлана Станиславовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Высшей школы
психологии и педагогического образования Северного Арктического феде-
рального университета (САФУ) им. М. В. Ломоносова (г. Архангельск)

LIST OF CONTRIBUTORS

AVERKIEVA Galina Valentinovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Pedagogy of the Higher School of Psychology and Teacher Education Chair of the Northern Arctic Federal University (NAFU) after M.V. Lomonosov (Arkhangelsk)

ARTASHKINA Tamara Andreevna

Doctor of Philosophy, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Culturology and Art Studies of the School of Art, Culture and Sports Chair of the Far Eastern Federal University (Vladivostok)

BELYAEV Vladimir Ivanovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Academy of Social Management of the Moscow Region (Moscow)

BEREZHNOVA Elena Viktorovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow)

BOGDANOVA Tamara Gennadievna

Doctor of Psychology, Professor of the Psychological and Pedagogical Foundations of Special Education of the Institute of Special Education and Comprehensive Rehabilitation Chair of the Moscow City Pedagogical University (Moscow)

BOGUSLAVSKY Mikhail Viktorovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Center for the History of Education and Education of the Institute for Development Strategy of RAE (Moscow)

BOLSHAKOVA Zemfira Maksutovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogy and Psychology Chair of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk)

VAKHEDOVA Lulia Vansetovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Pedagogy and Psychology of Vocational Education Chair of the Bashkir State Pedagogical University. Named after M. Akmuili (Ufa)

VERBITSKY Andrei Alexandrovich

Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Labor Psychology and Psychological Counseling Chair, Moscow Pedagogical State University (Moscow)

VERKHOTUROVA Yulia Anatolyevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Pedagogics of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

GABITOVA Elvira Maratovna

Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer of the Chair of Pedagogy and Psychology of vocational education of the Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmuili (Ufa)

GAYNEEV Edward Robertovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Technology of Professional Education of Ulyanovsk Pedagogical University. I. N. Ulyanova (Ulyanovsk)

GALAGUZOVA Minnenur Akhmetkhanovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, director of the Scientific and Educational Center for Innovative Pedagogical Activity of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

GALAGUZOVA Yulia Nikolaevna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Pedagogy Chair of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

GREBENKINA Lidia Konstantinovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Pedagogy and Management in Education Chair of the Ryazan State University named after S.A. Yesenin (Ryazan)

GREVTSEVA Gulsina Yakupovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Pedagogy and Psychology Chair of the Chelyabinsk State Institute of Culture (Chelyabinsk)

GRIBAN Irina Vladimirovna

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Advertising and Public Relations Chair of the Institute of Social Education of the Ural State Pedagogical University, director of the Museum of History of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

GRIBAN Oleg Nikolaevich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Advertising and Public Relations Chair of the Institute of Social Education of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

DOROKHOVA Tatiana Sergeevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy Chair of the Institute of Pedagogy and Childhood Psychology of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

YEREMKINA Olga Vasilyevna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Ryazan State University named after S.A. Yesenin (Ryazan)

ZHOKINA Nadezhda Alekseevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chair of Pedagogy and Management in Education of the Ryazan State University named after S.A. Yesenin (Ryazan)

IVANOVA Olga Valeryevna

Graduate student of the Institute for the Development Strategy of the Russian Academy of Education (Moscow)

IVANOVA Svetlana Veniaminovna

Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Philosophy, Professor, Director of the Institute for Development Strategy of the Russian Academy of Education (Moscow)

ISKHAKOV Rinad Hakimullovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology of the Social Institute of the Russian State Vocational and Pedagogical University (Yekaterinburg)

KAZAYEVA Evgenia Anatolievna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Psychology of education
Chair of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

LIBERMAN Yoel

Doctor, Dean of the ORT College named after Singalovsky (Israel, Telaviv)

LITVAK Rimma Alekseevna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Pedagogy and Psychology
Chair of the Chelyabinsk State Institute of Culture (Chelyabinsk)

MAVRINA Irina Andreevna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Social Pedagogy and Social
Work Chair of Omsk State Pedagogical University (Omsk)

MAVRIN Sergey Anatolievich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, head of the Social Pedagogy and
Social Work Chair of Omsk State Pedagogical University (Omsk)

MANKO Natalia Nikolaevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy Chair of
the Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulli (Ufa)

MARDAKHAEV Lev Vladimirovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, head of the Social Pedagogy Chair
of the Russian State Social University (Moscow)

MOSKVINA Elena Vladimirovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director of Butovo School No. 1
(Moscow)

NAZAROVA Natalia Mikhailovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Psychological and
Pedagogical Foundations of Special Education Chair of the Institute of Special
Education and Comprehensive Rehabilitation of Moscow City Pedagogical
University (Moscow)

NEBORSKY Yegor Valentinovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Pedagogy and
Pedagogical Psychology Chair of the Udmurt State University (Izhevsk)

NISENZON Reuven

Doctor, lecturer in mechanical engineering of the ORT College. Singalovsky (Israel, Telaviv)

NOVOSELOV Sergey Arkadyevich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

NOKHRINA Natalia Nikolaevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Tourism and Service Chair of the Ural State University of Physical Culture (Chelyabinsk)

PODKORYTOV Vladimir Ivanovich

Deputy Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

SABUROV Vladimir Viktorovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Methods of Teaching School Disciplines Chair in a Special (Correctional) School of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

SILKINA Nadezhda Vladimirovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Siberian State University of Communications (Novosibirsk)

SILKINA Olga Sergeevna

Post-graduate student of Professional Training, Pedagogy and Psychology Chair of the Siberian State University of Communications (Novosibirsk)

SIMONOVA Alevtina Alexandrovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Acmeology and Management of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

SYSOEV Yuri Vasilyevich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Sports Disciplines and Methods of Teaching Chair of the Institute of Physical Culture, Sport and Health of the Moscow Pedagogical State University (Moscow)

TKACHENKO Yevgeny Viktorovich

Doctor of Chemical Sciences, Professor, Academician of RAE, Chief Researcher of the Institute for the Development Strategy of Education of the Russian Academy of Education (Moscow)

TULKIBAEVA Nadezhda Nikolaevna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the pedagogy and psychology
Chair of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University
(Chelyabinsk)

FILATOVA Irina Alexandrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, director of the Institute
of Special Education of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

STEINBERG Valery Emanuilovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Technical Sciences, Professor,
Chief Specialist of the scientific work and international relations Chair of the
Bashkir State Pedagogical University named M. Akmulli (Ufa)

SHCHEKINA Svetlana Stanislavovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Pedagogy
Chair of the Higher School of Psychology and Teacher Education of the
Northern Arctic Federal University (NAFU). Named after M.V. Lomonosov
(Arkhangelsk)

Научное издание

ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Коллективная монография

Выпуск 10

Редактор *Г.Н. Штинова*

Переводчик *И.В. Волгина*

Техническое редактирование и верстка *А.Ю. Тюменцева*

Подписано в печать 08.02.2018. Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 22,55. Уч.-изд. л. 25,19. Тираж 500 экз. Заказ № ____

Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре УрФУ.
620083, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4.

Тел.: +7 (343) 358-93-06, 350-58-20. Факс: +7 (343) 358-93-06.

E-mail: press-urfu@mail.ru. <http://print.urfu.ru>