

Министерство образования и науки Российской Федерации
Омский государственный педагогический университет

**ОБРАЗОВАНИЕ ИЗ БУДУЩЕГО:
ОБУЧЕНИЕ, ВОСПИТАНИЕ, РАЗВИТИЕ**

*Сборник статей
научно-практической конференции, посвященной
40-летию юбилею кафедры педагогики и кафедры психологии
Омского государственного педагогического университета*

23 ноября 2017 г.

Омск
Издательство ОмГПУ
2018

УДК 37
ББК 74.00
О-23

Печатается по решению редакционно-издательского совета Омского государственного педагогического университета

О-23 **Образование из будущего: обучение, воспитание, развитие :**
сборник статей научно-практической конференции, посвященной
40-летию кафедры педагогики и кафедры психологии Омско-
го государственного педагогического университета (23 ноября 2017 г.) /
под ред. Н. В. Чекалевой, А. С. Шарова. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2018. –
252 с.

ISBN 978-5-8268-2152-7

В сборнике представлены научные статьи участников научно-практической конференции, посвященной 40-летию кафедры педагогики и кафедры психологии Омского государственного педагогического университета.

Издание адресовано преподавателям, научным сотрудникам, аспирантам, студентам, педагогам и руководителям образовательных организаций.

УДК 37
ББК 74.00

ISBN 978-5-8268-2152-7

© Омский государственный
педагогический университет, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Чекалева Н. В.</i> Кафедра педагогики – в развитии педагогического университета	6
--	---

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

<i>Диких Э. Р.</i> Интегрированный подход в подготовке студентов педагогического вуза	15
<i>Дроботенко Ю. Б.</i> Современный дискурс модернизации педагогического образования	19
<i>Зарипова Е. И.</i> Средства индивидуализации обучения на практических занятиях в бакалавриате педагогического вуза. . .	27
<i>Петрусевич А. А.</i> Задачи и содержание акмеологического сопровождения развития профессиональной зрелости педагога. .	34
<i>Синицына Г. П.</i> Инновационные аспекты деятельности преподавателя педагогического вуза	40
<i>Черкасова И. И., Яркова Т. А.</i> Педагогический вуз в городском пространстве	48
<i>Чуркина Н. И.</i> Научно-исследовательская работа студентов по педагогике: возможности «образования для будущего»	55
<i>Чухина Е. В.</i> Роль художественной литературы в процессе изучения педагогических дисциплин	59

РАЗВИТИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

<i>Шаров А. С.</i> Рефлексивная «Я-концепция»: развитие и становление человека	64
<i>Дука Н. А., Федяева Л. В.</i> Портрет современного школьника, или Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире.	77

<i>Казакова И. В.</i> Мобилизация стремления к значимости собственной личности и стратегии совладающего поведения в юношеском возрасте	83
<i>Князева Н. Н.</i> Медиасреда и проблема ее психологических границ для современных школьников	93
<i>Кочеулова О. А.</i> Проявление эгоцентризма современного ребенка	99
<i>Кушинир Е. Н.</i> Клиповое мышление/сознание студентов как психолого-педагогическая и методическая проблема	104
<i>Матиевская Е. Г.</i> Возможности личностного становления современного школьника в условиях сельской образовательной среды.	115
<i>Ожогова Е. Г., Оськина Н. Г.</i> Особенности переживания значимости собственного «Я» в юношеском возрасте	120
<i>Тихолаз Т. М.</i> Развитие ответственности в младшем школьном возрасте	127
<i>Черкевич Е. А.</i> Саморегуляция и собирание «я» в жизненном кризисе	131
<i>Шабышева Ю. Е., Алимбаева Б. Ш.</i> Динамика мотивов, психологического климата и копинг-стратегий у курсантов в процессе адаптации к условиям обучения в военном вузе . . .	138

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ «БУДУЩЕГО» ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Баташова С. М.</i> Конкурентоспособность образовательной организации.	144
<i>Лоренц В. В.</i> Глобальные компетенции в оценке качества современного образования	150
<i>Макарова Н. С.</i> Перспективы развития высшей школы и их влияние на теорию и практику обучения	155
<i>Мартынова В. Ф.</i> Ценностные ориентиры детского общественного движения.	161
<i>Никитина С. В.</i> Инклюзия как концепт	168
<i>Парц О. С.</i> Нравственное воспитание как условие позитивной социализации подрастающего поколения	173

<i>Соловьева Т. О.</i> Современные аспекты в управлении воспитательной системой школы	178
<i>Феттер И. В.</i> Конкурсная деятельность студентов педагогического вуза: проблемы и перспективы.	186
<i>Чухин С. Г.</i> Системный подход к формированию гражданской идентичности.	191
<i>Широбоков С. Н., Васькова Н. Ф.</i> Практические аспекты рефлексивного управления образовательными отношениями. . .	199

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В ТРУДАХ АСПИРАНТОВ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ

<i>Азимбаева Ж. А.</i> Педагогические компетенции преподавателя технического вуза	204
<i>Алексеев В. В.</i> Готовность студентов магистратуры к педагогической деятельности в условиях информатизации образования	209
<i>Дресвянникова Т. Ю.</i> Уклад вуза в условиях модернизации педагогического образования	213
<i>Круглова Е. Е.</i> Понятие «социально-педагогическое сопровождение семей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья» в современных педагогических исследованиях. . . .	220
<i>Сагитдинова Т. К.</i> Система формирования педагогической картины мира у будущих учителей в образовательном процессе вуза	224
<i>Старкова А. В.</i> Развитие вузовской профессиональной подготовки педагогов на постсоветском пространстве (на примере Республики Казахстан)	231
<i>Устичев О. Г.</i> Значимость педагогических компетенций в организации профессиональной деятельности преподавателя военного вуза.	237
<i>Четвертных Т. В.</i> Приоритетные направления деятельности будущего педагога по развитию личностных результатов образования	242
Сведения об авторах.	248

КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ – В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Статья посвящена сорокалетнему юбилею кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. Автор описывает основные вехи ее исторического развития, подчеркивает связь традиций и инноваций в развитии кафедры, намечает перспективные направления ее развития.

Ключевые слова: кафедра педагогики, педагогический университет, педагогические исследования, преподавание педагогики, подготовка будущего учителя.

История кафедры педагогики как структурного подразделения университета, объединяющего преподавателей и научных сотрудников, неотделима от истории педагогического образования. Сегодня в каждом педагогическом и в подавляющем большинстве классических университетов есть кафедра педагогики. Но так было далеко не всегда. Начало XIX в. связано с развитием подготовки педагогов. Как пишет Н. В. Карнаух, «острая потребность в кадрах привела к необходимости открытия в 1804 г. Петербургского педагогического института» [3, с. 41]. В институте был назначен годичный курс для практического обучения студентов «правилам и способам науки преподавания», но, как писал в своем прошении к императору Николаю I министр С. С. Уваров, «этот кратковременный курс не удовлетворяет потребности, состоя в приучении студентов составлять уроки по разным предметам и читать оные под надзором преподавателей в присутствии товарищей... Я признаю необходимым учредить особую кафедру педагогики, дабы предмет сей был преподаваем наравне с прочими в течение общего курса» [Цит. по: 2, с. 21].

Долгое время развитие педагогики как науки и педагогических кафедр тормозило представление чиновников, курирующих вопросы образования, о том, что педагогика не является самостоятельной на-

укой, входит в состав философских, психологических и других знаний и, соответственно, не может претендовать на открытие особых кафедр. Н. В. Карнаух приводит мнение профессора Роберта Юрьевича Виппера, который выступал резко против преподавания педагогики, называя ее «легковесным» предметом, построенным на общих фразах и тавтологиях, предметом, в котором нет ничего цельного: «тут есть немного физиологии и гигиены, психологии и этики; мелькает Коменский и неизбежный Руссо и цитируется авторитет Ушинского» [3, с. 46].

К концу XIX в. интерес к педагогике как науке стал возрастать. При отсутствии педагогических кафедр возникла необходимость создания педагогических обществ при университетах для изучения педагогической действительности. И именно для того, чтобы педагогика вышла из того критического состояния, в котором она находилась, важным условием являлось создание кафедр педагогики в университетах.

В Омском государственном педагогическом университете кафедра педагогики является одной из старейших. Буквально «с первых дней существования педагогического института стала формироваться кафедра педагогики. Академические курсы именно этой кафедры должны были более всего формировать профессиональные качества учителя, его психолого-педагогическую подготовку» [1, с. 281]. С 1932 по 1977 г. кафедра педагогики решала задачи не только педагогической, но и психологической подготовки студентов института. Создавала учебно-методические материалы для преподавания теоретических дисциплин, занималась организацией педагогической практики студентов, вела большую общественную и воспитательную работу. Даже в трудные военные годы на кафедре педагогики не прерывалась работа студенческого научного кружка, преподаватели кафедры вели педагогические исследования, защищали кандидатские диссертации. Преподаватели кафедры были активными участниками учительских семинаров и конференций в Омске и районах области. Вопросы воспитания подрастающего поколения в 50–60 гг. XX в. выходят на первый план. В 1953 г. и кафедра педагогики впервые организует проведение летней практики студентов, с 1968 г. постепенно в жизнь института входит новая, практико-ориентированная форма подготовки студентов – инструктивный

лагерь. Научный потенциал кафедры был очень востребован в системе образования Омской области, преподаватели участвовали в родительских конференциях, выступали с лекциями по вопросам воспитания школьников. В 1977 г. благодаря развитию в составе единой кафедры секции психологии было принято решение о выделении двух отдельных кафедр – педагогики и психологии, что стало началом новой истории педагогической кафедры.

В этот период заведующим кафедрой был кандидат педагогических наук, доцент А. П. Медведицков. С этого времени началась подготовка молодых преподавателей кафедры в аспирантуре педагогических вузов Ленинграда и Москвы (С. В. Калинина, Н. В. Васильева, А. А. Петрусевич, О. А. Петрухина, В. Ф. Мартынова, Г. В. Никишина, А. М. Соломатин, Ж. М. Кабирова). Ведется активная работа по обновлению содержания, форм и методов работы со студентами. Опыт проведения инструктивного лагеря и руководства летней практикой студентов, полученный в предыдущие годы, позволил выйти на новый уровень. И преподаватели кафедры, и выпускники 1970–1980 гг. высоко оценивают качество подготовки студентов к воспитательной работе.

История кафедры в 1988–1998 гг. связана с перестройкой всей общественной жизни в нашей стране, которая вызвала всплеск экспериментальной и инновационной активности в общем и педагогическом образовании.

Серьезные изменения в деятельность преподавателей кафедры внес процесс стандартизации педагогического образования. Педагогика как одна из основных дисциплин в первом поколении государственных образовательных стандартов (с 1994 г.) была нацелена на содействие профессионально-личностному становлению будущего педагога. Достижение этой цели потребовало пересмотра подходов к преподаванию педагогики, ориентировало преподавателей кафедры на поиск новых подходов и технологий обучения.

Одной из основных реформ в сфере высшего образования, полномасштабная реализация которых в нашей стране растянулась на десятилетие, стал переход к многоуровневому высшему образованию. Кафедра педагогики стала активным участником и организатором семинаров и совещаний, посвященных вступлению РФ

в Болонский процесс, распространению идей компетентностного подхода в подготовке будущего педагога, поддержала факультеты университета, которые включились в эксперимент по реализации образовательных программ бакалавриата. В 1999 г. на базе кафедры педагогики был создан Центр магистерской подготовки (директор Г. П. Сеницына), в котором началась реализация первых в истории университета программ магистратуры.

Инновации в школьном образовании в эти годы требовали от ученых активного участия и сопровождения педагогических коллективов в деле разработки и реализации программ развития и опытно-экспериментальной работы. Таких экспериментальных площадок разного уровня, научными руководителями которых выступали преподаватели кафедры, было несколько. Самой успешной, известной далеко за пределами Омской области стала экспериментальная работа федеральной инновационной площадки института образовательной политики «Эврика» в Нововаршавской гимназии (З. А. Халюта). Семинары А. И. Адамского и коллег из «Эврики», организованные при непосредственном участии кафедры, собирали большое число участников, являлись пространством творческого поиска и источником вдохновения для всех педагогов нашего региона.

Мощный инновационный заряд и укрепившиеся связи с практикой обеспечили рост научного уровня исследований. Был открыт диссертационный совет по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора педагогических наук. В настоящее время совет работает по трем специальностям: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки); 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (изобразительное искусство) (педагогические науки); 13.00.08 – теория и методика профессионального образования (педагогические науки).

Развитие кафедры в начале 2000-х гг. было связано с модернизационными процессами в отечественном образовании. Активная работа с образовательными учреждениями системы образования Омской области в этот период была связана с распространением идей компетентностного подхода в образовании. Научно-методическое сопровождение модернизации общего образования стало одним из значимых направлений деятельности кафедры.

Меняются подходы к преподаванию педагогики во втором поколении государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (с 2001 г.). Ориентация на компетенции как результаты подготовки будущего педагога делает основной целью освоения студентами курса педагогики в этот период содействие становлению готовности к решению профессиональных задач педагогической деятельности. Достижению цели призвана способствовать не только учебная, но и разнообразная внеучебная деятельность. Традицией кафедры в эти годы становится проведение психолого-педагогической олимпиады студентов, проведение встреч с интересными людьми в педагогической гостинной.

Изменения, происходящие в деятельности педагогов в ходе модернизации образования, развитие педагогики как науки приводят к необходимости пересмотра содержания педагогических дисциплин, включение в лекционные курсы новой научно-педагогической информации, разработки семинарских занятий и заданий для самостоятельной работы студентов в логике компетентностного подхода. В этот период преподавателями кафедры были опубликованы учебно-методические пособия, восполнившие дефицит современной учебной литературы.

Преподавание педагогики в третьем поколении федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (с 2011 г.) направлено на содействие становлению профессиональной компетентности будущего педагога. Начинается новый этап развития кафедры, связанный с развитием научных исследований на кафедре. В период с 2008 г. по март 2017 г. защищены докторские диссертации: «Социокультурная трансформация общеобразовательной школы в процессе перехода к профильному образованию» (А. А. Петрушевич); «Становление педагогического образования в Западной Сибири (вторая половина XIX века – 1919 год)» (Н. И. Чуркина); «Развитие дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе» (Н. С. Макарова); «Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования Российской Федерации» (Ю. Б. Дроботенко).

На кафедре педагогики с 2013 г. по 2017 г. выполнены диссертационные исследования, позволяющие вносить весомый вклад

в развитие педагогической науки и практики: «Становление профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа в образовательном процессе» (Е. А. Бобер); «Подготовка студентов бакалавриата к профессиональной педагогической деятельности в информационно-образовательном пространстве» (Э. Р. Диких); «Изменения в содержании профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза» (Е. Г. Никулина); «Методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников» (Е. О. Брицкая); «Развитие социально-профессиональной компетентности будущих мастеров производственного обучения в образовательном процессе колледжа» (И. А. Дегтярева).

Растет публикационная активность, успешно реализованы исследования, поддержанные грантами Российского гуманитарного научного фонда, международные исследовательские проекты и исследования, выполненные по заданиям Министерства образования и науки РФ. Преподаватели кафедры принимают участие в реализации стратегических проектов университета, активно осваивают информационно-коммуникационные технологии. Кафедра педагогики приняла активное участие в реализации трех этапов Комплексного проекта по модернизации педагогического образования в РФ (2014–2017 гг.). Преподаватели кафедры участвовали во внедрении комплексного подхода при разработке и апробации модулей основных профессиональных образовательных программ высшего образования по укрупненной группе специальностей/направлений «Образование и педагогические науки» (уровень магистратуры, профиль «Педагог-исследователь», уровень аспирантуры «Педагог дошкольного образования»).

Модернизация высшего педагогического образования предполагает ориентацию на профессиональную компетентность специалиста, которая проявляется в способности решать профессиональные задачи в разных образовательных контекстах: на уровне субъектных отношений, на уровне образовательного процесса, на уровне деятельности образовательного учреждения как развивающейся системы. Исходя из этого, в современной модели высшего педагогического образования основной акцент должен быть сделан на развитии умений у студентов осознать, оценивать и конструктивно

решать различные виды учебно-профессиональных задач, встречающиеся в профессиональной деятельности. На наш взгляд, эту миссию в наибольшей степени выполняет кафедра педагогики, интегрирующая в своей деятельности не только знания, опыт, ценности самого студента, но и взаимодействие различных подходов кафедр психологии, методик преподавания предмета, общегуманитарных и специальных дисциплин.

Дисциплины педагогического цикла в значительной степени ориентированы на профессиональное становление студентов, предполагающее сложную системную характеристику, определяющую процесс и результат становления личности как субъекта профессиональной деятельности посредством накопления ценностно-смыслового опыта решения учебно-профессиональных задач на основе собственной профессиональной позиции.

Одним из критериев профессионализма учителя служит глубина его специальных (предметных) знаний. Однако специфика педагогического образования заключается в том, что научный материал, осваиваемый будущим педагогом (термины и понятия, факты и закономерности, методологические идеи «своей» науки) выполняют в его деятельности инструментальную функцию, т. е. выступают в качестве средства, «инструмента» влияния на формирующуюся личность. Функцию же методологического фундамента в педагогическом образовании выполняют педагогические знания. Педагогические идеи выполняют статус исходных теоретических положений, с позиций которых описываются и объясняются реальные педагогические явления. Они также связывают все элементы системы знаний в единое целое и являются общим руководством к познавательным и практическим действиям. Педагогические категории и понятия отражают в обобщенном виде педагогическую действительность, выражают наиболее существенные признаки педагогических явлений.

Если миссию рассматривать как духовно-нравственную сверхзадачу, направленную на созидание, то в этом случае деятельность кафедры педагогики не только выполняет «ответственное задание», «поручения», «роль» по организации образовательного процесса, в котором студенты осваивают педагогическое знание и овладевают опытом педагогической деятельности, но и занимает лидирую-

щие позиции в профессиональном воспитании, профессиональном самоопределении будущих педагогов.

В настоящее время основными направлениями деятельности кафедры являются: инновационное развитие образовательной деятельности, ориентированной на достижение современного качества образования, обеспечение устойчивого развития научной деятельности кафедры; распространение в профессиональном сообществе инновационных идей в сфере образования; модернизация профессионально-педагогического воспитания студентов.

Кафедра педагогики является центром инновационной деятельности Омского государственного педагогического университета. Преподаватели активно участвуют и реализуют стратегические и инновационные проекты: региональная психолого-педагогическая олимпиада (Л. В. Федяева, Э. Р. Диких, В. В. Лоренц, Т. О. Соловьева), реализация стратегических проектов «Духовно-нравственное воспитание» (Г. П. Сеницына, И. В. Феттер, О. А. Петрухина), «Педагогический класс» (Е. В. Чухина), «Воскресный малый университет» (Е. И. Зарипова), «Сопровождение педагогических инноваций» (Н. А. Дука), «Конкурсы педагогического мастерства» (А. А. Петрусевич), «Профессионально-педагогический кластер» (Н. В. Чекалева), «Сетевое профильное обучение» (А. А. Филимонов), «Педагогическое сопровождение работы с одаренными детьми и молодежью» (О. С. Парц), «Конструирование фонда оценочных средств» (С. М. Баташова), «Содержание и организация работы с обучающимися с ОВЗ» (С. В. Никитина), «Гражданско-патриотическое воспитание» (С. Г. Чухин), «Педагогика развития детского и молодежного движения» (С. Н. Ширококов).

Сегодня перед кафедрами педагогики «стоят новые задачи, связанные с изменением роли формальных институтов образования в жизни человека. Школа, вуз утратили монополию на образование и социализацию молодого поколения» [4, с. 13]. Кафедра педагогики ОмГПУ основывает свою деятельность на гуманистических ценностях, патриотических идеалах, лучших традициях российского образования, ориентируется на современные тренды и преимущества российского образования. Миссия кафедры педагогики состоит в достижении высокого стандарта профессионально-педагогической

деятельности; построении образовательного пространства для реализации жизненно-профессионального самоопределения студентов и преподавателей в условиях педагогического образования; активизации междисциплинарных исследований проблем образования.

У коллектива кафедры педагогики мощный образовательный, научный и воспитательный потенциал. Мы сильны стабильностью развития с сохранением традиций и ориентацией на инновации в педагогической деятельности; превалированием позитивных межличностных отношений, основанных на нравственных ценностях, высокой корпоративной культуре; поддержкой и сопровождением личностного и профессионального роста каждого преподавателя и сотрудника кафедры; постоянным повышением профессионального мастерства, самообразованием, владением современными образовательными технологиями, высоким уровнем преподавательской компетентности; сотрудничеством с кафедрами ОмГПУ (междисциплинарные команды), с образовательными организациями Омского региона, РФ; развитием международного сотрудничества (Республика Казахстан, Словения, Таджикистан и др.); способностью осуществлять научные исследования; устремленностью в будущее.

1. *Бударин М. Е., Николаев П. Ф., Самосудов В. М.* Омский государственный педагогический университет (1932–2000): Исторический очерк. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. – 490 с.

2. *Карнаух Н. В.* История создания кафедр педагогики в университетах России XIX века // Социальная значимость педагогических кафедр в подготовке специалистов системы образования изменяющейся России : сб. ст. / ред. сов.: А. П. Тряпицына, Н. А. Лабунская, И. В. Гладкая. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – С. 20–26.

3. *Карнаух Н. В.* О значении педагогических знаний в профессиональной подготовке преподавателей высшей школы в дореволюционной России // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 4: Педагогика. Психология. – 2010. – № 1 (16). – С. 41–49.

4. *Тряпицына А. П., Писарева С. А.* Кафедра педагогики: прошлое, настоящее и будущее // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2011. – № 10. – С. 13–21.

УДК 387.4

Э. Р. Диких

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье описываются результаты круглого стола в ОмГПУ по вопросу интегрированного подхода в организации подготовки студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: интеграция, подготовка, междисциплинарность, педагогический вуз.

Профессиональная деятельность педагога сегодня меняется. Эти изменения объективны и обусловлены изменениями, происходящими в социуме. Общество сегодня – это общество знаний и информации; общество, где активно развиваются разного рода технологии; общество, где процессы информатизации и компьютеризации определяют успешность и быстроту решения многих задач, определяют темп жизни. Изменения в социуме задают контексты изменений и профессиональной педагогической деятельности.

Ю. Б. Дроботенко [1], рассуждая об изменениях в профессиональной педагогической деятельности, говорит об изменениях в современной трудовой реальности. Сегодня любой профессионал, в том числе и педагог, должен быть гибким, мобильным, конкурентоспособным, способным определять направление своего профессионального развития, быть готовым к осуществлению деятельности в изменяющейся внешней ситуации. Другими словами,

изменения трудовой реальности выражаются в многоконтекстности профессиональной педагогической деятельности.

Эти позиции определяют изменения в подготовке будущих педагогов. Сегодня как никогда актуально говорить об интегрированном подходе в подготовке будущего учителя. В рамках подготовки в педагогическом вузе, безусловно, ключевую роль играет интеграция педагогического, психологического, методического и предметного знания. Так, был проведен круглый стол с преподавателями Омского государственного педагогического университета, посвященный вопросам интегративного подхода в подготовке студентов педагогического вуза. Участниками круглого стола были преподаватели кафедр педагогики, психологии, а также методических кафедр ОмГПУ.

Результаты круглого стола можно зафиксировать в следующих положениях:

1. В практике образовательного процесса педагогического вуза интеграция может быть реализована через объединение образовательных сред в интегрированное образовательное пространство. Это положение предполагает создание межпредметных образовательных площадок, кооперирующих образовательные площадки как образовательных учреждений (школа – вуз, вуз – вуз и т. п.), так и образовательные площадки кафедр одного университета. Чрезвычайно важно интегрировать образовательные ресурсы, технологии, да и в целом возможности кафедр вуза, осуществляющих подготовку будущего педагога.

2. В связи с первым положением логично следует второе: качественная подготовка в современном вузе невозможна без создания междисциплинарных команд преподавателей. Подготовка в современном вузе бессмысленна без сотрудничества профессионалов, осуществляющих эту подготовку. Сегодня можно с уверенностью говорить о тенденции создания таких творческих команд между преподавателями методики и преподавателями предмета. В педагогических вузах России прослеживается тенденция создания таких междисциплинарных кафедр (табл.). Тем не менее, вопрос эффективного взаимодействия преподавателей педагогики и психологии с методистами и преподавателями предмета остается не до конца решенным.

Кафедры методики обучения предмету и интегрированные кафедры в составе педагогических вузов РФ

<i>Вуз</i>	<i>Количество кафедр методики обучения предмету</i>	<i>Количество кафедр предмета и методики его обучения</i>
Московский городской педагогический университет	9	4
Московский педагогический государственный университет	11	3
Московский государственный областной университет	8	3
Российский государственный педагогический университет им. Герцена	6	0
Новосибирский государственный педагогический университет	3	4
Набережночелнинский государственный педагогический университет	1	6
Российский государственный профессионально-педагогический университет	1	1
Уральский государственный педагогический университет	3	7
Башкирский государственный педагогический университет	3	1
Красноярский государственный педагогический университет	4	8
Армавирский государственный педагогический университет	0	2
Воронежский государственный педагогический университет	1	3
Волгоградский социально-педагогический университет	5	9
Алтайский государственный педагогический университет	1	3
Ярославский государственный педагогический университет	6	3
Оренбургский государственный педагогический университет	2	13

Окончание таблицы

<i>Вуз</i>	<i>Количество кафедр методики обучения предмету</i>	<i>Количество кафедр предмета и методики его обучения</i>
Дагестанский государственный педагогический университет	5	3
Томский государственный педагогический университет	1	8
Ставропольский государственный педагогический университет	1	3
Омский государственный педагогический университет	0	9
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Мининский университет)	0	0

3. В подготовке будущего педагога чрезвычайно важно рассматривать один и тот же феномен с позиций разных учебных дисциплин. В связи с этим актуально говорить об интеграции содержания учебных дисциплин, которая может осуществляться в форме междисциплинарных проектов, общего обсуждения базовых понятий и методологических подходов, организации совместных семинаров, через решение практико-ориентированных междисциплинарных заданий, кейсов, проведение круглых столов, тренингов, разработку междисциплинарных модулей, создание факультетских психолого-педагогических центров.

4. Интегрированные фонды оценочных средств могут быть реализованы через консультирование, сопровождение студенческого междисциплинарного проекта, через междисциплинарный экзамен по модулю, через решение кейсов и проблемных задач, через защиту студентами портфолио, решение интегрированного теста на образовательном портале.

5. Интеграцию в организации государственной аттестации необходимо осуществлять через разработку интегрированных заданий, междисциплинарные кейсы, практико-ориентированные задачи, решение которых определяется контекстами, которые могут

меняться. Своевременно говорить о выполнении студентами выпускных квалификационных работ на междисциплинарную тему.

6. Важным аспектом подготовки будущего педагога несомненно, является практика. Преподаватели назвали следующие варианты интеграции в организации практик студентов: разработка интегрированной программы практики и формы отчета, супервизия, консультация и разбор урока совместно педагогом, психологом и методистом, решение задач, кейсов, выполнение практико-ориентированных заданий.

Резюмируя сказанное, можно сделать вывод об актуальности и важности интегративного подхода в организации образовательного процесса современного педагогического вуза.

1. Изменения в профессиональной деятельности педагога в контексте новой трудовой реальности / Н. В. Чекалева, А. П. Тряпицына, Ю. Б. Дроботенко и др. ; под общ. ред. Н. В. Чекалевой. – Омск : ЛИТЕРА, 2015. – 220 с.

УДК 378

Ю. Б. Дроботенко

СОВРЕМЕННЫЙ ДИСКУРС МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается понятие дискурса, представлена методика дискурсивного анализа процесса модернизации педагогического образования. Рассматриваются основные содержательные характеристики дискурса модернизации педагогического образования, который складывается в современных социокультурных условиях.

Ключевые слова: модернизация, педагогическое образование, дискурс, дискурсивный анализ.

Модернизация стала основной характеристикой процессов, происходящих во всех сферах мирового общества на рубеже веков.

© Дроботенко Ю. Б., 2018

В основе концепций модернизации лежат идеи эволюционного объяснения социальных перемен и трансформаций (Э. Дюркгейм, К. Маркс, М. Вебер).

Современный дискурс модернизации складывается в условиях быстроменяющейся культурной, социальной и технологической среды, на которую оказывают влияние процессы глобализации экономики, социально-экономической и культурной дифференциации, информационный взрыв, распространяющиеся новые формы коммуникации, изменяющийся образ и стиль жизни человека.

Дискурс отражает общее представление, понимание какого-либо явления, процесса.

Прежде чем обозначить основные характеристики дискурса модернизации образования в целом и дискурса педагогического образования в частности, представим наше понимание данного термина. В упрощенном варианте, дискурс – это разговорная практика. Различают структурный дискурс, где текст рассматривается как продукт, и функциональный дискурс, который сам выступает как процесс (деятельность). Дискурс – это фрагмент ментального мира, выраженный в текстах или ином содержании взаимодействия между людьми [3].

Следуя данным позициям, современное понимание дискурса выражается в представлении его как особой социальной данности, ментальности, идеологии, отражающейся в интерактивной деятельности людей, содержании их коммуникаций разного рода. По самой своей сути дискурс – явление когнитивное, т. е. имеющее дело с передачей знаний, с оперированием знаниями особого рода и, главное, с созданием новых знаний о каком-либо явлении или процессе.

Продолжая развивать мысли Ю. С. Степанова, Е. С. Кубряковой и других ученых, занимающихся дискурсом, можем сказать, что связь дискурса с реальным бытием человека может усматриваться в нескольких отношениях [3]. Таких аспектов выделяется, по крайней мере, три:

1) Связь дискурса с коммуникацией, с интерактивной деятельностью людей, вследствие чего «действительность» порождается и одновременно отражается в развертывающемся во времени свободном потоке непрекращающейся коммуникативной активности.

Она приобретает смысл в установках, которые могут содержаться в программных тезисах, официальных выступлениях и т. п. Важно подчеркнуть, что в понятии дискурса отражается не только его прямая связь с реальными коммуникативными активностями разного рода, но и их стиль, их предназначенность на решение определенных социальных проблем. В этом случае содержание дискурса включает некое «усредненное», общепринятое представление о каком-либо явлении. С этих позиций источником дискурса являются нормативные и стратегические документы разного уровня, официальные выступления авторитетных людей и экспертов и т. п.

2) **Обусловленность дискурса определенным контекстом** (социокультурным, социальноэкономическим, профессиональным и т. п.) приводит к построению специфической его модели, отражающей конкретную социальную данность, а также воссоздающей ментальность определенного сообщества людей. Разным типам дискурса присуща определенная терминология, стилистика специальной (узкой) профессиональной области и конкретной социальной практики. В процессе создания дискурса особого типа и в процессе его восприятия человек должен функционировать в одном из пространств (профессиональном, научном, политическом) и должен быть погружен в особый ментальный мир, чтобы создавать или правильно понимать дискурс определенного типа. Источниками дискурса в этом случае становятся тексты публикаций, исследований, отчетов, т. п.; содержание выступлений, докладов, презентаций на конференциях, семинарах и т. п.

3) **Принятие дискурса общественностью, конкретными людьми.** Принимается ли дискурс или нет, насколько он распространен, «прижился» или отвергается, можно при помощи конверсационного или ситуационного анализа (анализа бесед, нарративов, кейс-стади и т. п.). В этом случае понятие дискурса предстает в определенном ракурсе, сужается, сводится к устной, реально произносимой речи, частному мнению или практике. Созданное в частной дискурсивной практике людей знание продолжает жить далее своей жизнью, может снова анализироваться по мере его распространения, проникать вглубь – в социальные установки; национально-специфические культурологические характеристики отдельных этапов в истории

людей; разные ментальные пространства людей, выступающих в разных ролях при осуществлении разного рода деятельности.

Таким образом, дискурс складывается, воссоздается в режиме постоянно поступающей из разных источников информации о каком-либо явлении или процессе.

Для определения особенностей современного дискурса модернизации педагогического образования необходимо прибегнуть к методу дискурсивного анализа, методика проведения которого строится следующим образом:

1) анализ нормативных документов, определяющих направления развития педагогического образования, в которых видны основные установки его модернизации; предназначенность в решении определенных социальных проблем; отражено целостное представление об изменениях в педагогическом образовании в современных условиях развития общества;

2) контент-анализ публикаций, посвященных модернизации педагогического образования и отражающих видение и позицию профессионально-педагогического сообщества по поводу необходимости изменений в педагогическом образовании; раскрывающих понимание и степень принятия целенаправленно осуществляемых изменений и уже существующих модернизационных практик;

3) анализ материалов интервью, бесед, фокус-групп с педагогами-исследователями и педагогами-практиками, представителями общественности; материалов, полученных посредством применения методов нарратива, сторителлинга, конверсационного анализа. Данные, полученные таким путем, показывают, стали ли закрепленные на нормативном уровне установки, демонстрируемые на уровне профессионально-педагогического сообщества представления по поводу модернизации педагогического образования достоянием общественности и работников сферы образования, конкретных педагогов, принимаются ли и поддерживаются ими.

В целом анализ дискурса модернизации, сложившегося сегодня в России, показывает, что закрепившаяся в российском интеллектуальном пространстве модель модернизации проявляется в оценке данного процесса как прогрессивного; подходе к модернизации как явлению, протекающему во всех странах по одной схеме; вос-

приятии модернизации как процесса постепенной рационализации общественных отношений; понимании экономического фактора как доминирующего в модернизации. Эти же характеристики присущи и дискурсу модернизации образования.

Модернизация образования – это непрерывный процесс, цель которого заключается в поиске и реализации изменений, меняющих систему образования в соответствии с вызовами времени.

Охарактеризуем *первый аспект* дискурса модернизации педагогического образования, в котором отражается содержание нормативных и стратегических документов его развития.

Заметим, что вопросы модернизации педагогического образования актуальны сегодня во всем мире. Профессиональной подготовке будущих педагогов отводится важное место в документах, определяющих характер обновления педагогического образования в нашей стране (Закон «Об образовании в РФ», Концепция модернизации российского образования до 2010 года, государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг., Концепция поддержки развития педагогического образования, Программа модернизации педагогического образования 2014–2017). Разработка и принятие Профессионального стандарта педагога (2013) направлены на установление норм профессионально-педагогической деятельности, которые должны стать основой для определения результатов профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

Проблеме совершенствования системы подготовки будущих педагогов отводится особое место и в документах реформ высшего образования в других странах (Болонская декларация; Педагогическая конституция Европы (2013); законодательные акты по модернизации педагогического образования в провинциях Канады, План администрации президента США по реформированию педагогического образования «Наше будущее – наши учителя», закон «Об учителях» в Китае).

В обозначенных документах закреплены цели модернизации педагогического образования по обеспечению подготовки высокообразованных и высококвалифицированных педагогов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых технологий

разного порядка. Особо подчеркивается роль педагогических кадров в достижении общих целей образования, что обозначает необходимость привлечения в систему образования талантливых специалистов, способных на высоком уровне вести учебный процесс, проводить научные исследования, осваивать новые технологии и информационные системы, воспитывать у обучающихся духовность и нравственность, готовить специалистов высокой квалификации. Говорится о необходимости повышения профессионального уровня педагогов и формировании педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни, как необходимым условием модернизации системы образования России. Обозначается необходимость преодоления негативных тенденций в кадровом обеспечении образования, повышении социального статуса и профессионализма педагогических работников. Приоритетной установкой в последних программных документах является необходимость институализации изменений в организации, содержании, технологиях и масштабе подготовки педагогов. Предполагается, что основным результатом институализации изменений должна стать новая система педагогической подготовки, основанная на соотношении вузовских образовательных стандартов со стандартами профессиональной деятельности педагога и ФГОС общего образования.

Продолжение процесса модернизации педагогического образования видится в дальнейшей его стандартизации; комплексном обновлении системы менеджмента; реструктуризации и реорганизации педагогических университетов; поддержке инноваций, коммерциализации и распространении инновационных разработок. Основные направляемые изменения в педагогическом образовании будут связаны с усилением практикоориентированности подготовки педагогических кадров (школьно-университетское партнерство, сетевое взаимодействие среднего профессионального и высшего образования, программы прикладного бакалавриата, длительные стажировки и т. п.); расширением вариативности профессиональной подготовки (программы широкого бакалавриата в педагогических вузах, предусматривающих целенаправленную подготовку к педагогической деятельности лучших и мотивированных студентов и подготовку «оставшихся» выпускников этих программ к другой

профессиональной деятельности; педагогическая подготовка мотивированных студентов, закончивших 2–3 курса непдагогического бакалавриата); обеспечением системы образования специалистами высокой квалификации (программы исследовательской магистратуры для подготовки учителей-методистов; программы прикладной магистратуры со встроенной долгосрочной практической стажировкой в образовательных организациях; магистерские программы по управлению образованием).

Источником формирования *второго аспекта* дискурса модернизации педагогического образования являются данные разных наук (философии, социологии, культурологии, истории и экономики образования, педагогики и психологии) о характере и особенностях протекания данного процесса – его направленности, интенсивности, продуктивности, эффектах и рисках.

В публикациях разного рода раскрываются требования к результатам педагогического образования исходя из особенностей развития педагогической профессии в современном обществе; диверсификации профессиональных функций, ролей и позиций современного педагога. Обозначаются новые подходы к пониманию и организации пространства подготовки педагогических кадров (в колледже, вузе, системе дополнительного образования), которое становится многомерным и характеризуется как интегрированное, что приводит к расширению круга субъектов образования, появлению сетевых и кластерных моделей подготовки педагогов. Описываются негативные явления, наблюдаемые в развитии педагогического образования, которые проявляются в его дефундаментализации, снижении качества предметной подготовки, недостаточной практикоориентированности, неготовности современных педагогов к реальной сложности педагогических ситуаций и работе с современным ребенком, неоднозначности дальнейшей судьбы педагогических вузов. Объясняется суть направляемых и ненаправляемых, позитивных и негативных изменений педагогического образования, происходящих в условиях его модернизации. Среди них называются многоуровневость и непрерывность, практикоориентированность, индивидуализация и субъективизация, психологизация и аксиологизация, технизация, менеджеризация и маркетингизация,

формализация и бюрократизация. Широко обсуждаются возможности управления процессом модернизации педагогического образования на основе ценностного осмысления изменений, вызванных данным процессом. Вскрываются основные противоречия между необходимостью развития педагогического образования в соответствии с требованиями складывающейся трудовой реальности, педагогической профессии и профессионально-педагогической деятельности и проводимыми преобразованиями; изменениями в педагогическом образовании, которые продолжаются более двадцати пяти лет, и ситуацией непринятия идей модернизации некоторыми его субъектами, которые рассматриваются как «чужеродные» для российского образования [2].

Третий аспект дискурса модернизации педагогического образования складывается из данных опросов, бесед и интервью, фокус-групп, широко представленных в открытом доступе на всевозможных форумах, в педагогической периодике, сборниках научных трудов, диссертациях. Дальнейшая модернизация педагогического образования сегодня обозначается как необходимость, обусловленная изменениями условий труда, статуса профессии, возможностей трудоустройства, перспектив профессионального развития; увеличивающимся разнообразием форм современной профессионально-педагогической деятельности; сложностью, интенсивностью, эмоциональностью, неоднозначностью и противоречивостью современных педагогических ситуаций. Часто высказываются мнения о рисках и возможных негативных последствиях модернизации педагогического образования, отчетливо звучит призыв к необходимости избегать упрощения модернизационных практик и рассматривать их с позиций социально-культурного измерения, а также с учетом возможных последствий.

Таким образом, сегодня можно констатировать, что дискурс модернизации педагогического образования пополняется содержательной интерпретацией идей его социокультурной модернизации [1]. Данные идеи выражаются в понимании модернизации как процесса формирования способности педагогического образования постоянно и успешно адаптироваться к меняющимся условиям и задачам, создавать новые образовательные институты, модифициро-

вать старые, формируя каналы для эффективного диалога между обществом и государством, поддерживая новый демократический тип взаимодействия в сфере образования.

1. *Асмолов А. Г.* Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65–86.

2. *Дроботенко Ю. Б.* Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования РФ : дис. ... д-ра пед. наук. – Омск, 2017. – 519 с.

3. *Кубрякова Е. С.* О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике. Обзор // Дискурс, речь, речевая деятельность. – М. : ИНИОН РАН, 2000. – С. 7–25.

УДК 378.147

Е. И. Зарипова

СРЕДСТВА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В БАКАЛАВРИАТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье представлено обобщение опыта по применению педагогических средств реализации принципа индивидуализации образования на практических занятиях в современном педагогическом вузе.

Ключевые слова: индивидуализация, индивидуальная образовательная программа, динамическое обучение, воркшоп.

Разнообразные компетенции, как составляющие результата обучения в бакалавриате, проявляются в профессиональных намерениях, самоопределении, характеризуются наличием системы специальных знаний, умений, навыков и наличием первичного практического опыта в решении профессиональных задач, самостоятельным

выполнением стандартных профессиональных действий. Очевидно, что такой результат не может быть достигнут без реализации принципа индивидуализации в обучении будущего педагога. Целью написания статьи является обобщение опыта по применению педагогических средств (методов, приемов, форм) для реализации идей индивидуализации на практических занятиях в современном педагогическом вузе.

В научных источниках [1; 3] принцип индивидуализации обсуждается как обратная сторона социализации, как процесс накопления человеком особого уникального опыта, творческого потенциала, самостоятельности, свободы, ответственности; принцип индивидуализации образования рассматривается как способ обеспечения каждому студенту права и возможности на формирование собственной образовательной траектории, на удовлетворение собственных образовательных запросов, проектирования и реализации собственного образовательного будущего за счет:

- возможности реализации на занятии собственных образовательных целей и задач;
- возможности выбора студентом в рамках обозначенной темы своего содержания и действий по достижению собственной цели;
- возможности осознания своих учебных и образовательных перспектив.

Одной из ведущих форм проявления индивидуализации образовательного процесса в современном вузе является индивидуальная образовательная программа студента, которая понимается как документ, определяющий и обосновывающий образовательные цели индивидуума, а также способы и средства достижения этих целей, включая ресурсное обеспечение при личностно-ресурсном картировании [1; 3]. В процессе совместного (педагог и студент) проектирования индивидуальной образовательной программы определяются виды образовательной деятельности, методы и формы диагностики образовательных результатов. Это программа образовательной деятельности студента, составленная на основе его интересов, образовательного запроса, фиксирующая образовательные цели и результаты студента как активного субъекта процесса обучения.

Рассмотрим средства реализации индивидуальной образовательной программы студента бакалавриата направления «Педагогическое образование» на практических занятиях дисциплины «Педагогика». База исследования: практические занятия по педагогическим дисциплинам со студентами 1–3 курсов бакалавриата филологического факультета Омского государственного педагогического университета по направлению «Педагогическое образование», профили «Русский язык и Литература», «Русский язык и Мировая художественная культура».

На основе изучения теоретических источников в качестве индивидуализирующей формы практических занятий выбран воркшоп (англ. *workshop* – мастерская). Технологию проведения воркшопа разработал К. Фопель. Воркшоп – обучающее мероприятие, на котором участники при активном взаимодействии друг с другом самостоятельно получают знания [4].

При идеальной организации воркшопа на практических занятиях по педагогическим дисциплинам заранее обозначается определенная проблема или предлагается идея для обсуждения, которая интересна участникам воркшопа. Каждый студент приходит на воркшоп со своими взглядами на нее, знаниями и отношением, т. е. все участники заинтересованы, определяют для себя цель занятия, действуют активно для достижения своей цели, самостоятельно выбирая для этого учебные действия, и разделяют ответственность за свой учебный процесс с преподавателем. Занятие организуется таким образом, чтобы проблема рассматривалась с различных, порой самых неожиданных сторон, и в результате появляется какое-то новое понимание изначальной идеи. По окончании воркшопа знания участников актуализируются, расширяются, а сами они становятся более компетентными в данном вопросе.

Однако первый же личный практический опыт организации воркшопа в процессе обучения студентов выявил следующие затруднения:

– со стороны преподавателя это было связано, в первую очередь, с дополнительной доработкой содержания, заявленного в рабочей программе курса. В соответствии с программой надо было обеспечить достижение общей образовательной цели всеми студентами

за установленный временной период, причем темы каждой встречи уже были определены. Возникло противоречие: с одной стороны, главным вектором выбора содержания обучения должны стать образовательные запросы студентов, с другой стороны, содержание запланировано рабочей программой курса и уже разделено в ней на «порции». Для разрешения этого затруднения преподаватель формулирует проблемный вопрос, который отражает содержание программы и является актуальным для реальной педагогической практики, а также предлагает рассмотрение этого вопроса в нескольких аспектах. В ходе беседы со студентами проблемный вопрос может редактироваться, проясняются дополнительные аспекты проблемы, но главная задача беседы – чтобы каждый участник группы сформулировал индивидуальную, лично значимую цель занятия;

– со стороны студентов возникали затруднения с решением задачи целеполагания. Большинство студентов оказались не готовы к выявлению своих образовательных запросов, постановке индивидуальной цели и обозначению ожидаемых результатов; к самостоятельной формулировке собственных суждений относительно тех или иных аспектов проблемы; к выработке своего решения на практическом занятии.

Поэтому в дальнейшем средства индивидуализации обучения стали вводиться постепенно, начиная с занятий на первом курсе и до перехода к воркшопу по мере готовности студентов на третьем курсе.

На 1-м курсе студенты учатся:

– формулировать собственные суждения, оценивать свои образовательные результаты: применяется критериальное оценивание, осваивается технология портфолио;

– в начале занятия согласовывать с преподавателем общую для всей группы цель. Для этого применялись прием «знаю – хочу узнать – узнал (умею)», методики «Бортовой журнал», «Корзина идей». В конце занятия студенты учатся оценивать достижение поставленной цели. Чаще это происходило в форме написания и зачитывания каждым студентом резюме (письменного/ устного) или эссе.

На 2-м курсе на практических занятиях организуются ситуации, в которых каждый участник группы пытается достичь своей

цели занятия при взаимодействии со всеми. Для этого применяются элементы разных образовательных технологий (игры, дискуссии, кейс-стади, метод проектов, развития критического мышления через чтение и письмо) при общей задачной организации обучения, т. е. когда на занятии студентами решаются учебно-профессиональные задачи трех групп (В. А. Адольф):

- информационно-теоретические (представлять теоретический материал в виде различных структур и наглядных форм – линейная, древовидная, матричная, ступенчатая с обратными связями, концентрическая);

- аналитические (заполнять и разрабатывать схемы, позволяющие анализировать профессиональные ситуации, представленные отдельными или рядом факторов);

- проективные (разрабатывать отдельные фрагменты профессиональной деятельности). Эти задачи могут быть представлены разными типами и уровнями сложности в соответствии с теорией Д. Брунера, концепцией таксономии целей Б. Блума: типовые задачи; задачи с кратким планом решения; задачи для самостоятельного выполнения; творческие задачи (проектные) [2]. Проектная задача ориентирована на применение студентами целого ряда способов действий, средств и приемов не в стандартной (учебной) форме, а в ситуациях, по форме и содержанию приближенных к реальным. Проектная задача как вид учебно-профессиональной задачи рассматривается как набор заданий, целенаправленно стимулирующих систему действий, направленных на получение еще никогда не существовавшего в практике студента «продукта» – практической разработки, которая способствует решению обсуждаемой проблемы. Основными критериями для оценки решенной задачи являются следующие: самостоятельность в описании условий задачи, в выборе формы предъявления практического продукта и способа ее решения, а также качество полученного продукта. Профессиональные задачи, которые необходимо научиться решать будущему педагогу, представлены в профессиональном стандарте. Поэтому на практических занятиях студентам предлагается решать задачи, сконструированные на основе содержания профессионального стандарта – практикоориентированные задачи. При их решении студенты

самостоятельно анализируют реальные явления и процессы, устанавливают связи между явлениями, осознают последовательность профессиональных действий, сопоставляют ранее изученное с новыми знаниями, т. е. каждый студент осмысливает реальные ситуации педагогической деятельности.

На 3-м курсе некоторые студенты уже способны самоопределиваться со своим образовательным запросом, поэтому на практических занятиях вводятся элементы всех трех этапов воркшопа:

1-й этап воркшопа – создание в учебной группе атмосферы поддержки, взаимного уважения и признания;

2-й этап воркшопа – создание ситуации погружения, включающей опыт обучающихся в усвоении информации, опыт анализа и практического применения, концептуального понимания и формирования личных установок, развития опыта творческой деятельности. Этот этап предполагает использование на занятии как можно большего разнообразия видов действий, которые имеют место в повседневной, профессиональной жизни. Ситуация погружения чаще организовывалась на основе этапов проектной деятельности и включала: анализ фактов; поиск идей; поиск решения; презентации результатов учебной деятельности. Если студенты оказывались не готовы к педагогическому проектированию, то им предлагались проектные задачи. Проектная задача отличается большим объемом и неоднородностью материала. Результат решения задачи может быть представлен в любой форме по выбору студента, так как нет установки на жестко определенную форму ответа. Организация взаимодействия на этом этапе происходит в зависимости от обстоятельств в разных формах – в парах, в микрогруппах, группой в целом. При решении задачи факты анализируются по словарям, нормативным и методическим материалам, статьям и другим источникам педагогической информации. Студенты по своему выбору и в соответствии со своими задачами знакомились с нормативными документами; сравнивали основные понятия темы; изучали сущность, виды, характеристики образовательных программ, школьной документации; договаривались о критериях сравнения; сравнивали между собой предметы изучения; выявляли общее и особенное; искали идею и решение, ответ

на проблемный вопрос; разрабатывали публичное представление своего решения и ответа.

3-й этап воркшопа состоит в активной оценке участниками проведенного опыта. Итоговый продукт воркшопа, свидетельствующий о достижении цели, – презентация результатов учебной деятельности и ответ на проблемный вопрос темы. Сначала в учебной группе заслушивались и обсуждались полученные ответы на проблемный вопрос темы, затем каждый анализировал свой опыт и прояснял для себя результаты обучения на занятии – проводилось самооценивание.

Обобщая полученные результаты, заметим, что опыт проведения воркшопов в бакалавриате показал, что оптимальная организация взаимодействия в учебной группе обеспечивается при наличии от десяти студентов в учебной группе и меньше, а при большем количестве возникают дополнительные сложности. Таким образом, предполагаем, что применение представленных средств индивидуализации обучения на практических занятиях по педагогическим дисциплинам способствует развитию субъективности студента, т. е. к позитивным изменениям в его учебной мотивации, целенаправленности, самостоятельности и инициативности при продвижении по своей образовательной траектории.

1. *Зарипова Е. И.* Индивидуальная образовательная программа студента как средство индивидуализации магистерской подготовки // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования : науч. журнал. – 2014. – № 1 (2). – С. 124–129.

2. *Зарипова Е. И., Чухина Е. В.* Виды и роль учебных задач в достижении целей современного образования // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2016. – № 3 (19). – С. 116–123.

3. *Ковалева Т. М., Якубовская Т. В.* Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой. // Человек.RU: Гуманитарный альманах. – Новосибирск : НГУЭУ, 2017. – № 12. – С. 85–94.

4. *Фопель К.* Эффективный воркшоп. Динамическое обучение / пер. с нем. – М. : Генезис, 2003. – 368 с.

ЗАДАЧИ И СОДЕРЖАНИЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ПЕДАГОГА

В статье рассматриваются проблемы акмеологического сопровождения развития профессиональной зрелости педагога. Особое внимание уделяется раскрытию вопроса «профессиональная зрелость педагога» и проблем, связанных с достижением такой зрелости. Показаны этапы становления профессиональной зрелости и особенности акмеологического сопровождения педагогов на каждом этапе.

Ключевые слова: развитие, акмеологическое сопровождение, профессиональная зрелость, субъект профессионального развития.

В настоящее время в условиях модернизации российского образования все отчетливей наметился спрос на высококвалифицированного, творчески мыслящего педагога, способного к постоянному профессиональному совершенствованию и умеющего выбирать необходимые направления и формы для собственного профессионального роста. Процесс профессионального развития связан с непрерывным накоплением профессионального опыта, который отражает высший уровень профессионализма педагога: «гуманistisch ориентированная личность, талантливый учитель-профессионал, грамотный ученый-исследователь» [2, с. 47]. Очевидно, что именно эти качества являются основополагающими в определении профессиональной зрелости педагога.

Что следует понимать сегодня под профессиональной зрелостью педагога? Профессиональная зрелость педагога – это наиболее высокий уровень профессионализма, включающий в себя совокупность личностных и профессиональных качеств, а также умений и навыков, гарантирующих стабильно высокое качество и результативность педагогической деятельности в настоящем и будущем. В педагоги-

ческой науке профессиональная зрелость педагога рассматривается как социально-педагогическое явление, включающее в себя систему способов решения конкретных педагогических задач. Педагогическая наука рассматривает профессиональную зрелость через призму ценностных ориентаций педагога, через показатели его общей и профессиональной культуры. Ведущим критерием профессиональной зрелости педагога можно считать наличие готовности к непрерывному профессиональному и личностному совершенствованию с учетом изменяющихся социальных вызовов к образованию [3, с. 44].

Необходимо отметить, что акмеологическое сопровождение педагога на различных стадиях профессионализации и мастерства направлено в первую очередь на то, чтобы помочь ему реализовать себя, в результате выработки индивидуального стиля деятельности обрести личностный смысл профессиональной деятельности, внести коррективы в траекторию и темп профессионального становления.

В этой связи одна из главных задач акмеологического сопровождения развития профессиональной зрелости педагога состоит в том, чтобы не только оказывать своевременную помощь и поддержку педагогу, но и научить его самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению, помочь личности стать полноценным субъектом своей профессиональной жизни.

Необходимость решения этой задачи обусловлена типичными затруднениями, на которые в первую очередь необходимо обратить внимание в процессе акмеологического сопровождения профессиональной зрелости. Это:

- низкий уровень методологической компетентности и недостаточная готовность к инновационной деятельности педагогов;
- отсутствие специализированной подготовки по отдельным направлениям педагогической деятельности (тьютор, методист, старший воспитатель, руководитель методического объединения или творческой группы и др.);
- недооценка значимости личностных качеств педагога для результативности профессиональной деятельности, отсутствие целостной программы по профилактике профессиональных деформаций у педагогов [1, с. 214–215].

Анализ профессионального развития педагога позволяет определить содержание этапов становления профессиональной зрелости. К ним, в рамках теоретического анализа, мы отнесли следующие: адаптационный, стабилизационный, индивидуализационный, а также этап педагогического мастерства, аксиологический и творческий этапы, самореализации и, наконец, профессиональной зрелости.

Адаптационный этап, который характерен для начала профессиональной деятельности педагога, связан с принятием ценностей педагогической профессии, с освоением основных методов и приемов педагогической деятельности, правил отношений с различными субъектами деятельности. Этот этап характеризуется серьезным напряжением сил со стороны начинающего педагога. Это вытекает из известных исследований психологов, согласно которым динамика работоспособности в начале профессиональной деятельности имеет отличительную черту – требует больше затрат энергии, чем ее продолжение [1, с. 188]. Для начинающего педагога особенно важна поддержка опытных педагогов, поскольку именно они могут создать положительный тренд в приобретении им профессионально-положительных качеств.

Стабилизационный этап характеризуется новым пониманием педагога и отношением к профессиональным ценностям. Именно здесь осуществляется четкое осознание необходимых личностных качеств, способствующих успешной педагогической деятельности, и самостоятельная работа педагога над этими качествами. Это этап, когда педагог учится осваивать новые вариативные модели профессиональной деятельности, расширяет арсенал приемов и технологий, приобретает уверенность в своих силах.

На *индивидуализационном* этапе становления профессиональной зрелости формируется так называемый авторский стиль работы педагога. Особенностью этапа является приобретение умений рефлексии содержания и результатов профессиональной работы, осознание сильных и слабых сторон своих профессиональных качеств. Педагог осваивает инструменты диагностики своих профессиональных способностей, выявляет те из них, которые способствуют профессиональному успеху. Становление и выработка индивиду-

ального стиля педагогической деятельности связана с закономерностями саморазвития личности: самопознание, самоопределение, самоизменение, самоанализ, самооценивание. Кроме этого, педагог на этом этапе смещает приоритеты с репродуктивного усвоения успешных образцов профессионально-педагогической деятельности на творческую трансформацию этих образцов, что характеризует индивидуальный стиль педагогической работы.

Этап мастерства связан с уверенным применением различных способов и приемов педагогической работы, освоением новых технологий, свободной трансформацией усвоенных педагогических компетентностей, систематическим творческим поиском новых возможностей использования педагогических достижений, осознанной рефлексией, устойчивой мотивацией качественной профессиональной деятельности.

Творческий этап – это этап, где профессиональное становление обеспечивается устойчивой потребностью исследовать педагогические явления, использовать педагогические проекты, в которых имеют место нововведения. На этом этапе педагог по-настоящему начинает испытывать удовлетворение и удовольствие от содержания работы и полученных результатов.

Аксиологический этап характеризуется сформировавшимися новыми ценностями педагогической работы. К ним необходимо отнести новую совокупность идей, регламентирующих деятельность в педагогической сфере, ценностные ориентации, где аксиологическое «Я» содержит когнитивные и эмоционально-волевые компоненты, выступающие в роли внутренних ориентиров личности педагога. В них интегрированы социально-педагогические, профессиональные, индивидуально-личностные ценности, которые являются основанием выстроенной системы педагогических ценностей педагога. Такая система, например, снижает значимость материального вознаграждения по сравнению со значимостью личностно-профессиональной самореализации и получения инновационного социально-значимого продукта профессиональной деятельности. Это этап, когда педагог, осознавая свое непреходящее отношение с предметным и социальным миром, определяет направление своего инновационного развития.

Этап *профессиональной зрелости* – это этап глобального видения роли и проблем профессиональной сферы. Его содержание отражает высокую ответственность за образование в целом. Этот этап проявляется в наставничестве, в помощи и педагогической поддержке начинающих педагогов, в прогностическом профессионально-педагогическом мышлении, в активном проектировании ценностной профессиональной среды, трансформации педагогических средств, превращающих становление коллективного профессионального «акме».

Изучение особенностей акмеологического сопровождения профессиональной зрелости педагогов на разных этапах показало следующее.

1. Потребность в акмеологическом сопровождении на всех этапах становления профессиональной зрелости ощущается большинством педагогов. При этом большинство современных педагогов считает, что профессиональная зрелость является результатом акмеологической поддержки и сопровождения. Именно их содержание позволяет накопить педагогический опыт в качестве основания профессиональной зрелости.

2. Новые вызовы образованию требуют усложнения и расширения выполняемых педагогических функций. Из анализа деятельности российских педагогов следует, что 90,4 % опрошенных педагогов различных образовательных организаций отмечают, что функции, которые они осуществляют, значительно изменились по сравнению с недавним прошлым. К сожалению, поддержание высокого уровня профессионализма происходит за счет уменьшения возможностей на отдых, на досуг, на оздоровление.

3. Наиболее высокий уровень, близкий к профессиональной зрелости, продемонстрировали педагоги, получившие образование в магистратуре и ежегодно обучающиеся на различных курсах повышения квалификации. Наиболее низкую оценку уровня профессиональной зрелости показали молодые педагоги, не охваченные непрерывным профессиональным обучением.

4. Каждый этап акмеологического сопровождения развития профессиональной зрелости характеризуется приобретением педагогом таких профессионально-личностных качеств (ответственность,

мобильность и адаптивность, инициативность и активность, толерантность, креативность и рефлексия, интерес к жизни и работе, понимание значимости своей работы), которые изменяют отношение к содержанию и результатам педагогической работы и выступают как внутренние регуляторы непрерывного педагогического совершенствования.

Не вдаваясь в глубокий анализ представленных данных (они достаточно красноречиво говорят о проблемах профессиональной зрелости наших педагогов) хочется отметить следующее.

Профессиональная зрелость педагога является результатом накопления и осмысления различных проблемных, неоднозначных знаний: о педагогических концепциях, теориях, взглядах на организацию и содержание педагогической деятельности; о методологии практической деятельности педагога и поиску наиболее эффективных подходов в ее осуществлении; о понимании роли личности педагога в обучении и воспитании детей; о рациональном использовании педагогических технологий в реализации педагогических целей.

Профессионально зрелого педагога всегда отличает опора на сильные стороны своей личности: позитивное практически действенное отношение к педагогической профессии; стремление к постоянному совершенствованию своего мастерства; высокий уровень освоения социально значимых целей, способность активно и самостоятельно определять новые цели, пути их достижения, строить планы, осуществлять самоконтроль, т. е. произвольно направлять и регулировать свою деятельность.

Процесс акмеологического сопровождения развития профессиональной зрелости педагога продолжается на протяжении всего периода его профессиональной деятельности. Субъектами этого процесса на разных этапах профессионализации педагогов могут быть: наставники, педагогический коллектив, администрация образовательной организации, другие внешние субъекты, заинтересованные в его результатах. Однако основным субъектом этого процесса выступает сам педагог, регулируя приобретение профессиональных компетенций и личностных качеств на каждом этапе развития педагогической зрелости, а ведущим условием развития его профессиональной зрелости является непрерывность

профессионального образования, обеспечивающая рост профессионального мастерства и приобретение положительного опыта педагогической деятельности.

1. Кузьмин Н. В., Пожарский С. Д., Паутова Л. Е. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста : моногр. – СПб. : Кн. дом, 2008. – 376 с.

2. Максимова В. Н. Акмеологический подход в педагогике : моногр. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2007. – 196 с.

3. Полетаева Н. М. Профессиональная зрелость педагога: сущность, структура, проблемы и механизмы // Педагогика. – 2012. – № 3. – С. 44–46.

УДК 378.1

Г. П. Сеницына

ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматривается инновационный характер деятельности преподавателя педагогического вуза, обусловленный тенденциями развития образования в современном обществе. Раскрыты содержание, особенности и виды инновационной деятельности преподавателя в условиях модернизации педагогического образования. Представлена деятельность преподавателя педагогического вуза, участвующего в апробации модулей основной профессиональной образовательной программы, разработанных в соответствии с Профессиональным стандартом педагога, ФГОС высшего образования и Концепцией поддержки развития педагогического образования. Инновационная деятельность преподавателя рассматривается как основной фактор модернизации педагогического образования.

Ключевые слова: инновация, инновационная деятельность, инновационный характер, новшество, содержание инновационной деятельности преподавателя вуза.

© Сеницына Г. П., 2018

В современных условиях педагогическое образование должно сформировать человека нового культурного типа, способствовать достижению нового качества образования, повышению престижа профессии педагога, удовлетворенности работодателей качеством профессиональной подготовки, устойчивости социального партнерства, преодолению духовно-нравственного кризиса. Таких результатов можно добиться при условии повышения качества подготовки будущих учителей, готовых к реализации современных требований к образовательным результатам школьников и воспитанию личности российской цивилизации.

Система высшего педагогического образования направлена на развитие профессиональных компетенций будущего педагога, которые в программе модернизации педагогического образования заявлены как стратегическая цель профессиональной подготовки педагогических кадров нового поколения, обеспечивающих высокий уровень образования и воспитания, развития молодого поколения. Деятельность педагогических вузов направлена на достижение этой цели.

На основе анализа современной практики подготовки будущих учителей в педагогических вузах можно выделить наметившиеся тенденции, обусловленные ходом модернизации педагогического образования:

- развитие школьно-университетского партнерства и сетевого взаимодействия образовательных организаций, участвующих в реализации педагогических программ;
- усиление практической направленности содержания программ педагогической подготовки и технологий их реализации;
- увеличение числа образовательных программ магистерской подготовки по широкому спектру направлений подготовки педагогов для желающих начать или продолжить профессиональную деятельность в системе образования, расширение магистратуры для подготовки учителей к методической и управленческой деятельности;
- повышение требований к научно-исследовательской деятельности студентов и социально-значимой работе студентов, внедрение балльно-рейтинговой системы контроля их учебных достижений;

– реализация программ академической мобильности, что существенно влияет на качество подготовки будущих педагогов;

– повышение требований к преподавательскому корпусу вузов, внедрение систем оценивания эффективности деятельности профессорско-преподавательского состава;

– рост востребованности выпускников, характеризующийся высоким уровнем их трудоустройства по специальности и устойчивым увеличением количества молодых специалистов в образовательных организациях.

Перечисленные тенденции обуславливают изменения деятельности преподавателя вуза, придают ей инновационную направленность.

Модернизация педагогического образования предлагает инновационные механизмы и способы повышения качества педагогической подготовки и получения педагогического образования.

Большинство перечисленных направлений можно считать инновационными, так как они не используются в широкой образовательной практике или не имеют разработанных общеизвестных способов использования в практике. Их разработка, освоение и реализация требует активной инновационной позиции всех субъектов образовательного процесса и в первую очередь преподавателей вузов.

Инновационная деятельность преподавателя педагогического вуза представляет собой комплексный интегративный вид педагогической деятельности, направленный на обеспечение инновационного развития и повышение качества профессионального образования за счет разработки и внесения изменений в процесс профессиональной подготовки будущих учителей [3; 4].

«Инновацией в таком случае выступают процесс и результат целенаправленных, эффективных изменений на основе новшеств, обеспечивающие качественное обновление и развитие отдельных компонентов и целостной системы профессионального педагогического образования» [3, с. 13].

При этом новшество понимается как идея, результат прикладных и фундаментальных исследований, экспериментальных и теоретических разработок в сфере образования, воспитания, управ-

ления, информационных технологий, который при его освоении и внедрении приводит к повышению эффективности и развитию системы педагогического образования.

Содержание инновационной деятельности преподавателя вуза состоит в непрерывном обновлении образовательных программ и способов их реализации посредством внедрения разнообразных новшеств, что приводит в конечном итоге к повышению качества профессиональной подготовки будущих учителей и развитию педагогического образования в целом.

«Инновационная деятельность преподавателя вуза выступает условием его непрерывного личностного и профессионального развития и становится главным инструментом качественного изменения системы педагогического образования, в основе которого лежит отказ от стереотипов в профессии, выход за рамки действующих механизмов, нахождение новых оригинальных способов решения профессиональных задач» [4, с. 10].

В настоящее время происходит стремительное обновление функций преподавательской деятельности в образовательном процессе вуза: все в большей степени преподаватель выполняет роль эксперта, консультанта, менеджера, модератора, тьютора, координатора, проектировщика и др. Изменение функций обновляет содержание педагогической деятельности, которая приобретает инновационный характер и проявляется:

- в снижении значимости традиционных форм работы – лекционных и практических, внедрении интерактивных методов обучения, контактных форм работы преподавателя со студентами;
- возрастании роли методической и научно-исследовательской работы, направленных на организацию и обеспечение самостоятельной работы обучающихся;
- необходимости гибкости и индивидуализации образовательного процесса, в том числе за счет широкого применения ИКТ и реализации индивидуальных образовательных траекторий студентов;
- создании условий для академической мобильности студентов [4].

Совершенно очевидно, что деятельность преподавателя педагогического вуза в большей степени становится инновационной и позволяет решать новые для образовательной практики задачи.

Содержание и функции инновационной деятельности современного преподавателя вуза позволяют определить ее виды, которые влияют на качество профессиональной подготовки будущего учителя:

1. Деятельность по обновлению содержания образовательных программ.

Этот вид деятельности направлен на создание междисциплинарных образовательных программ нового поколения, предполагающих различные уровни освоения и различные образовательные траектории. Содержание современных образовательных программ должно разрабатываться с учетом региональных требований и быть востребовано региональными работодателями, отвечать запросам обучающихся, родителей, сетевых партнеров и проектироваться от образовательных результатов, предъявляемых ФГОС высшего образования [5].

2. Деятельность по обновлению организации образовательно-го процесса.

Этот вид деятельности направлен на обеспечение гибкости, доступности, непрерывности образовательных программ и предусматривает возможность реализации различных образовательных маршрутов, повышения доступа к образовательным продуктам с использованием ИКТ и сетевых ресурсов.

3. Деятельность по применению современных образовательных технологий.

Этот вид деятельности направлен на эффективное использование в образовательном процессе разнообразных образовательных технологий (проблемное обучение, дискуссии, тренинги, работа в малых группах, проектное обучение, деловые игры, кейс-стади и пр.) [4].

Существенно изменяются и технологии оценивания результатов обучения, позволяющие определить уровень владения профессиональными компетенциями, изучить индивидуальный прогресс конкретного студента, использовать современные средства взаимо- и самооценки [4]. Преподаватель использует разнообразные средства оценивания: рейтинговая система, тестирование, портфолио, экспертные оценки, маршрутный лист, самоанализ, оценочный лист и др.

4. Деятельность, направленная на обеспечение сетевого взаимодействия и академической мобильности.

Этот вид инновационной деятельности состоит в активном участии преподавателя в сетевом взаимодействии, в разработке и реализации совместных образовательных, исследовательских, социальных проектов, предполагает академическую мобильность преподавателя, создающую условия для обмена педагогическим опытом, освоения новых образовательных программ и технологий, повышения культурного уровня.

Пилотный проект по модернизации педагогического образования, который был запущен в середине 2014 г., направлен на выявление и устранение противоречий между действующей системой педагогического образования и требованиями, прописанными в профессиональном стандарте педагога и в федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС). В рамках данного проекта преподаватели более чем двадцати ведущих российских вузов участвовали в разработке новых (модернизированных) модулей основных профессиональных образовательных программ: прикладного и академического бакалавриата, исследовательской и профессиональной (педагогической) магистратуры. Стратегию модернизации педагогического образования и разработку модулей определяли документы:

- ФГОС высшего образования, анализ которого обусловил соответствие целей, задач, образовательных результатов, оценочных средств как отдельных дисциплин, так и образовательной программы модулей в целом на основе компетентностного и деятельного подходов;

- анализ профессионального стандарта педагога позволил определить трудовые функции педагога (знания, умения, навыки), соотносить с компетенциями и придать модулям практико-ориентированный характер [2];

- ФГОС общего среднего образования был соотнесен с требованиями ФГОС ВО, что позволило скорректировать задачи и образовательные результаты учебных дисциплин и модуля, обеспечить баланс профессионального и личностного развития обучающихся университета;

– Концепция поддержки модернизации педагогического образования обосновала вектор модернизации педагогического образования, актуализировала деятельностный подход и практическую направленность содержания и методов обучения, межпредметные связи между дисциплинами, вовлечение студентов в проектную и исследовательскую деятельность [1].

Основу нововведений разработанных и реализованных модулей составляла сбалансированность и согласованность учебных дисциплин модулей, последовательность их освоения, структурированность. Деятельность преподавательских команд педагогических вузов по разработке и реализации модулей приобретала характер инновационной деятельности.

Апробация модулей проходила на базе вузов-исполнителей и вузов-соисполнителей.

Наш вуз в течение трех лет являлся соисполнителем в реализации образовательных программ педагогической магистратуры, академического и прикладного бакалавриата.

В апробации четырех модулей основной профессионально-образовательной программы магистратуры по направлению «Педагогическое образование» поэтапно участвовали все преподаватели кафедры педагогики, для которых данная деятельность приобретала инновационный характер.

Преподаватель, оказавшись в инновационных обстоятельствах, выступает в роли личности, которая по содержанию профессиональной деятельности обладает способностью оперативно решать поставленные задачи: он должен уметь проектировать учебный процесс, сочетать различные подходы к организации обучения, использовать инновационные технологии обучения, осуществлять педагогическую рефлексию – т. е. решать творческие, проблемные задачи профессионально-педагогической деятельности.

Инновационный характер деятельности преподавателей, осуществляющих апробацию модулей в условиях сетевого взаимодействия, заключался в апробации программ учебных дисциплин, не имеющих аналогов в отечественном педагогическом образовании, в апробации активных методов обучения, интенсифицирую-

щих процесс освоения компетенций (проектирование, организационно-ролевые игры, мастер-класс и др.), изменяющих позицию обучающихся в процессе обучения и стимулирующих мотивацию на личностное развитие в процессе учения. Инновационность деятельности проявлялась также в процессе оценивания результатов образовательного модуля, которые позволили выявить объективную картину при проектировании образовательного модуля и его апробации. Каждый преподаватель кафедры выступил в роли эксперта учебно-методических материалов, представленных преподавательскими командами вузов-исполнителей.

Таким образом, мы приходим к выводу, что в настоящее время в системе высшего педагогического образования происходят активные инновационные процессы, связанные с обновлением содержания качества подготовки педагогических кадров; с созданием институциональных механизмов развития педагогического образования и профессиональной деятельности педагога и др.

Инновационная деятельность преподавателя педагогического вуза является необходимым условием повышения качества педагогического образования, поскольку обеспечивает полноценную реализацию востребованных программы педагогической подготовки, направлена на удовлетворение спроса на качественное педагогическое образование, обеспечивает формирование необходимых компетенций и развитие личности обучающихся, способствует развитию системы педагогического образования.

1. Концепция поддержки развития педагогического образования (проект) // Министерство образования и науки Российской Федерации. – URL: [http://минобрнауки.рф/документы/3871/файл/2676/Концепция поддержки развития педагогического образования 11 12 13.doc](http://минобрнауки.рф/документы/3871/файл/2676/Концепция%20поддержки%20развития%20педагогического%20образования%2011%2012%2013.doc) (дата обращения: 16.07.2015).

2. Профессиональный стандарт педагога (проект) // Министерство образования и науки Российской Федерации. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3071> (дата обращения: 16.07.2015).

3. *Прохорова М. П.* Подготовка педагогов профессионального обучения к инновационной деятельности в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2004. – 23 с.

4. Прохорова М. П. Инновационная деятельность педагога профессионального обучения // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. – № 1. – С. 68–72.

5. Фильченкова И. Ф. Воронин Д. И. Инновационные подходы к управлению основными образовательными программами высшего образования // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 31.

УДК 378

И. И. Черкасова, Т. А. Яркова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВУЗ В ГОРОДСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Авторы статьи рассматривают потенциальные возможности педагогического вуза (Тобольский педагогический институт им. Д. И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета), который может стать системообразующим звеном городской экосистемы, открывающимся во внешнюю среду как центр развития территории, место решения реальных проблем. В статье определяются задачи вуза, отвечающие ключевыми вызовами высшему образованию (решать проблемы по повышению качества жизни, совершенствовать среду непрерывного образования и др.). На основе бенчмаркинга ведущих отечественных и зарубежных вузов рассматриваются примеры эффективного функционирования университетов в различных экосистемах. Основной акцент сделан на характеристике одной из возможных моделей вуза, являющегося центром развития опережающих технологий в образовании, социальной сфере, экономике и производстве.

Ключевые слова: педагогический вуз, высшее образование, бенчмаркинг, опережающие технологии.

© Черкасова И. И., Яркова Т. А., 2018

Современная ситуация характеризуется поиском вузами своего уникального места в конкурентном поле развивающегося образовательного пространства. Не составляет исключение и Тобольский педагогический институт им. Д. И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета. За столетнюю историю вузом накоплен значительный опыт образовательной, научной, социокультурной деятельности, который позволял ему претендовать на роль интегративного центра образовательного пространства Тюменского региона. С момента своего открытия институт решал научные, образовательные и социокультурные задачи, влияя в целом на развитие региона.

Так, уже на первом этапе своего становления коллектив института активно включился в разработку региональных проблем в различных областях научного знания. Результаты научных исследований, представленные в фразеологическом словаре татарского языка, русско-хантыйском словаре, учебнике «Очерк грамматики хантыйского языка» на среднеобском и казымском диалектах и др., внесли свой вклад в развитие культуры Тюменской области и Крайнего Севера.

В 80–90-е годы XX века институт как головной вуз выполнял задание Министерства просвещения РСФСР по комплексной теме исследования «Социально-экономические проблемы просвещения народов Крайнего Севера», соисполнителями являлись Комсомольский-на-Амуре, Камчатский и Магаданский педагогические институты. Одновременно институт в качестве соисполнителя работал и над другой комплексной темой «Повышение эффективности профессиональной ориентации школьников». Эти исследования охватывали весь Тюменский регион, их результаты были положены в основу определения образовательной политики региона.

В эти же годы коллектив института активно включается в развитие системы педагогического образования на севере Тюменской области. При непосредственном участии института были созданы Нижневартровский педагогический институт (Нижневартровский государственный университет) и Сургутский педагогический институт (Сургутский педагогический университет).

Появление самостоятельных педагогических вузов в регионе побудило ТГПИ им Д. И. Менделеева к поиску новой модели своего развития. В начале XXI века вуз **выстраивает свою политику как социокультурный центр города Тобольска и Тобольского района на основе устойчивого интеграционного взаимодействия педагогического института и учреждений образования, науки и культуры.**

В настоящее время новый статус института в структуре Тюменского государственного университета как участника президентской программы «5–100» актуализировал проблему поиска новой конкурентоспособной модели развивающего и развивающегося вуза. В качестве такой модели институт избрал модель открытого университета.

В ограниченных рамках статьи мы акцентируем внимание только на одном из ключевых направлений деятельности института – подготовке профессиональных кадров. Но, представляя отечественные и зарубежные вузы-бенчмарки, косвенно затрагиваем и направления, характеризующие вуз как университет, открытый для города.

Позиционируя себя как открытый вуз для городской среды, институт формирует вокруг себя интересную и разнообразную интеллектуальную и социально-культурную деятельность, привлекая к своим проектам разные возрастные группы – от школьников до пенсионеров. Такую практику можно наблюдать в проекте Национального исследовательского университета «Высшая школа экономика» (НИУ ВШЭ) «Университет, открытый городу». Это навигатор по самым разным мероприятиям: публичным лекциям экспертов под открытым небом, совместным просмотрам документальных фильмов в киноклубе, исследованиям в сфере экономики, социологии, демографии, концепции городского развития, интересным новостям [5].

Проектируя деятельность детского университета как этапа непрерывного образования, ориентированного на системную работу с абитуриентами и привлечение талантливой молодежи, мы опирались на передовые практики ведущих российских вузов. Наиболее системно работа с потенциальными абитуриентами реализуется через специализированные структурные подразделения, существую-

щие например, в НИУ ВШЭ, Московском инженерно-физическом институте (МИФИ) – предуниверсариумы, школьный факультет МИСиС. Предуниверсариум НИУ ВШЭ работает с широкой сетью школ, предусматривающей три варианта взаимодействия (школа-партнер – дети участвуют в разных проектах университета; базовая школа – реализующая свои программы, но согласованные с вузом, распределенный лицей – старшеклассники учатся по совместной с университетом программе).

Также к эффективным практикам работы со школьниками и привлечения талантливых абитуриентов можно отнести проведение на площадках вузов олимпиад («Океан знаний» – Дальневосточный федеральный университет (ДВФУ), «Высшая проба» – НИУ ВШЭ, «Ломоносов» – Московский государственный университет (МГУ)), организацию предметных курсов, сезонных школ (Мультилингвальная школа для одаренных детей ЛЭТИ, Летняя сетевая школа МИФИ, Летняя школа «Физтех – Потенциал» МФТИ). В Казанском федеральном университете реализуются курсы для школьников «Web-разработка», «Web-Дизайн», «Программирование на C#», «Аппаратно-программное обеспечение ПК» (курс Cisco).

Проектируемые изменения на этапе вузовской подготовки направлены на обеспечение качества образования по бакалаврским программам за счет повышения практикоориентированности, вовлечения обучающихся в проектную деятельность, расширения практики открытых онлайн-курсов, формирования индивидуальных образовательных траекторий обучающихся, кампусных курсов, нацеленных на конкретные карьерные треки (индустрия, бизнес, образование).

Наиболее последовательно и, можно сказать, радикально подошли к решению вопроса о практикоориентированности программ в МАМИ [1]. В ходе вузовского обучения построена комплексная система по практикоориентированности инженерных образовательных программ, предусматривающая взаимодействие с работодателями, профессиональную ориентацию обучающихся, внедрение проектного обучения, кросс-предметность и формирование модульного обучения. Организационно внедрены в структуру

дирекции образовательных программ, которые возглавляют либо представители работодателей, либо преподаватели, имеющие существенный опыт практической работы в соответствующей профессиональной области. На дирекцию возложены обязанности по формированию содержания образовательных программ, наполнению проектной части заданиями, подбору кадрового состава для реализации программы. Также проектная деятельность широко внедряется через конкурсы проектов в ДВФУ, ТПУ, МФТИ.

Среди зарубежных вузов, синтезирующих изучение естественных и инженерных наук с гуманитарными и социальными, можно выделить Технический университет Дрездена (Technische Universität Dresden), в котором обучается 36 тысяч студентов. Он является одним из крупнейших и наиболее динамично развивающихся университетов в Германии. ДТУ объединяет естественные и инженерные науки с гуманитарными и социальными, а также медициной. Такой широкий диапазон дисциплин, который является уникальным для Германии, способствует развитию междисциплинарных исследований и интеграции науки и общества. С 2012 ДТУ официально является одним из «университетов передового опыта Германии» [4].

Для нас существенный интерес представляют опыт подготовки инженеров при количественном и качественном расширении образовательной среды; реализация институциональной стратегии «Синергетический университет»; внедрение стратегии управления изменениями; создание точек роста – аналогов российских центров превосходства.

Проектирование образовательных программ на модульной основе в нашем вузе заставляет обратиться к опыту НИУ ВШЭ по внедрению *major* – модулей, направленных на обеспечение профессиональной подготовки, и *minor* – модулей, которые обуславливают личные предпочтения обучающегося вне формирования профессиональных компетенций [2]. Изучение майнора поможет студенту получить дополнительные компетенции в области знаний, отличной от основного направления подготовки его образовательной программы. Майноры предлагаются для выбора всем студентам второго курса бакалавриата. Каждый студент обязан выбрать

для изучения один майнор. Данная система внедрена во многих американских вузах.

Среди релевантных практик целесообразно отметить открытие совместных лабораторий с привлечением ресурсов промышленных партнеров, в нашем случае компании «Сибур», привлечение к реализации проектов ученых с мировым именем, реализация совместных образовательных программ с зарубежными партнерами. Аналоги данного опыта накоплены в Санкт-Петербургском национальном исследовательском университете информационных технологий, механики и оптики, Уральском федеральном университете и других вузах проекта «5–100».

Интересен опыт работы лучших университетов в сфере педагогического образования [3].

Уорикский университет занимает одну из лидирующих позиций в Великобритании по качеству преподавания. Вуз включает в свой состав Центр педагогических наук, входящий в топ-20 школ Великобритании по уровню исследований в сфере педагогики. На базе Центра реализуется образовательная и исследовательская деятельность в области педагогики, педагогических инноваций, педагогического лидерства и менеджмента.

Бриджпортский университет (University of Bridgeport) в США интересен реализацией технологии персонифицированного обучения в малых группах с индивидуальным подходом.

Университет Эдит Кован (Edith Cowan University) в Австралии является крупным мультикампусным учебным заведением. В состав вуза входит Школа педагогики, которая предлагает карьерно-ориентированные учебные курсы, основанные на практике.

Университет Центрального Ланкашира (University of Central Lancashire) в Великобритании отличается большим разнообразием программ и их интересным сочетанием, что заложено и в программу развития нашего вуза. Университет предлагает 500 программ бакалавриата и 200 программ магистратуры и докторантуры.

В состав вуза входит отдельный факультет педагогики и социальных наук, на базе которого предлагаются различные интересные программы. Например, здесь можно учиться на преподавателя английского или других языков для иностранцев или на

частного инструктора по фитнесу. Будущим педагогам предлагаются совмещенные степени педагогики и психологии, социологии, истории и лидерства. Разнообразные курсы проводятся в сфере детского образования и обучения глухонемых детей и детей с инвалидностью.

Национальный университет Калифорнии (National University California) в США также имеет в своем составе Школу педагогики. Университет предлагает передовые практики, такие как подготовка педагогов для онлайн-преподавания, мультипредметного и междисциплинарного преподавания, к работе с аутистами и др.

Поиск передовых практик позволил определить ведущие задачи института как открытого университета – обеспечение «пожизненного образования» (LLL – life-long learning), в том числе профессионального образования, соответствующего мировым вызовам к качеству подготовки выпускников; а также реализация просветительской, экспертной и организаторской роли института в синхронизации промышленной, образовательной, инновационной и региональной политик и формирование экосистемы «город – институт», предоставляющей комфортную среду проживания и способной конкурировать за образовательные потоки.

1. *Земцов Д.* Главный вызов новому в образовании – проблемы коммуникации. – URL: <https://lib-bkm.ru/publ/3-1-0-2849> (дата обращения: 12.02.2018).

2. НИУ ВШЭ: Выбор траектории обучения. – URL: https://www.hse.ru/org/hse/elective_courses/MN_OI (дата обращения: 12.02.2018).

3. *Стефанович М.* Педагогическое образование за рубежом. – URL: <https://www.hotcourses.ru/study-abroad-info/subject-guides/studying-education-and-training-abroad> (дата обращения: 12.02.2018).

4. Технический университет Дрездена: элитная смесь наук. – URL: <http://www.dw.com/ru/технический-университет-дрездена-элитная-смесь-наук/a-16700468> (дата обращения: 12.02.2018).

5. Университет, открытый городу. – URL: <https://moscow.hse.ru> (дата обращения: 12.02.2018).

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО ПЕДАГОГИКЕ: ВОЗМОЖНОСТИ «ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ БУДУЩЕГО»

В статье рассматривается проблема поиска современных форм и подходов в организации научно-исследовательской работы со студентами по педагогике. Анализируются теоретические подходы, образовательные практики российских и зарубежных вузов по организации научной работы со студентами. Обосновывается идея, что необходима система развития исследовательских компетенций, предполагающая включение в программы педагогических дисциплин и практик разнообразных методов научного поиска, освоения новых форм представления его результатов (рефератов, эссе, проектов и др.). Делается вывод, что постепенное усложнение и расширение навыков педагогического исследования позволит развить необходимые для профессионально-педагогической деятельности компетенции.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа студентов, исследовательские компетенции, профессиональные компетенции, научное общество.

Как показывают современные исследования, развитие исследовательской культуры педагога является одним из условий его готовности к инновационной деятельности. В педагогической теории сложился ряд близких по смыслу понятий, выражающих это качество: исследовательская культура, исследовательская компетентность, исследовательские навыки и др. В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, А. М. Новиков отмечают важность развития методологического компонента исследовательской культуры педагога, которая включает: «стремление к творчеству, знание логики педагогического исследования, умения выделять понятия, умение вычленять из множества фактов педагогические, умение

определять совокупность методологических идей, направленных на решение проблем, знание общих требований, выдвигаемых к гипотезе» [2].

Изучив теоретические подходы к данной проблеме, можно выделить два возможных направления для развития исследовательских компетенций студентов. Первый предполагает поэтапное освоение этой деятельности как учебной дисциплины (В. М. Васильев предлагает программу учебной дисциплины «Основы научных исследований»; С. С. Акимов – программу спецкурса «Основы исследований в технологическом образовании»; Н. Н. Ставринова – программу спецкурса «Введение в педагогическое исследование»). Деятельностно-целевой подход к организации научно-исследовательской деятельности строится на основе освоения студентами всей совокупности действий, составляющих эту деятельность с их сопутствующим осмыслением и непосредственным включением в решение учебно-профессиональных задач.

Коллективом ученых под руководством Ирины Алексеевны Зимней разработана логика поэтапного развития исследовательских компетенций студента на разных этапах обучения [1]. Но все это было написано в то время, когда действовали стандарты третьего поколения, где одним из направлений подготовки бакалавра была проектно-исследовательская деятельность. В действующих стандартах по направлению «Педагогическое образование» остался только один вид деятельности – педагогическая.

Поэтому очевидно, что стоит задача поиска оптимальных средств приобщения студентов, начиная с бакалавриата, к исследовательской деятельности по педагогике. Сложность организации исследовательской деятельности в педагогическом вузе состоит в том, что студенты в педагогическом вузе группируются вокруг факультетов и профильных кафедр и видят перспективы своей научной деятельности в этом направлении. Учебный план также поддерживает эту направленность, закрепляя развитие навыков исследования через рефераты, курсовые, ВКР. Несмотря на существующие нормативные требования о соответствии тематики ВКР профилю основной образовательной программы «Педагогическое образование», на многих факультетах по-прежнему

ВКР (и бакалавров и магистров) выполняют в рамках научного направления выпускающей кафедры. То есть студенты, обучаясь в педагогическом вузе, не имеют возможности освоить методы и методику проведения педагогического исследования, развить интерес к такой деятельности в рамках исследовательской деятельности, включенной в учебный план по педагогике и методике преподавания.

Изучив отдельные практики, существующие в педагогических вузах России и зарубежных стран, нам не удалось найти какой-то интересный, уникальный опыт. Так, в большинстве российских вузов существуют студенческие научные общества, действуют кружки, лаборатории, проводятся конкурсы, олимпиады, гранты. Не претендуя на оригинальность предлагаемых решений, мы видим возможный путь решения проблемы:

- при разработке рабочих программ дисциплин разрабатывать задания для практических занятий и самостоятельной работы, учитывая этапность развития исследовательских компетенций, постепенно развивая их;

- проводить регулярные студенческие конференции, конкурсы, гранты по педагогике и методике преподавания дисциплин;

- изучать запросы студентов на интересный для них формат (кружок общество, студию, лабораторию) и тематику научного общества по педагогике.

Проведенный опрос студентов 2-го курса ОмГПУ показал, что из 25 студентов 22 ответили, что хотели бы заниматься в лаборатории, кружке по педагогической проблематике. На второй вопрос, какие педагогические проблемы их интересуют, студенты выделили несколько блоков:

- отношения между учителями и учениками;
- семейное воспитание;
- ребенок и компьютер;
- подростковая агрессия, суицидальные наклонности подростков.

Именно эти запросы могут стать первыми для обсуждения в студенческом объединении при кафедре педагогики ОмГПУ.

Таким образом, изучение теории и практики организации научно-исследовательской работы студентов доказывает необходимость

приобщения к ней студентов еще в период обучения в бакалавриате. В условиях внедрения новых стандартов, которые не выделяют эту задачу в качестве приоритетной, вузам предстоит разработать новые подходы к ее организации. В педагогической теории накоплен значительный арсенал средств и форм ее организации в вузе, но в педагогическом вузе, где значительная часть студентов не связывает свое будущее с педагогической деятельностью и объективно сокращается пространство в учебном процессе для освоения приемов научно-исследовательской работы по педагогике, стоит задача поиска оптимальных форм организации студенческой науки, которые состоят в двойном подходе: разработке педагогической системы, предусматривающей постепенное усложнение и расширение навыков педагогического исследования, и развитии разных форм внеучебной научной деятельности, что позволит развить необходимые для профессионально-педагогической деятельности компетенции.

1. *Зимняя И. А.* Исследовательская деятельность студентов и ее организация в вузе. Научно-методическое обеспечение и экспериментальная реализация многоуровневой программы освоения исследовательской деятельности студентами (в составе нового поколения ООП ВПО): установочные организационно-методические материалы тематического семинарского цикла. – М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 20 с. – URL: http://misis.ru/Portals/0/IKVO/Zimnaya/Zimn_issled_cikl.pdf (дата обращения: 14.12.2017).

2. *Ушакова Н. Н.* Развитие исследовательской культуры педагога // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2012. – № 3. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-issledovatel'skoy-kultury-pedagoga> (дата обращения: 14.12.2017).

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В статье описана роль художественной литературы в познании педагогической действительности и профессиональном развитии будущего учителя.

Ключевые слова: педагогическая действительность, художественная литература, профессиональное развитие будущего учителя.

Педагогическая действительность является объектом современной педагогики и представляет собой совокупность явлений, событий, процессов, состояний, переживаний, стихийно или целенаправленно влияющих на процесс развития личности [5, с. 34]. В процессе подготовки будущих учителей необходимо обращаться к различным источникам информации, позволяющим получить полные и разнообразные представления о педагогической действительности. По мнению Ю. С. Матросовой [3], одним из таких источников может быть художественная литература, представляющая все многообразие явлений, событий, переживаний, влияющих на процесс развития личности, и откликающаяся на изменения, происходящие в современном мире. Художественная литература является своеобразной летописью человеческого общества, человеческой культуры.

Как указывает З. И. Балатукова [1], по характеру своего воздействия художественные произведения приближаются к воздействию действительности, а иногда и превосходят ее. Литература – богатейший источник и побудитель чувств (нравственных, интеллектуальных, эстетических). Художественное произведение оказывает порой неожиданное воздействие на читателя. Краски изображения бывают настолько ярки, что становятся осязаемыми, зримыми и вызывают сильные эмоции.

Возможности художественной литературы в изучении и понимании социальных явлений достаточно полно представлены в работах Р. Р. Москвиной, Г. В. Мокроносова, В. П. Зинченко, А. С. Роботовой, З. И. Балатуковой. В работах Ю. С. Матросовой, А. А. Кузьминой, Т. Т. Щелиной, О. Ю. Овченковой отражены идеи развития у студентов умения решать профессиональные задачи посредством использования художественной литературы в образовательном процессе.

Анализ работы О. Ю. Овченковой позволяет выделить ряд положений, обуславливающих использование художественной литературы в качестве источника знаний о педагогической действительности:

1) Признание идеи многомерности познавательной культуры, проявляющейся в сосуществовании различных источников и средств получения нового знания.

2) Профессиональный опыт будущего педагога складывается не только из знаний, умений и навыков деятельности, полученных во время учебы в вузе и педпрактики, но и из эмоционально пережитого, прочувствованного в процессе чтения художественной литературы о школе.

3) Литература обладает удивительным свойством прозрения, т. е. она способна предугадывать, предвосхищать педагогические явления, которые позже станут обычными, явными, очевидными.

4) Художественное произведение обладает уникальной способностью экспериментирования – создания таких педагогических ситуаций, которые невозможно воссоздать в реальной действительности по этическим соображениям из-за недопустимости создавать рискованные ситуации в педагогическом процессе [4, с. 5–6].

А. А. Кузьмина и Т. Т. Щелина [2] указывают, что при изучении студентами педагогической действительности посредством художественной литературы могут быть успешно использованы технологии анализа конкретных ситуаций, рефлексивного обучения, организации проектной деятельности, проблемного обучения. Некоторые изучаемые темы позволяют полностью построить занятие на материале источников. Форма данных занятий – исследо-

вание, в ходе которого у студентов развивается умение научного познания. Наиболее активно мыслительный процесс протекает во время решения проблемных ситуаций. В данном случае художественную литературу можно использовать, например, как постановку проблемного вопроса, или можно создать ситуацию, когда проблемный вопрос исходит от героя художественного произведения. Внедрение в процесс вузовского образования данных эффективных технологий обеспечивает формирование профессиональной компетентности у будущих учителей.

Еще на один положительный эффект использования художественных произведений указывает Т. А. Якадина. Она пишет, что лучшие художественные образцы разных цивилизаций способствуют поликультурному образованию и воспитанию современного учителя: «Постижение разных концепций мира и человека через художественную литературу и культуру создает предпосылки для сопереживания, взаимопонимания и эмпатии, для формирования в индивидуальном и общественном сознании сопричастности к судьбам единого человечества... Чтение и изучение литературной классики устанавливает образно-эмоциональный контакт читателя с инокультурными мирами и вовлекает его в диалог культур» [6, с. 311]. Поэтому при определении круга произведений художественной литературы, в которых отражены проблемы современного детства, следует обращать внимание на труды как отечественных, так и зарубежных авторов.

Подбирая произведения художественной литературы для занятий по педагогике, необходимо учитывать познавательную и воспитательную ценность материала. Отбор художественных текстов должен проводиться по следующим показателям [2; 3]:

- живое изображение существующей действительности, образ современного ребенка, актуальные проблемы современного детства;
- автор предлагает неоднозначную трактовку современного детства и вызывает тем самым разнообразие суждений читателей;
- четко выраженные социально-педагогические проблемы и их причины, предложены варианты решения проблем;
- ярко прописанные личностные особенности главных героев литературного произведения.

Использование художественной литературы, соответствующей перечисленным критериям, в процессе изучения педагогических дисциплин способствует [2; 3]:

- расширению кругозора и повышению культурного уровня студентов;
- развитию интереса к изучаемым педагогическим явлениям;
- осмыслению студентами ценностно-целевых ориентиров будущей профессиональной деятельности;
- развитию способностей к рефлексии и самооценке;
- развитию эмоциональной сферы;
- более прочному закреплению в памяти изучаемого материала, поскольку привлекаемые яркие художественные образы развивают образное мышление, облегчают восприятие, что дает возможность довести до сознания студентов содержание темы в доступном, конкретном виде;
- развитию профессиональных компетенций, выделенных на основе групп профессиональных задач: понимать ученика в образовательном процессе; планировать, организовывать образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования; осуществлять коммуникацию с субъектами образовательного процесса и др.

Таким образом, художественная литература является не только источником знаний о педагогической действительности, но и способом воздействия на педагогическую позицию будущего учителя, средством его профессионального развития.

1. Балатукова З. И. Роль художественной литературы в воспитании молодого поколения // Молодой ученый. – 2015. – № 15. – С. 661–663. – URL: <https://moluch.ru/archive/95/21305/> (дата обращения: 26.01.2018).

2. Кузьмина А. А., Щелина Т. Т. Детская литература как средство изучения социально-педагогических проблем студентами педагогических вузов // Молодой ученый. – 2015. – № 22.1. – С. 99–101. – URL: <https://moluch.ru/archive/102/23167/> (дата обращения: 26.01.2018).

3. Матросова Ю. С. Использование художественной литературы на занятиях по педагогике как средства развития профессиональной компетентности будущего учителя // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. –

№ 70–2. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-hudozhestvennoy-literatury-na-zanyatiyah-po-pedagogike-kak-sredstva-razvitiya-professionalnoy-kompetentnosti-buduschego> (дата обращения: 27.01.2018).

4. *Овченко О. Ю.* Педагогические ситуации в художественной литературе. Методические материалы к спецкурсу. – Глазов : Изд-во Глазов. гос. пед. ин-та им. В. Г. Короленко. 2009. – 68 с.

5. Педагогика : учеб. для вузов. Стандарт третьего поколения / под. ред. А. П. Тряпицыной. – СПб. : Питер, 2013. – 304 с.

6. *Якадина Т. А.* Поликультурное образование и воспитание современного учителя // Известия Академии педагогических и социальных наук. Вып. 9. – М. ; Воронеж : Изд-во Москов. психол.-соц. института. 2005. – С. 305–313. – URL: <http://docplayer.ru/69515690-I-z-v-e-s-t-i-ya-akademii-pedagogicheskikh-i-socialnyh-nauk-moskva-voronezh-2005.html> (дата обращения: 26.01.2018).

РАЗВИТИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

УДК 159.923.2

А. С. Шаров

РЕФЛЕКСИВНАЯ «Я-КОНЦЕПЦИЯ»: РАЗВИТИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА

В статье рассматриваются основные идеи «Я-концепции», в структуру которой входят: «Я-позиция», «Я-внешнее» и «Я-сопрягающее». «Я-концепция» – это основополагающая для жизни человека система рефлексивных механизмов организации значимого и регуляции взаимодействия с внешним миром. При чем «Я-концепция» в процессе развития человека формируется и, в зависимости от возраста, самоорганизуется с целью наиболее полной адаптации к наличным условиям жизни.

Ключевые слова: «Я-концепция», рефлексия, регуляция, метаобразование, чувство собственной значимости, возраст.

В начале XXI в. стали более заметны вызовы, с одной стороны, связанные с развитием и распространением новых и разнообразных ИТ-технологий, а с другой – все усиливающимся влиянием средств массовой информации на формирование и становление человека. Проблемы человека приобретают в современных условиях особую сложность не только в связи с глобальными преобразованиями и кризисами, но связываются еще, что очень важно, с непознанностью и недостаточной осознанностью сущности этих процессов.

И в этом плане определение механизмов становления растущего человека как основания будущего общества имеет особый смысл,

порождая множество проблем и вопросов. Так, по результатам исследований, проведенных сотрудниками институтов Российской академии образования, которые обобщил Д. И. Фельдштейн, начиная с 2008 г. происходит снижение когнитивного развития детей дошкольного возраста, снизилась их энергичность, желание активно действовать. Снижается уровень развития сюжетно-ролевой игры дошкольников. Среди младших школьников почти в два раза увеличилось число детей с нарушениями речевого развития и навыков письма. Неблагоприятной тенденцией выступает обеднение и ограничение живого, тактильного общения детей, даже детей подросткового возраста. Все больше становится детей с эмоциональными проблемами, находящихся в состоянии аффективной напряженности из-за постоянного чувства незащищенности, отсутствия опоры в близком окружении. Большую группу составляют дети, для которых характерно неблагоприятное, проблемное течение психического развития в онтогенезе. Наблюдается негативная динамика культурных и общественных ценностных ориентаций [7, с. 255–257].

Всё это заставляет задуматься об условиях развития и воспитания современных детей и ставит перед психологами проблемы осмысления эволюционного саморазвития растущего человека, а также выявление причин, их обуславливающих. Другими словами, необходимо искать новые парадигмы понимания тенденций и механизмов развития и саморазвития в современных условиях. И конечно, все это требует такого подхода, который бы раскрывал причины возникновения тех или иных психологических новообразований.

Рефлексивная «Я-концепция»

Рефлексивно-регулятивный подход [9; 10; 11], развиваемый нами, позволяет рассматривать человека с позиции формирования и развития его «Я-концепции» [9]. В процессах формирования, развития и самоопределения человека организующим началом выступает движение к основаниям «Я», к его самости. Но почему именно такое направление? Обращенность «Я», как рефлексивно-регулятивного центра, на себя знаменует начало подлинной эволюции человека во вселенной. Эта способность называется рефлексией,

и она же простраивает как внутренний мир (мир мыслей, чувств, переживаний, представлений), так и внешний мир (деятельности, поступков, общения). В этом удвоении пространства жизни заключена важная идея сопряжения внешнего и внутреннего миров, которая объясняет не только эволюцию человека в мире, но и возможность человека жить в мире разных степеней реальности, т. е. полионтологичном мире.

Тогда «Я», как рефлексивно-регулятивное образование, проявляет себя позициональным самоорганизующимся ценностно-смысловым центром психической активности человека, который посредством механизмов интеграции и дифференциации синхронизирует ценностно-смысловую систему, определяет связи и отношения в мире. В этой способности «Я» выполняет функцию детерминации поведения и прогнозирования. Ценности или значимость окружающего мира для человека посредством непрерывно осуществляемого круговорота самости (Ж.-П. Сартр), кругообразности (У. Матурана) рефлексивных процессов придают системе и соответственно «Я» не только стабильность, но выступают принципом самоорганизации и организации сопряжения внутреннего и внешнего миров, потому что значимость в рефлексивных процессах не только коммуницируется и оформляется в ценностях и смысловых образованиях, мотивах и целях жизнедеятельности человека, но выступает интегрирующим началом сопряжения внешнего и внутреннего миров человека. Другими словами, значимость во всех своих разновидностях есть именно тот медиум, в котором оформляется пространство жизни человека, как того сопряженного «метавоображаемого» пространства взаимодействия человека и мира, о котором писал И. Кант, а в последнее время М. Джонсон и Г. Херманс [12; 13], где «Я» выступает главным механизмом его единства и различия. «Я», появляющееся на границе диалектично в своей основе, т. е. в единстве сторон границы, оно соединяет человека и окружающий мир, а в различии – противопоставляет одно другому. И прежде всего это касается позиций «Я» в отношении себя и социокультурного мира. Эти позиции «Я» занимает как бы с двух сторон границ взаимодействия, т. е. с внутренних – присущих человеку как представителю рода человеческого и внешних

как участнику социокультурной жизни общества. На внутренних сторонах границ взаимодействия позиции «Я» детерминируются витальными ценностями и смысложизненными ориентациями, тогда как на внешних – прагматическими целями и смыслами, а также ценностями той общности, в которую включен человек. Таким образом, «Я-позиции» диалектичны в своей основе. В ходе жизнедеятельности у человека формируется множество «Я-позиций», которые обживаются человеком в различных видах активности и задают размерность пространства реального мира метавоображения.

Отсюда «Я-позиция» выступает первой образующей структуры «Я», которая должна как-то проявиться в активности человека. Действительно, ценностно-смысловая позиция, которую человек занимает по отношению к себе или другим людям, должна выражаться неким образом, в чувствах и пристрастиях, рассуждениях и мыслях, голосе и поступках, одним словом, в активности. Вот тогда появляется вторая образующая структуры «Я» – это «Я-внешнее», обеспечивающее в регуляции взаимодействий сам ее процесс, проявление «Я-позиции» в сопряженном мире метавоображения. Проявление «Я-позиции» в «Я-внешнем» невозможно без рефлексии, которая не только делает «видимой» сущность «Я-позиции» для человека, но оформляет ее в различных видах активности как для самого человека, так и для других людей. Поэтому третья образующая структуры «Я» – это «Я-сопряженное», которое в единстве с «Я-позицией» и «Я-внешним» составляет целостное «Я», или «Я-концепцию». Она выступает не только как рефлексивно-регулятивный центр пространств и определения границ взаимодействий, их целостно-смыслового связывания и организации [11], но и задает метавоображаемое пространство жизнедеятельности человека.

В своем единстве «Я-концепция» выступает в двух ипостасях; так, с одной стороны, она собирает себя на внутренних сторонах границ взаимодействия как некоторое единство, которое чаще всего называют «Я» как целостного субъекта взаимодействий. Тогда как с другой, на внешних сторонах границ взаимодействия «Я-концепция» высвечивает всего человека в ценностно-смысловом метавоображаемом пространстве его жизнедеятельности и выступает своеобразным пространственно-временным тоннелем (Т. Метцингер),

который определяет жизненную нишу существования человека (Я. Икскуль, Е. Н. Князева).

Метавоображение – это пространство жизнедеятельности человека

Социокультурный мир – это мир, сформированный и оформленный ценностно-смысловым образом. Это то воображаемое и сконструированное другими людьми и самим человеком пространство, в котором мы живем. Природно-материальный горизонт нашего бытия социокультурно определен людьми ценностно-смысловым образом, т. е. во всем, что нас окружает, есть определенная значимость для существования человека или смысл, он человеку дан как изнутри его самого, так и извне, т. е. смысл есть тот медиум, который соединяет человека и мир. Смысл или смысловая сфера человека раскрывает себя посредством воображения и не только в игре (Е. Финк), но и в обыденной жизни. В этом случае О. И. Генисаретский говорит о плазматической функции воображения, проявляющейся в его способности освещать светом ценностной оправданности обширные пространства воображаемого и созерцаемого. Плазматическая функция связывает каждое аксиоматическое состояние с рефлексивными механизмами, задействованными в жизненном и творческом опыте личности [3].

Реальность жизненных миров раскрывается перед взором воображения не просто как зримое, видимое, но и как показывающее себя бытие. С рефлексивно-ценностной точки зрения освещенность светом – это перспективное видение возможного жизненного мира, а оно только и может быть таким (Ф. Ницше), но с непременным уплотнением значимого и ценного для человека. Поэтому процесс видения, по сути, есть механизм рефлексивно-ценностного собирания и связывания отдельных элементов в нечто целостное, которое выступает частью мира как природно-культурное единство. И определяет этот процесс метавоображение, которое рефлексивно сопрягает внешний и внутренний миры человека на том или другом полюсе своего существования. Оно отсылает нас к тем ценностным структурам, которые интегрируют бытие человека в разных сферах его жизнедеятельности, сводят его к обозримому единству

повседневной жизни. Отсюда и процесс понимания предполагает внутреннее видение ситуации в ее ценностно-смысловой архитектонике, в смысловых связях и отношениях. Одна из главных функций метавоображения – это создание возможного, вероятностного и значимого мира для человека. О. И. Генисаретским было показано, что именно метавоображение (и созерцание воображаемых миров) обеспечивает нашу способность непосредственно переживать образ жизни в наличных или возможных жизненных мирах, притом способность эта зависит от меры присущей им образной выразительности и ценностной полноты [3]. Метавоображение – это наше инобытие, где мы конструируем, истолковываем, осмысливаем и реализуем себя в той реальности, в которой живем, т. е. воплощаем, так или иначе, значимое для нас в процессах обживания (переживания, проигрывания, проживания) с целью сопряжения внешнего и внутреннего миров. Таким образом, метавоображение – это рефлексивно-ценностный механизм смыслового сопряжения внешнего и внутреннего миров посредством децентрации «Я-рефлексивного» как функционального единства или превращения, когда человек начинает движение в ином ценностно-смысловом горизонте, т. е. реализуя свою активность и оформляя ее рефлексивно-ценностным образом во внешнем мире, чему в возрастном плане развития способствует игра.

Эта линия рефлексивно-ценностного анализа метавоображения все больше находит сторонников (М. Джонсон, Г. Херманс [8]), хотя уже Л. С. Выготский указывает на двойственную роль воображения в поведении человека, выражающуюся в том, что оно может как приводить, так и уводить человека от реальности [2, с. 200–223]. В первом случае человек в воображении конструирует социокультурное, а значит, рефлексивно-ценностное видение окружающего мира, а во втором он уходит в свой внутренний мир, где реализует нереализуемое во внешнем мире (Ф. Ницше, Ю. М. Бородай).

Чувство собственной значимости

Феноменологическим выражением «Я-концепции» для самого человека является чувство собственной значимости. Мы используем именно этот термин, который по феноменологии очень близок

терминам, которые используют Дж. Бьюдженталь – «чувство нашего бытия» [1, с. 20–33], А. Лэнгле – «чувство ценности самого себя» [5], К. Роджерс – «организмическое чувствование» [6, с. 63–64]. Названные авторы подчеркивают экзистенциальный характер этого чувства, часто скрытого или утраченного «шестого чувства», но оно является ключом к более полной, насыщенной жизни и в большей степени отвечает идее «Я-концепции». Хотя в психологической и философской литературе встречаются такие смежные понятия, как эмоционально-ценностное отношение к себе (С. Р. Пантилеев), чувство собственного достоинства (Т. Шибутани, И. С. Кон, Ю. Е. Зайцева), чувство компетентности и эффективности (А. Бандура), чувство самости (Г. Олпорт), самолюбие (К. А. Абульханова-Славская), чувство собственной ценности, или самоценность (М. С. Каган, А. М. Эткинд, С. Р. Пантилеев, В. В. Столин, М. Якоби) и др. Главное, что подчеркивают практически все исследователи, – это то, что чувство собственной значимости, или значимости самого себя, является интегративным феноменом, который выражает смысл «Я» и выступает для человека как активного деятеля в определенных социокультурных условиях жизни самодетерминирующим фактором его поведения и жизненного пути.

На это интегративное феноменологическое чувство уже давно обратили внимание психологи психоаналитического направления. При взаимодействиях с окружающими происходит формирование и дальнейшее развитие внутрипсихических структур и возникает субъективное чувство собственного «Я». Психоаналитики подчеркивали важность аффективных переживаний «Я», они описали биологически обоснованное «аффективное “Я”» или «аффективное ядро», которое обеспечивает непрерывность в нашем развитии, несмотря на различные изменения. Это также усиливает межличностные взаимодействия и гарантирует, что мы в состоянии понимать других людей.

Проблемы, возникающие при исследовании самоотношения, эмоционально-ценностного отношения к себе, чувства собственной ценности заставляют психологов различных направлений выходить на более широкие онтологические горизонты осмысления этого феномена. Одна из последних работ в этом плане так и называется

«Онтологическая уверенность: понятие и операционализация» [4]. В ней Н. В. Коптева даже в качестве предмета своего исследования рассматривает «общее чувство» уверенности в своем бытии-в-мире. Онтологическая уверенность-неуверенность могут рассматриваться как общее чувство в целом спектре переживаний, соотносимых с «Я». Онтологическая уверенность как первичное основополагающее чувство сближается с чувством идентичности, непрерывности переживания своего существа в целом (У. Джемс); с настроенностью, полнотой мироощущения, соответствующей экзистенциальному богатству (Л. Бинсвангер); с чувством осмысленности, онтологической значимости жизни (В. Франкл); с ощущением истинной самости, способности «быть», с личной телесной схемой (Д. Винникотт); с «чувством собственной значимости», уверенностью человека в том, что он может добиться признания среди своих близких, которым определяет Р. Мэй «силу быть»; с ощущением себя в мире как дома (Э. Фромм); с ощущением эго-идентичности как «ощущением себя живым в джунглях человеческого существования» (Э. Эриксон).

Чувство собственной значимости является ключом к более полной и насыщенной жизни, которое позволяет нам постоянно осознавать, насколько наш внешний опыт соответствует нашей внутренней природе. Это экзистенциальное чувство обеспечивает нас непосредственным восприятием – как и другие чувства. Когда внутреннее чувство собственной значимости функционирует естественно, оно дает нам непосредственное осознание себя в мире. Причем функционально оно непосредственно связано с нашим «Я». Если я хочу переживать свою жизнь во всей полноте, я должен переживать ее в ее центре – мне необходимо чувствовать свое «Я» (Дж. Бьюдженталь). Это чувство имеет вероятностную основу, оно интегративно, т. е. включает в себя мало дифференцированное представление о себе в близком и далеком будущем. Это представление имеет рефлексивно-ценностный аспект или содержание. Оно не сводится к интеграции самооценок, так как все это есть целостное «видение» себя в том вероятностном контексте, который человек создает в своем метаобразии и лишь предполагает его возможное существование. Само по себе чувство собственной значимости есть

некий горизонт, в котором происходит эмоционально-волевое видение себя возможного, в тех ценностно-смысловых координатах, которые отражают стремление человека к значимости собственной личности и составляют основу жизни человека. Чувство собственной значимости – это как бы ценностная планка или высота, на которую мы претендуем в данный момент. Оно базируется на многомерной рефлексии себя в культурном контексте, где один из горизонтов определяется как самый значимый и важный для жизни. Это переживание и проживание себя, своего «Я» в перспективе будущего.

Чувство собственной значимости можно дифференцировать по модальностям. Значимость себя и того, что ты делаешь – это значимость в себе или в определенной степени организмическое чувство (К. Роджерс). Однако возможно, что чувство собственной значимости базируется на осознаваемых человеком желаниях, стремлении чего-то достичь в жизни – это значимость для себя. Если же человек стремится удивить окружающих, завоевать их симпатии и одобрение, то это значимость для других. Негативным примером чему является эффект «Крошки Цахес», т. е. приписывание себе тем или иным образом достоинств и качеств других людей. Противоположным чувством по отношению к чувству собственной значимости является чувство неполноценности (А. Адлер), недостаточности или несостоятельности, которые тяжело переживаются человеком.

С чувством собственной значимости неотделимо связано развитие и становление человека. Согласно взглядам А. Лэнгле самостановление есть интимное нахождение своего «Я» и формирование самооценности в соотношении с внешним миром. Это экзистенциальная проблема, сопровождающая каждого человека в течение всей его жизни. Отсюда первостепенное значение чувства самого себя, своей значимости для развития человека, как механизма связывания и организации внутреннего мира. Это чувство самого себя выполняет интегрирующую функцию, и его развитие связано с формированием «Я». Без этого чувства не возникает «Я» человека как рефлексивно-регулятивного центра. Ведь чувство самого себя, т. е. наличие самого субъекта, есть необходимая предпосылка и усло-

вие всякого субъект-объектного отношения, т. е. всякого познания вообще (Ю. М. Бородай). Негативным примером этого являются новорожденные дети, оставленные родителями в детских домах. Поэтому именно наш внутренний голос является в конечном счете тем оракулом, от мнения которого зависят все решения, принимаемые нашим сознательным «Я». Не только отдельные поступки, но и весь жизненный путь человека определяется им при неизменном участии голоса его души. Внутренне переживая содержащуюся в ней бездну ощущений, душа чувственно улавливает не только изменяющуюся вокруг нас оперативную обстановку, но и общую направленность развития мира. За счет этого она помогает входящему в жизнь молодому человеку определять свой путь не только по здравому расчету, но и по наитию, по подсказке его внутреннего чувства, по непонятно откуда приходящему к нему ощущению того, к чему ему следует стремиться и какие шаги предпринимать. Поэтому мудрые наставники советуют молодым людям в первую очередь искать в этой жизни самих себя, а стало быть, прислушиваться к самому себе, к голосу своей души. «Вот мой секрет, он очень прост: зорко только сердце, глазами главного не увидишь», – так говорил один из героев Антуана де Сент-Экзюпери.

Возрастные феномены проявления «Я-концепции»

Рефлексивная «Я-концепция» может выступать объяснительным принципом формирования и развития человека в силу того, что она, с одной стороны, выступает как главный детерминирующий фактор активности, а с другой – задает посредством мета-воображения ценностно-смысловую архитектонику пространства жизнедеятельности, т. е. сопрягает внешний и внутренний миры субъекта взаимодействий. Причем заметим, что эти две ипостаси «Я-концепции» существуют в неразрывном единстве. Так, «Я-концепция» как главный детерминирующий фактор поведения и жизнедеятельности человека формируется и развивается в таких возрастах, как раннее детство, младший школьный и юношеский возраст, период ранней зрелости и т. д., а проявление «Я-концепции» посредством мета-воображения ярко проявляет себя в дошкольном и подростковом возрасте, в период молодости и средней зрелости.

Если в первом случае преимущественно идет рефлексивно-регулятивное собирание и ценностно-смысловое связывание себя как целостного человека, определяющего свою жизнь и поступки, то во втором происходит освоение и простраивание значимых для становления ценностно-смысловых горизонтов метавоображаемого пространства его жизнедеятельности.

К сказанному добавим, что чувство собственной значимости, так же, как и рефлексивно-регулятивная «Я-концепция», не остаются неизменными в развитии человека, а проходят определенные стадии в течении жизни человека. Так, «Я-позиция» и «Я-внешнее», которые находятся как бы на разных сторонах границы взаимодействий, т. е. на внутренних и внешних, обеспечивают адаптацию человека в социокультурном мире на различных уровнях и между ними могут возникать ценностно-смысловые разрывы, самоконфронтация. Это разрыв, или самоконфронтация «Я-позиций» и «Я-внешних», т. е. ролей, выполняемых человеком, например, в подростковом возрасте. Так, с одной стороны, центрация на «Я-позиции» может привести к конфликтам со сверстниками и взрослыми, переживаниям своей исключительности (Д. Элkind) и др., а центрация на «Я-внешнем» означает уход в ту социокультурную общность или виртуальную реальность, когда подросток теряет себя как самостоятельного субъекта, имеющего собственную позицию в отношениях с окружающими. Причем «Я-сопрягающее» не доходит в своем развитии до организации целостного процесса сопряжения человека и мира, кроме того, это тормозит формирование «Я-концепции». Наблюдается невозможность адаптироваться к социокультурному миру или его неприятие (аутизм), уход в себя и построение своего собственного виртуального мира. Кроме того, «Я-сопрягающее» направлено, во-первых, на преодоление «разрывов» между «Я-позицией» и «Я-внешним» в попытке охватить в целом стороны границ взаимодействия и организовать адекватные ситуации сопряжения человека и мира. Или, во-вторых, на том, чтобы сделать акцент на одной из составляющих «Я-концепции» и тем самым уйти от проблем внешнего или внутреннего миров. Конечно, здесь возникает вопрос, а на каком основании «Я-сопрягающее» может принимать то или иное решение? Такими

основаниями могут выступать системные или интегративные качества «Я-концепции», и это прежде всего само чувство собственной значимости или производные от него такие чувства, как чувство собственного достоинства, совесть, стыд или вина. В данных пределах «Я-сопрягающее» начинает выполнять функцию координации взаимодействия «Я-позиции» и «Я-внешнего», что ведет к его доминирующей роли.

В самом широком значении «Я-концепция» – это основополагающая для жизни человека система рефлексивных механизмов организации значимого (ценностей, смыслов, мотивов) и регуляции взаимодействия с внешним социокультурным миром, причем рефлексивные механизмы формируются и определенным образом организуются в процессе развития человека с целью наиболее полной адаптации к наличным условиям жизни. В ходе развития, с одной стороны, человек вынужден в зависимости от социокультурной ситуации и жизненных обстоятельств занимать определенные ценностно-смысловые позиции, организовывать конкретную деятельность и выполнять различные ролевые функции. В итоге в процессах интеграции и организации собственных ценностно-смысловых образований он приходит к пониманию себя как некоторой целостности, т. е. «Я» или того общего начала, который должен обеспечивать единство его жизнедеятельности. С другой стороны, человек, регулируя свои взаимодействия с внешним социокультурным миром, тем самым определяет и связывает для себя границы своего присутствия в мире, интегрирует значимое для него, т. е. обобщая и систематизируя его в виде общего ценностно-смыслового метаображаемого пространства жизнедеятельности как некоего «нагруженного» ценностями и смыслами глобального контекста понимания и толкования той реальности, в которой он живет.

1. *Бьюдженталь Дж.* Наука быть живым: диалоги между терапевтом и пациентом в гуманистической терапии / пер. с англ. – М. : Независимая фирма КЛАСС, 1998. – 336 с.

2. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. – М. : Изд-во Смысл, 2006. – 507 с.

3. *Генисаретский О. И.* Воображение и рефлексированный мифопоэтизм // Корневище. Вып. 2. – М. : Ин-т философии РАН, 1999. – С. 43–61.

4. *Коптева Н. В.* Онтологическая уверенность: понятие и операция анализа : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Екатеринбург, 2013. – 47 с.

5. *Лэнгле А.* Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: прикосновение к ценности // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 3–21.

6. *Роджерс К. Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М. : Издат. группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

7. *Фельдштейн Д. И.* Функциональная нагрузка Академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества // Мир психологии. – 2014. – № 1 (77). – С. 254–267.

8. *Херманс Г.* Личность как мотивированный рассказчик: теория валюации и метод самоконфронтации // Постнеклассическая психология. Социальный конструкционизм и нарративный подход. – 2006–2007. – № 1 (2). – С. 7–53.

9. *Шаров А. С.* Рефлексивная концепция «я» и сопряжение миров // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2017. – № 4 (17). – С. 39–42.

10. *Шаров А. С.* О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358 с.

11. *Шаров А. С.* Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы // Рефлексивные процессы и управление. – 2005. – Т. 5. – № 1. – С. 71–92.

12. *Hermans H. J. M.* The construction and reconstruction of a dialogical self // The Journal of Constructivist Psychology. – 2003. – № 16. – P. 89–130.

13. *Johnson M.* The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason. – Chicago : Chicago University Press, 1987. – 272 p.

ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА, ИЛИ ИЗМЕНЯЮЩИЙСЯ РЕБЕНОК В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

В статье представлен обзор современных исследований изменений, происходящих в развитии современного ребенка. Авторы отмечают противоречивые тенденции в развитии социально-личностных качеств современного школьника, которые должны сегодня учитывать при проектировании образовательных программ в образовательных учреждениях и профессиональной подготовке будущего педагога. Современная ситуация неопределенности, в которой реально существует современный ребенок, делает актуальным постоянное обращение к исследованиям его особенностей.

Ключевые слова: современный школьник, портрет выпускника, социальный портрет, тенденции изменения детства.

По мнению современных администраторов образовательных учреждений, молодые педагоги не задерживаются в школе как минимум по двум причинам: недостаточное знание предмета своей специальности и особенностей современного школьника. Сегодня нет необходимости доказывать, что педагог, не зная главных особенностей современных школьников, не способен предложить программу действий по их обучению, воспитанию и социализации. Д. И. Фельдштейн в статье «Человек в современном мире: возможности развития» [3, с. 13] указывает, что в современном мире сложилась исключительно острая поколенческая ситуация, произошел более глубокий разрыв между разными поколениями, с одной стороны, а с другой – имеет место процесс сближения людей разных поколений. В этой ситуации одно из особых мест занимает проблема не просто возрастных, а поколенческих особенностей людей, которые определяют сегодня их сложное взаимодействие.

«Реально перестраивать действительность на новых основаниях будут те, кто сегодня находится в подростковом возрасте. Осваивая новые технологии, выходя на новые рубежи, именно подростки объективно располагают той дистанцией, на которой можно выстроить новые системы отношений, укрепить их и действовать в новой ситуации» [3, с. 15].

Сегодняшние студенты – будущие педагоги и их будущие ученики принадлежат к разным поколениям. Школьник, как человек XIX в., будет ориентирован на знания и использование новых технологий; активное стремление расширить жизненный горизонт; установку на рациональное использование своего времени и проектирование своего будущего; активное финансовое поведение; здоровый и безопасный образ жизни; эффективное социальное сотрудничество. Знание, понимание особенностей развития ребенка на разных этапах онтогенеза, умение видеть и определять перспективы развития ребенка в современном обществе определяет психологические и педагогические основы профессиональной деятельности педагога и организацию современной школы.

Традиционно в преподавании педагогики приходится опираться на психологические исследования особенностей ребенка. В педагогических исследованиях, как правило, представлены особенности школьника описательно как совокупность существенных свойств и качеств личности, необходимых человеку для существования в современном мире. Обычно эти особенности называют портретом выпускника, в котором представлено описание образа представителя современного поколения, который является ориентиром для проектирования целей и результатов образования. Например, во ФГОС общего образования приведены портреты выпускника всех уровней образования. Данный документ отражает основные результаты воспитания, соответствующие основным направлениям развития личности, перечисленным в системе базовых национальных ценностей (личностная культура, семейная культура, социальная культура) [6, с. 10]. Эти портреты определяют вектор развития определенных качеств личности современного школьника от одной ступени образования к другой, но все-таки это скорее некоторый идеал, на достижение которого должны быть направлены усилия школы.

С. Г. Вершловский в качестве образа выпускника, типичного для данного времени, представляет социальный портрет школьника как совокупность общих свойств и характеристик, присущих данной социальной микрогруппе. Эти свойства человека возникают в результате его взаимодействия с социальными институтами (семьей, школой, СМИ и т. д.) и проявляются в системе отношений к обществу, людям, себе, в образе жизни. Социальный портрет в данном контексте позволяет определить состояние личности, характеризующееся целостностью, предсказуемостью поведения во всех сферах жизнедеятельности.

Представим результаты некоторых психолого-педагогических исследований современного школьника, которые отражают не только схожие, зачастую противоположные тенденции в изменяющемся мире ребенка, тем самым фиксируя ситуацию его развития здесь и сейчас. К таким, в первую очередь, относится исследование Д. И. Фельдштейна. Ученый выделяет социальные факторы, определяющие изменения в мире ребенка: маргинализацию, связанную с неравным доступом к образовательным ресурсам; рост девиаций; ограничение его активности и самостоятельности; медикализацию, связанную с медикаментозными способами воздействия на тревожных, агрессивных детей. Увлечение компьютерными играми снижает контроль детей за собственным поведением и формирует зависимость от них, что приводит к милитаризации сознания. Такой феномен, как мобилизация, связан с созданием разнообразных неформальных объединений, удовлетворяющих потребность подростков в самовыражении, эпатаже, вызове и демонстрации своего отношения к миру.

При этом Д. И. Фельдштейн фиксирует позитивные новообразования в современном детстве. К ним ученый относит:

- повышение интеллекта у всех современных детей. Каждые пять лет IQ ребенка увеличивается примерно на один балл, свидетельствуя о необычайно быстрых темпах психологической эволюции. По имеющимся данным, 50–55 % детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов в больших городах России имеют сегодня IQ 115 баллов и выше, что вызывает опасность переноса акцента на интеллектуальное развитие ребенка в ущерб социальному, в том числе личностному развитию;

– увеличивается категория одаренных детей: дети с особо развитым мышлением; дети, способные влиять на других людей – лидеры; дети – «золотые руки»; дети, представляющие мир в образах, – художественно одаренные дети; дети, обладающие двигательным талантом;

– отмечаются серьезные изменения ценностных ориентаций детей, подростков, юношества (интеллектуальные (первое место), волевые (второе место) и соматические (третье место) ценностные ориентации);

– образованность в их понимании, настойчивость, решительность, ориентация на высокий уровень достижения, а также хорошее здоровье, презентабельная внешность становятся для детей особенно значимыми качествами;

– обогащение собственной индивидуальности, стремление выработать черты характера, необходимые для самостоятельной жизни, утверждения своего «Я» составляют перспективы развития подростка.

В исследовании С. Э. Берестовицкой (лицей № 226 г. Санкт-Петербурга) было установлено, что у большинства старшеклассников присутствует устойчивый интерес к проблемам мировоззрения, заинтересованность в их обсуждении и решении этих проблем. Однако и процент тех, кто в этом не заинтересован, тоже велик. Наибольший интерес у ребят вызывают проблемы поиска смысла жизни, своего пути, вопросы веры. В процесс философствования в той или иной степени вовлечены 85 % старшеклассников. Около 43 % считают этот процесс необходимым и лично значимым. Старшеклассники понимают личную философию как мировоззрение, которое имеет для них практический, деятельный смысл, как ответ на вопрос, как и для чего жить. Для большинства философствование воспринимается как необходимая духовная сфера, нечто «высокое». Только 4 % ищут в нем узко прагматический смысл. Равнодушны к проблемам мировоззрения 37 % и считают философствование бесполезным занятием 21 % старшеклассников [1, с. 256].

В лонгитюдном исследовании «Голоса поколения» под руководством С. Г. Вершловского, посвященного молодежи, отражены результаты готовности молодых людей к жизни во взрослом сооб-

ществе в условиях крупного города. Данное исследование дало возможность проследить динамику ценностных ориентаций нескольких поколений молодых людей на протяжении длительного времени. Полученный в этом случае портрет выпускника отражает ценностные ориентации выпускников школ как социальной общности, которые обусловлены ведущим видом деятельности – устремлением в будущее, примериванием ролей, жизненными планами. Главную, определяющую особенность процесса социализации молодых людей исследователи характеризуют как проблему выбора жизненного пути, системы ценностей, образа жизни в целом. Чем более четкими оказываются жизненные (в первую очередь, профессиональные) планы, тем выше избирательность по отношению к тому, чему и как учат школе (оценка «из будущего» настоящего определяет отношение к содержанию школьного образования). Надежда на себя, свои способности – отличительная черта выпускников (стремление к независимости, критическая переоценка традиционных ценностей, желание самостоятельно разобраться в явлениях окружающей жизни). С другой стороны, отмечаются низкая способность к саморегуляции (недостаточный самоконтроль, эмоциональная неустойчивость, неумение справиться со своим настроением). «Круг забот» молодых людей распространяется главным образом на собственную жизнь (значительную роль материальных, гедонистических ценностей и снижение статуса духовных, общественных и нравственных). Возрастает роль частной жизни старшеклассника, стремление защитить право на самостоятельность и право быть принятыми окружающими. Образование рассматривается в качестве одного из важнейших условий профессионального самоопределения. Поэтому подавляющее большинство выпускников планирует продолжение образования в высшей школе. Образование не столько призвание молодых людей, сколько сфера, отражающая идеологию и ценности окружающего общества. Недостаточная ориентация на удовлетворение познавательных запросов усугубляют прагматическое, утилитарное отношение выпускников к образованию [2, с. 8].

Интерес для определения особенностей современного ребенка, безусловно, представляет статья А. В Сапа «Поколение Z – поколение ФГОС». Исследователь описывает поколенческую теорию

и в соответствии с ней дает характеристику современным детям – поколению Z, характеризуя их как детей мультимедийных технологий, родившихся в информационном обществе. Выделяя личностные особенности, автор характеризует современных школьников как индивидуалистичных, нетерпеливых, сосредоточенных в основном на краткосрочных целях, при этом менее амбициозных, чем дети из предыдущих поколений. Неограниченный доступ к информации придает им уверенности в своих взглядах. Образ их мыслей отличается фрагментарностью, а в некоторых вопросах поверхностностью [5, с. 25].

Сделаем вывод, опираясь на материалы статьи Н. А. Симбирцевой, которая подчеркивает, что современная ситуация характеризуется особенностями ребенка, оказавшегося в мире неопределенности. С позиций гуманистической педагогики следует учитывать, что «ребенок обладает уникальным качеством непосредственного восприятия реальности. Его взгляд на мир свеж и не скован стереотипами» [4, с. 100]. Современный ребенок оказывается в таких условиях, которые предлагает ему действительность: множество гаджетов и технических средств, множество информационных каналов и потоков. Это приводит к развитию их способностей удерживать в потоке информации внимание на решении нескольких задач одновременно, выстраивать разнонаправленную коммуникацию. А взрослому, находящемуся сегодня рядом с ребенком, нужно, прежде всего, уметь сопровождать его в этой ситуации, помочь выбрать разумную стратегию развития.

1. Берестовицкая С. Э. Мировоззренческое самоопределение старшеклассников (в школьном образовании). – СПб. : Нестор-История, 2016. – 376 с.

2. Вершловский С. Г., Матюшкина М. Д. Голоса поколения: социальный портрет выпускника Санкт-Петербургской школы : учеб.-метод. пособие / под ред. С. Г. Вершловского. – СПб. : СПбАППО, 2013. – 126 с.

3. Фильдштейн Д. И. Человек в современном мире: возможности развития // Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования. – Н. Новгород : ННГАСУ, 2016. – С. 10–16.

4. Симбирцева Н. А. Какая она, современная педагогика? (О Манифесте «Гуманистическая педагогика: XXI век») // Человек в мире культуры. Региональные культурологические исследования. – 2015. – № 3 (15). – С. 98–102. – URL: http://region-culture.ru/Simbirtseva_03.pdf (дата обращения: 20.01.2018).

5. Сана А. В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 2. – С. 24–30.

6. Фундаментальное ядро содержания общего образования : проект / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М. : Просвещение, 2009. – 48 с.

УДК 159.922.8

И. В. Казакова

МОБИЛИЗАЦИЯ СТРЕМЛЕНИЯ К ЗНАЧИМОСТИ СОБСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ И СТРАТЕГИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье в качестве ресурса совладающего поведения рассматривается стремление к значимости собственной личности, которое в трудной жизненной ситуации мобилизуется во внутренней активности и определяет выбор стратегий и стилей совладающего поведения в юношеском возрасте.

Ключевые слова: стремление к значимости собственной личности, регуляция, совладающее поведение, ресурс совладающего поведения, активность, рефлексия, ценностно-смысловая сфера, мобилизация.

Ценности современного общества ориентированы на успешного человека, реализующего собственный потенциал, в том числе и в неблагоприятных жизненных обстоятельствах. Особый интерес вызывает проблема копинг-поведения в юношеском возрасте, поскольку в этот период формируется мировоззрение, вырабатываются

«стратегии рефлексирования», преодолевается зависимость от взрослых, и совладание с трудными ситуациями требует зрелых, самостоятельных, осмысленных решений [10]. Что молодые люди привлекают, используют в качестве ресурса совладающего поведения? Каким образом его мобилизуют? И к каким стратегиям, стилям совладания чаще всего прибегают юноши и девушки?

Изучение научной литературы по поставленной проблеме позволило выявить два направления исследований. Согласно одному из них преодоление трудных жизненных ситуаций изучается с позиции волевой регуляции, которая понимается как осознаваемая активность человека, направленная на мобилизацию психических и физических возможностей для преодоления трудностей при совершении целенаправленных действий и поступков [4; 9; 15].

В соответствии с другим направлением преодоление трудных ситуаций рассматривается в традициях совладающего поведения (или копинг-поведения), которое определяется как целенаправленное социальное поведение, позволяющее человеку справиться с трудной жизненной ситуацией адекватными личностным особенностям и средовым характеристикам способами [12].

Исследования, указывающие на связь между совладающим поведением и регуляцией поведения [1; 12], задают особый контекст в рассмотрении подходов к преодолению человеком трудных жизненных ситуаций. Если в центре внимания ученых, занимающихся изучением волевой регуляции, внутренняя активность, то интерес ученых по совладающему поведению сосредоточен преимущественно на регуляции внешней активности.

Совладающее поведение предполагает привлечение копинг-ресурсов и реализуется в стратегиях и стилях совладания. Ресурсы совладающего поведения чаще всего трактуются как некие характеристики личности и среды, мобилизация которых помогает человеку совладать с трудной ситуацией [13]. Теоретический анализ литературы по вопросам мобилизации возможностей человека показал, что исследователи делают акцент на изучении волевого усилия [9; 15], механизмов волевой регуляции действий [8] и механизмов смыслообразования [3; 5; 7; 14], реализацию которых видели в изменении или создании дополнительного смысла через привлечение

воображения [3; 6; 8; 14], где в процессах переживания, проигрывания и проживания ситуаций осуществляется перекомбинирование образного опыта [2; 6; 8].

Мы, придерживаясь рефлексивно-регулятивного подхода, вслед за А. С. Шаровым, под регуляцией активности понимаем направленную на развитие целостности субъектную активность, осуществляемую посредством системы выборов. Структурно-динамическая модель регуляции включает в себя три основные подсистемы: ценностно-смысловую, активности и рефлексии. Ценностно-смысловая подсистема представляет собой единое системно-структурное образование, включающее доминирующие ценности, смыслы, которые выступают общим ориентиром в жизни человека. Подсистема активности реализуется во внешней активности (разнообразные виды деятельности, общения) и внутренней (функционирование познавательных и эмоциональных процессов). Рефлексия – обращенность человека на себя, выполняющая функции προσταивания и организации психики с целью более эффективной регуляции взаимодействия человека с миром. Названные подсистемы находят свое выражение в совладающем поведении как регуляции внутренней и внешней активности в трудных жизненных ситуациях. Регуляция внутренней активности осуществляется посредством системы взаимосвязей между регулятивными подсистемами [17], которая отражается на регуляции личностью внешней активности.

В основе саморегуляции внутренней активности лежит ценностно-смысловая подсистема, которая находит свое выражение в базовой направленности человека – стремлении к значимости собственной личности [17]. Оно подчеркивает стремление человека к самооценности и проявляется на различных уровнях жизнедеятельности, раскрываясь в одобряемых и не одобряемых социумом проявлениях. Итак, стремление к значимости собственной личности – это базовая направленность человека в развитии, утверждении, реализации себя в социокультурных условиях жизнедеятельности, которое в трудных ситуациях выступает в качестве ресурса совладающего поведения.

Таким образом, под совладающим поведением будем понимать регуляцию внешней и внутренней активности человека в трудной

жизненной ситуации. Регуляция внутренней активности проявляется в процессах проживания, переживания, проигрывания событий из прошлого, настоящего, будущего, связанных с возникшей трудной ситуацией, и направлена на образование смысла, производного от стремления к личностной значимости, определяющего эффективность поведения человека в конкретных жизненных условиях, т. е. выбор стратегий и стилей совладающего поведения.

Для исследования мобилизации стремления к значимости собственной личности и стратегий совладающего поведения были задействованы молодые люди раннего и позднего юношеского возраста (152 человека). Из них 75 обследуемых – раннего юношеского возраста и 77 обследуемых – позднего юношеского возраста. Для решения поставленной проблемы были задействованы следующие методики: «Методика определения стремлений человека к значимости собственной личности» [16], «Рефлексия человека в жизнедеятельности» [16]; ACS-юношеская копинг-шкала Э. Фрайденберга, Р. Льюиса в адаптации Т. Л. Крюковой [11]; модифицированная методика «Образная сфера человека» [6], методика проведения качественного интервью, направленная на выявление специфики регуляции внутренней активности в трудных жизненных ситуациях.

Статистические расчеты выполнялись с использованием прикладных компьютерных программ обработки табличных данных Microsoft Excel XP и пакета статистического анализа SPSS 16 for Windows.

Изучение стремления к значимости собственной личности как базовой направленности человека показало, что в юношеском возрасте наиболее ярко выражено стремление к саморазвитию (по 9,4 балла в каждой группе). Это свидетельствует о повышенном интересе к своей личности, самораскрытии, желании молодых людей управлять собой, оптимально организовывать собственную жизнь. Наряду с общей тенденцией были обнаружены статистически значимые различия с использованием t-критерия Стьюдента по стремлению к самоутверждению, которое преобладает в группе обследуемых раннего юношеского возраста и отражает важность социальной поддержки (одобрение, похвалу) и собственного престижа в кругу сверстников (8,8 и 6,6 балла; $t = 5,1$; $p < 0,001$). При этом возникающие трудности в противостоянии проблем, желание

ощутить личностную значимость объясняют преобладание фикс-достижений как социально неодобряемого вида стремления к значимости собственной личности в раннем юношеском возрасте по сравнению с поздним юношеским возрастом (7, 2 и 5,6 балла; $t = 4,84$; $p < 0,001$). Не отрицая важности возвышения себя, юноши и девушки старшей возрастной группы имеют высокие показатели стремления к самореализации по сравнению с младшей возрастной группой (9,1 и 7,7 балла; $t = -3,94$; $p < 0,001$). Это проявляется в большей автономности, ориентированности на реальные результаты деятельности и творческие продукты.

Стремление к значимости собственной личности, являясь выражением ценностно-смысловой подсистемы саморегуляции, в трудной ситуации выступает в качестве ресурса совладающего поведения. Мобилизация ресурса совладания, т. е. образование смысла в контексте ведущего стремления к значимости, осуществляется во внутренней активности. При изучении данной регулятивной подсистемы с помощью качественного фокусированного интервью было выявлено доминирование у обследуемых раннего юношеского возраста аффективной активности. Это объясняется тем, что возникающие эмоциональные реакции указывают на важное для человека, происходит осмысление происходящего. Такая внутренняя работа невозможна без когнитивной активности, выраженность которой несколько ниже, чем в группе обследуемых позднего юношеского возраста. В группе обследуемых позднего юношеского возраста преобладание когнитивной активности объясняется большей осознанностью будущего, определением для себя важных и второстепенных целей. Изучение воображения позволило выявить следующее: для юношеского возраста характерна высокая выраженность аффективного аспекта образов воображения, который проявляется в представлении молодыми людьми тех чувств, которые у них возникали или могут появиться в случае успешного или неудачного совладания. Юноши и девушки раннего юношеского возраста, по сравнению с обследуемыми позднего юношеского возраста, для того, чтобы определить значение преодоления трудной ситуации для себя, чаще переживают конкретные линии поведения и проживают их. Это подтверждают значимые различия

в выраженности конативного (74,4 и 68,8 балла; $t = 7,2$; $p < 0,001$) и аффективного (76,9 и 73,4 балла; $t = 4,7$; $p < 0,001$) аспектов образов воображения. Для молодых людей позднего юношеского возраста, по сравнению с младшей возрастной группой, в большей степени характерно проигрывание, представление результатов деятельности в различных жизненных контекстах, что позволяет им определиться в выборе вектора поведения (71,1 и 68,1 балла; $t = -4,8$; $p < 0,001$). Следовательно, в процессах проигрывания, переживания, проживания молодые люди определяют для себя важность определенных объектов, явлений, действий.

При изучении рефлексии как регулятивной подсистемы был выявлен средний уровень развития перспективной рефлексии в обеих возрастных группах, что объясняется возрастными особенностями обследуемых, их устремленностью в будущее, которая позволяет увидеть себя из перспективы завтрашнего дня. Однако молодые люди позднего юношеского возраста, по сравнению с юношами и девушками раннего юношеского возраста, имеют более высокий уровень рефлексии, главным образом, за счет наибольшего развития у них рефлексивного качества организованности (35,2 и 33,7 балла; $t = 3,17$; $p < 0,01$) и рефлексии будущего (38,4 и 35,3 балла; $t = -5,8$; $p < 0,001$). Это служит доказательством того, что в процессе мобилизации ресурса совладания молодые люди, обосновывая важность происходящего, представляя свою жизнь целостно, прогнозируют возможные последствия совладания. В то же время, как у обследуемых раннего юношеского возраста, размышления о будущем больше носят иллюзорный характер.

В процессах проигрывания, проживания, переживания ситуаций, событий, связанных с трудной ситуацией, подвергая анализу собственное прошлое, настоящее и прогнозируя будущее, молодые люди выстраивают временную перспективу, т. е. пытаются определить значение совладания с ситуацией именно для себя.

Так, обследуемые раннего юношеского возраста рассматривают преодоление возникшей трудной ситуации как возможность либо развития собственного потенциала (1,7 балла), либо самоутверждения (1,7 балла). Для них важно понять, раскрыть себя, с одной стороны, и получить «высокую оценку» со стороны окружения, «обра-

тить на себя внимание», с другой. Для юношей и девушек позднего юношеского возраста значение совладания с трудной ситуацией состоит в том, чтобы реализовать собственный потенциал, получить реальный результат деятельности (2 балла). Важным является и то, что обследуемые позднего юношеского возраста, по сравнению с молодыми людьми раннего юношеского возраста, в 1,5 раза чаще образовывали смыслы в контексте стремления к собственной значимости для преодоления трудной ситуации.

Выявленные корреляционные взаимосвязи между стремлением к значимости собственной личности и регулятивными подсистемами свидетельствуют о ряде особенностей мобилизации ресурсов совладающего поведения в раннем и позднем юношеском возрасте (см. табл.).

Определено, что общим для обследуемых раннего и позднего юношеского возраста является выраженное стремление к самоутверждению и стремление к саморазвитию, активизирующие процессы проживания, переживания ситуаций, событий из прошлого, настоящего при участии ретрорефлексии и интрорефлексии для актуализации смыслов саморазвития и утверждения себя в преодолении трудной ситуации. Однако в позднем юношеском возрасте существенный вклад в формирование системы саморегуляции внутренней активности вносит стремление к самореализации. Оно, являясь тесно связанным со всеми подсистемами механизма мобилизации ресурсов совладающего поведения, активизирует процессы проигрывания трудной ситуации, инициирует процессы прогнозирования и образования смыслов самореализации.

Результаты внутренней работы отражаются на регуляции внешней активности. Внешняя активность выражается в стилях и стратегиях совладающего поведения. Так, с возрастом увеличивается использование стратегий, принадлежащих к продуктивному стилю совладания («решение проблемы»; «работа, достижения»), уменьшается число стратегий, характерных для социального («социальная поддержка»; «друзья»; «принадлежность») и непродуктивного («несовладание»; «разрядка»; «игнорирование») стилей совладания. Доминирование продуктивного стиля совладания в группе позднего юношеского возраста составляет 54,5 % случаев, главным образом,

за счет стратегий «решение проблемы» и «работа, достижения», что на 24,5 % больше, чем в группе раннего юношеского возраста. Однако у молодых людей раннего юношеского возраста практически в два раза преобладают стратегии, относящиеся к социально-ориентированному стилю совладания, что объясняет важность взаимодействия молодых людей данной группы с другими для осмысления возникшей ситуации и получения поддержки, одобрения собственным действиям. Выраженность непродуктивного стиля совладания составляет 29 % случаев в раннем юношеском возрасте, преимущественно за счет стратегий «разрядка» и «несовладание», а в позднем – 27,4 % случаев, в основном за счет стратегий «беспокойство» и «самообвинение».

Выводы:

1. С позиции рефлексивно-регулятивного подхода совладающее поведение рассматривается как регуляция внутренней и внешней активности в трудных жизненных ситуациях. При этом в регуляции внутренней активности осуществляется мобилизация ресурса совладающего поведения, в качестве которого выступает базовая направленность человека – стремление к значимости собственной личности. В рефлексивных процессах переживания, проживания, проигрывания событий из прошлого, настоящего, будущего, связанных с возникшей трудной ситуацией, происходит образование смысла, производного от стремления к собственной значимости, определяющего эффективность поведения человека в конкретных жизненных условиях.

2. Возрастные различия в мобилизации ресурса совладания и выборе стратегий и стилей совладания проявляются в следующем: молодые люди позднего юношеского возраста мобилизуют преимущественно стремление к самореализации в процессах проигрывания, переживания трудной ситуации, стремясь предвосхитить ход события и представить свою жизнь более целостно, что сказывается на выборе стратегий продуктивного и социально-ориентированного стилей совладания. Тогда как юноши и девушки раннего юношеского возраста, стремясь к самоутверждению, активизируют рефлексивные процессы переживания и проживания трудной ситуации, что определяет выбор стратегий преимущественно социально-ориентированного и непродуктивного стилей совладания.

Корреляционные взаимосвязи между стремлением к значимости собственной личности и регулятивными подсистемами

Виды стремления к значимости личности	Регулятивные подсистемы															
	Группы обследуемых	Произывание	Переживание	Проживание	Рефлексия прошлого	Рефлексия настоящего	Рефлексия будущего	Смыслы саморазвития	Смыслы самоутверждения	Смыслы саморегуляции	Смыслы саморазрушения	Смыслы самопонимания	Смыслы фиксации	Смыслы фиксации		
Стремление к саморазвитию	Ран. юн. в.	0,09	0,2**	0,6**	0,29*	0,6**	-0,03	0,7**	0,10	0,06	-0,8**	-0,11	0,02			
Стремление к самоутверждению	Позд. юн. в.	0,18	0,06	0,5**	0,16	0,4**	-0,11	0,7**	0,06	0,03	-0,5**	-0,2*	-0,24*			
	Ран. юн. в.	0,05	0,5**	0,2*	0,4**	0,22*	-0,12	0,21*	0,4**	0,16	-0,2*	-0,7**	-0,15			
Стремление к самореализации	Позд. юн. в.	0,11	0,5**	0,12	0,6**	0,22	0,20	0,11	0,5**	0,3**	-0,3**	-0,8**	-0,17			
	Ран. юн. в.	-0,04	0,03	0,14	-0,09	-0,11	-0,2*	-0,10	0,16	0,23*	0,10	-0,13	-0,8**			
Стремление к саморазрушению	Позд. юн. в.	0,3**	0,15	-0,03	0,23*	0,16	0,5**	-0,14	0,3**	0,7**	-0,05	-0,2*	-0,8**			
	Ран. юн. в.	-0,09	-0,2**	-0,6**	-0,3*	-0,6**	0,09	-0,7**	-0,02	-0,06	0,8**	0,10	-0,02			
	Позд. юн. в.	-0,17	-0,06	-0,4**	-0,12	-0,4**	0,11	-0,7**	-0,06	-0,05	0,2*	-0,2*	0,18			
Стремление к самопониманию	Ран. юн. в.	-0,18	-0,4**	0,13	-0,4**	-0,21	0,08	-0,12	-0,4**	-0,2*	0,2*	0,7**	0,21			
	Позд. юн. в.	-0,11	-0,5**	-0,15	-0,6**	-0,19	-0,20	-0,13	-0,4**	-0,3**	0,3**	0,8**	0,18			
Фикс-достижения	Ран. юн. в.	0,2*	-0,02	0,06	0,11	0,09	0,2*	0,06	-0,11	-0,5**	-0,12	0,15	0,18			
	Позд. юн. в.	-0,3**	-0,15	-0,06	0,23*	-0,16	-0,5**	0,12	-0,3**	-0,71	0,05	0,25*	0,24*			

Условные обозначения:
 р – уровень значимости; *р < 0,05; **р < 0,01

1. *Анциферова Л. И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3–18.
2. *Бородай Ю. М.* От фантазии к реальности – М. : ИФ РАН, 1994. – 297 с.
3. *Братусь Б. С.* К изучению смысловой сферы личности // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1981. – № 2. – С. 46–55.
4. *Выготский Л. С.* Из записных книжек // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1977. – № 2. – С. 89–95.
5. *Вилюнас В. К.* Психологические механизмы мотивации человека. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
6. *Гостев А. А.* Образная сфера личности. – М. : ИП РАН, Всерос. науч.-исследоват. центр традицион. народ. медицины «ЭНИОМ», 1992. – 194 с.
7. *Зейгарник Б. В.* Патопсихология. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 287 с.
8. *Иванников В. А.* Психологические механизмы волевой регуляции. – М. : МГУ, 2006. – 208 с.
9. *Калин В. К.* К вопросу о волевом усилии // Ученые записки РГПИ. Т. 59. Проблемы формирования личности и волевой процесс. – М. : Просвещение, 1968. – 240 с.
10. *Кон И. С.* Психология ранней юности. – М. : Просвещение, 1989. – 256 с.
11. *Крюкова Т. Л.* Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. – Кострома : Авантитул, 2007. – 60 с.
12. *Крюкова Т. Л.* Психология совладающего поведения в разные периоды жизни : дис. ... д-ра психол. наук. – Кострома, 2005. – 473 с.
13. *Леонтьев Д. А.* Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструкторов // Психология совладающего поведения. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – С. 40–42.
14. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М. : Смысл, 1999. – 511 с.
15. *Селиванов В. И.* Психология волевой активности. – Рязань : РГПИ, 1974. – 149 с.
16. *Шаров А. С.* Жизненный кризис в развитии личности. – Омск : Изд-во ОмГТУ, 2005. – 166 с.

17. Шаров А. С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия : моногр. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358 с.

УДК 316.62

Н. Н. Князева

МЕДИАСРЕДА И ПРОБЛЕМА ЕЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ГРАНИЦ ДЛЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается медиасреда как часть жизненной среды. В понимании среды автор исходит из экопсихологического подхода, где «субъект – среда» выступает как целостный, совокупный субъект совместного развития человека и окружающей его социальной или жизненной среды. Обживая часть среды (территорию, связи), современный школьник активно взаимодействует с ней, определяет себя, простраивая границы своего «Я», определяя границы своего присутствия в данной среде.

Ключевые слова: среда, медиасреда, социокультурная среда, жизненная среда, психологические границы, современный школьник.

Понятие «среда» в психологии используется более века, вместе с тем среда долгое время определялась как явление, не имеющее психологического содержания. Современные представления о среде различны, в ряде подходов среда рассматривается как объективное явление, в других работах наблюдается отход от ее понимания как объективной реальности к решающему участию субъекта в ее создании. На наш взгляд, наиболее перспективным подходом в понимании медиасреды является экопсихологический, в рамках данного подхода система «субъект – среда» обеспечивает возможности обретения человеком индивидуальности своих психических процессов, состояний и сознания. Система

«субъект – среда» выступает как целостный, совокупный субъект совместного развития человека и окружающей его социальной или жизненной среды [3]. Жизнь современных школьников протекает преимущественно в такой среде, которая может быть охарактеризована как совокупность различных сред. Всеохватывающий масштаб медиасреды предполагает сложность взаимодействия с сознанием, в котором она отражается, и сложность обживания субъектом данной среды.

По мнению автора теории медиа М. Маклюэна, «медиа» (от латинского “*media*” – посредник) – это объект, который обладает вербальным строением и является посредником между внешним и внутренним миром человека, «нет разницы, что понимать под артефактами или медиа – “аппаратные средства” материальной природы... космическое оборудование, радио, компьютеры и т. д.; или объекты “программной” природы, такие как... формы и стили живописи, поэзии, драматургии, музыки и т. д. Все они равнозначно артефакты, равнозначно созданы человеком, равнозначно поддаются анализу, равнозначно вербальны в своей структуре» [2].

Медиасреда предстает перед современными школьниками во всем своем многообразии и включает в себя: средства массовой информации, такие как телевидение, кабельные телевизионные сети (массмедиа), коммуникационные системы – интернет (директ-медиа) и различные медианосители. Медиасреда выступает как часть окружающего мира, своеобразное жизненное пространство. Отношения с медиатехнологиями, как указывают Т. А. Ольховая и Т. И. Мясникова, «выведены на уровень несущественного ряда событий. Они используются в автоматическом режиме, выполняя привычные действия. Это уже не технические средства, наполняющие нашу жизнь разнообразными образами, а практически не рефлекслируемая окружающая среда» [5].

М. Черноушек выделил ряд характеристик жизненной среды [9]. Медиасреде, как части жизненной среды, на наш взгляд, характерны следующие особенности.

Во-первых, медиасреда действует и существует как единое целое. Являясь частью социокультурной среды, медиасреда в настоящее время активно развивается. Данная среда живет накоплениями,

приобретение нового элемента приводит к зарождению новых подобных элементов и форм, падение или утрата одной составляющей приводит к утрате и падению различных ее составляющих.

Во-вторых, медиасреда, это та часть окружающего мира, с которой человек постоянно взаимодействует. Среда как целостный организм существует только во взаимодействии с человеком. Н. Б. Шкопоров говорит о том, что субъект со средой находится в постоянном взаимопроникновении [11]. В медиасреде человек испытывает на себе воздействия различного рода, она выступает своеобразным «психологическим орудием». И здесь возникает вопрос о проблеме границ медиасреды и «Я» человека. Проблемное поле исследования границ в отечественной психологии включает в себя понимание феномена «границы», исследование его структуры, содержания, что определяет ряд различных подходов в данном направлении исследований [4]. При взаимодействии медиасреды с «Я» границы могут становиться подвижными, динамичными, во многом зависят от осмысленности интенсивности жизнедеятельности человека.

Во многом такой подвижности способствует еще одна особенность медиасреды: в ней отсутствуют твердо фиксированные рамки во времени и пространстве. Более того, Д. Рашкофф отмечает, что «единственная среда, в которой наша цивилизация еще может расширяться, наш единственный настоящий фронтир – это эфир, иными словами – медиа... Непрерывно расширяющиеся медиа стали настоящей средой обитания – пространством, таким же реальным и, по всей видимости, незамкнутым, каким был земной шар пятьсот лет назад» [7, с. 8].

В-третьих, медиасреда воздействует практически на все чувства сразу. Например, при создании мультипликационных и художественных фильмов, компьютерных игр, создатели «оживляют» рисунок, воспроизводя кинетическую, зрительную, аудиальную динамику. Данное «оживление» воздействует на эмоциональную сферу ребенка, порождая определенные чувства, переживания. Такие медиа позволяют соединить вымышленное и явное, прошлое и будущее, именно экран, по мнению М. Маклюэна, «разрушил стены, разделяющие сон и явь» [2]. Концентрируя произведения

различных жанров, различных видов творчества, массмедиа создают движущую, объемную информационную картину социальной действительности, картину мира для школьника, в каждый конкретный момент времени.

В-четвертых, любая среда, в том числе и медиасреда, наряду с материальными особенностями, обладает психологическими и символическими значениями. Эти социальные значения усваиваются человеком в процессе социализации и в дальнейшем во многом определяют восприятие им информационного воздействия медиасреды, которая содержит систему ценностей, закрепленную в значениях, социальных предметах и знаках. Помимо предметов, вещей, пишет А. С. Шаров, культура представлена в системах знаков – чувственно воспринимаемых элементов действительности, выступающих в определенном значении и используемых для хранения и передачи информации [10]. Если знак приобретает аффективно заряженное содержание, которое выходит за его границы, он становится символом. Система знаков складывается в язык, служащий средством человеческого мышления, самовыражения и общения.

В-пятых, среда воспринимается в связи с деятельностью. В своей работе В. И. Панов, в соответствии с экопсихологическим подходом к образовательной среде отмечает деятельностный и связанный с ним коммуникативный компонент [6]. В отношении медиасреды деятельностный компонент представляет собой «пространство» (совокупность) различных видов деятельности. Он создает условия по освоению медиасреды в целом посредством включения ребенка в различные виды деятельности от освоения компьютерных игр, игровой деятельности до деятельности общения посредством социальных сетей, а также использования медиасреды в учебной деятельности. Поскольку присвоение любой деятельности происходит посредством коммуникативного взаимодействия, то коммуникативный компонент в медиасреде представляет пространство взаимодействия чаще в предметно-опосредованной форме. Школьник представляет в медиaprостранстве одновременно две стороны: с одной выступает как субъект активно воздействующий, порождающий; с другой – как субъект воспринимающий, массовый. «Медиакурс представляет собой деятельность и ее продукт, который

потребляется тем самым субъектом, на который массмедиа воздействуют, как на объект» [2].

В-шестых, медиасреда дает не только главную, но и второстепенную (периферийную) информацию. Восприятие медиасреды обусловлено зависимостью характера включенности школьника в данную среду, поступающая сенсорная информация об одних и тех же ее элементах может становиться или главной, или периферийной. Медиасреда содержит больше информации, чем человек способен переработать. «...Лавинообразно нарастающая скорость распространения “медиапроизводных” – знак времени, суть которого в том, что социальные, культурные и экологические последствия, производимые новыми медиа, а также переход ими границ, очерченных старыми медиа (а значит, и смыслами), превысили критическую массу новаций и подвели к новой стадии развития человека» [8].

Следует согласиться с мнением ряда исследователей, которые указывают на агрессивность медиа, оказывающую сильнейшее влияние на личность современного школьника, приводя к разрушительным последствиям. Медиасреда «затягивает» в себя ребенка, отрывая его от реальной действительности, реальных отношений, привычных социальных связей, и в этот момент происходит уход от своего «Я», потеря своей уникальности. Поэтому, рассматривая медиасреду как жизненную среду современных школьников, возникает необходимость понимания и осознания ее границ как для школьника, так и самим школьником. К. Левин постулировал маргинальную природу жизненного пространства и отмечал, что динамика и развитие пространства сосредоточены на границах, причем граница между ребенком и средой намного слабее, чем у взрослого [1].

В настоящее время подрастающее поколение не мыслит себя без включения и активного освоения медиасреды, поэтому считает нецелесообразным понимать границы как некое жесткое ограничение, предел. Границы медиасреды привязываются субъектом к определенным ориентирам и становятся субъективными границами. Обживая часть среды (территорию, вещи, социальные связи и т. п.), активно взаимодействуя с ней, современный школьник определяет себя, определяя границы своего присутствия в данной среде. При

взаимодействии медиасреды с «Я» границы могут становиться подвижными, динамичными, во многом завися от осмысленности интенсивности жизнедеятельности человека.

1. *Левин К.* Теория поля в социальных науках. – СПб. : Сенсор, 2000. – 368 с.

2. *Маклюэн М.* Понимание медиа: внешние расширения человека. – М. : Кучково поле, 2007. – 464 с.

3. *Нартова-Бочавер С. К.* Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.

4. *Марцинковская Т. Д.* Мир С. Л. Рубинштейна: культура как пространство саморазвития человека // Мир психологии. – 2009. – № 1. – С. 43–50.

5. *Ольховая Т. А., Мясникова Т. И.* Развитие медиакомпетентности студентов университета : учеб. пособие. – М. : Дом педагогики, ИПК ГОУ, 2011. – 126 с.

6. *Панов В. И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.

7. *Рашкофф Д.* Медиавирус. Как поп-культура воздействует на ваше сознание. – М. : Ультра. Культура, 2003. – 368 с.

8. *Савчук В. В.* Медиафилософия. Приступ реальности. – СПб. : Изд-во РХГА, 2013. – 350 с.

9. *Черноушек М.* Психология жизненной среды. – М. : Мысль, 1989. – 174 с.

10. *Шаров А. С.* Психология культуры, образования и развития человека: учеб. пособие. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2013. – 300 с.

11. *Шкопоров Н. Б.* Психологическое пространство личности и гипотеза проникновения в среду: теоретический анализ // Социально-психологические основы средообразования : тез. конф. в Лохусала (ЭССР) (19–21 марта 1985 г.) / под ред. Т. Нийта, М. Хейдметса и Ю. Круусвалла. – Таллин : ЭОП, 1985. – С. 106–108.

ПРОЯВЛЕНИЕ ЭГОЦЕНТРИЗМА СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА

В статье рассматривается специфика проявления эгоцентризма у современного ребенка. Прослеживается изменение характера эгоцентризма, его преодоление в определенных возрастных периодах. Выделяются факторы, обеспечивающие действие механизма децентрации на каждом возрастном этапе развития ребенка.

Ключевые слова: эгоцентризм, проявление эгоцентризма, децентрация, современный ребенок.

Реальные изменения исторической ситуации объективно обуславливают качественные психические, психофизиологические, личностные изменения современного ребенка. Современный ребенок согласно Д. И. Фельдштейну подвержен прессингу потока информации, не имеющей структурно-содержательной логической связи, и находится в огромном развернутом социальном пространстве. Особый смысл приобретает проблема отношений детей, отношений их к себе, к миру и к другим людям, ответственности за их дела и поступки, предполагающей повышенную ответственность и за себя, понимания, чувствования ими другого человека [4, с. 7].

У современных детей подросткового возраста наблюдается ярко выраженное стремление к индивидуализации, к созданию и утверждению своего уникального «Я», что отчасти обусловлено их развитием как социально-ориентированных субъектов и связано с проявлениями эгоцентризма.

Эгоцентризм понимается как эмоциональная установка, характеризующаяся склонностью ребенка рассматривать действительность исключительно с точки зрения ее значения для его личности [1, с. 512]. Эгоцентризм проявляется: 1) в постоянном выдвигании вперед комплекса мыслей и чувств, связанных с переживанием «Я», 2) в неспособности интересоваться предметами, людьми

или событиями, которые не могут влиять на судьбу данного человека и доставить ему удовольствие или неприятность; 3) в том, что в каждом явлении окружающей действительности воспринимается исключительно сторона, связанная с возможными пользой или вредом для воспринимающего субъекта [1, с. 512].

Ж. Пиаже определяет эгоцентризм как проявление субъективной позиции ребенка в познании окружающего мира и себя самого. Эгоцентризм означает, что субъект не учитывает факт своего положения среди вещей и людей как одного из многих возможных. Ребенок «центрируется» на собственной позиции [3, с. 2]. Изменение эгоцентрической, центрированной позиции субъекта происходит в результате столкновения, сопоставления и интеграции ее с позициями, отличными от собственной, через осознание ребенком относительности своей точки зрения и определения места своей позиции в общей системе других точек зрения и описывается Ж. Пиаже с помощью понятия «децентрация». Понятие децентрации – одно из ключевых в концепции генетической эпистемологии Ж. Пиаже, используемое для анализа процессов социализации, когнитивного и морального развития личности.

Децентрация – механизм преодоления эгоцентризма личности, процесс преобразования смысла образов, понятий и представлений субъекта путем принятия им в расчет возможных позиций других людей. А. С. Шаров отмечает, что посредством децентрации «Я-позиции» субъекта в ситуацию объекта в пространстве воображения происходит конструирование или собирание себя как другого, осуществляется процесс эмпатийного взаимодействия. Благодаря децентрации индивид способен встать в позицию другого, воспринимать жизненные ситуации других людей с их точки зрения [5, с. 98]. Децентрация – один из механизмов развития познавательных процессов личности, формирование ее моральной зрелости и совершенствования навыков общения, функционирующий на основе способности субъекта к восприятию точки зрения другого человека [2, с. 82].

На основании исследований Ж. Пиаже описывает три формы эгоцентризма в соответствии с тремя основными периодами развития интеллекта. Способность субъекта к децентрации может

существенно изменяться на различных возрастных стадиях, повышаясь от детского к зрелому возрасту и несколько снижаясь к старости, варьировать в различных сферах деятельности субъекта. Первая форма эгоцентризма, в период становления сенсомоторного интеллекта (от 0 до 2 лет), характеризуется тем, что ребенок не разделяет внешний мир и непосредственные впечатления от него. К концу периода ребенок переходит к пониманию того, что мир состоит из объектов, и он сам – объект среди других.

Эгоцентризм на дооперациональном уровне интеллектуального развития (от 2 до 11 лет), который имеет место в период достижения конкретных операций, проявляется в плане представлений. Ребенок постоянно обнаруживает свою интеллектуальную неспособность встать на позицию другого человека, т. е. отнестись к своей собственной точке зрения как к одной из возможных и координировать ее с другими. Ребенок не испытывает потребности обосновывать свои суждения, не чувствует противоречий в своих рассуждениях. Одна из наиболее ярких характеристик дооперационального мышления – тенденция к сосредоточению, центрации внимания на единичной, выдающейся особенности предмета.

В исследованиях Д. Б. Эльконина и В. А. Недоспасовой была высказана гипотеза, позволяющая объяснить механизм преодоления эгоцентризма в дошкольном детстве. В исследовании В. А. Недоспасовой на материале задач Ж. Пиаже было показано, что освобождение от эгоцентризма, децентрация, происходит в результате сложной деятельности ребенка. Содержанием этой деятельности является переход ребенка с фактически занимаемой им позиции на другую – условную, и с этой условно-динамической позиции на другую условную. За короткий промежуток времени в ходе игровой ситуации ребенок может сменить несколько условных позиций. Д. Б. Эльконин предполагает, что ролевая игра является именно той деятельностью, в которой и происходят процессы, наиболее важные для преодоления эгоцентризма в дошкольном возрасте. В игре ребенок выполняет изобразительные действия, имитирует поведение героя, опробует роль другого, живет жизнью этого другого, подражая прототипу, мыслит и чувствует как другой [5, с 126]. Игра выступает как «реальная практика» смены собственной позиции,

учета позиции другого, корректировки своих действий в соответствии с ролью партнера, т. е. в игре происходит своеобразное «обучение децентрации». У современного ребенка отмечается сужение уровня развития сюжетно-ролевой игры, что приводит к недоразвитию децентрации, его мотивационно-потребностной сферы, воли, произвольности.

В младшем школьном возрасте, согласно М. П. Романеевой, Г. А. Цукерман, Н. Э. Фокиной, к децентрации приводит общение со сверстниками, «несовершенно равными партнерами», взаимодействие с ними позволяет выявить особенности разных точек зрения, факты, события, оценить себя самого. В процессе децентрации к концу этой стадии ребенок начинает постигать объективные отношения между предметами и строить отношения кооперации. У 25 % современных детей младшего школьного возраста отмечается недостаточная социальная компетентность, беспомощность в отношении со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты, чем обусловлены проявление эгоцентризма, агрессивный характер самостоятельных решений, предложенных детьми, затруднения в развитии децентрации [4, с. 8].

Третья форма эгоцентризма в период формирования понятийного мышления имеет место в подростковом возрасте (от 11 до 15 лет). Она появляется потому, что для подростка становятся возможными рассуждения на основе гипотез. Ж. Пиаже называл этот новый эгоцентризм «наивным идеализмом» подростка, стремящегося к переустройству мира. Подросток проходит фазу, когда он приписывает своему мышлению неограниченную силу, что является характерной особенностью этой формы эгоцентризма. Децентрация может наступать в результате планомерного формирования умственных действий и понятий, в том числе понятия о сохранении количества. В формирующих экспериментах П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, Х. М. Тепленькой у детей подросткового возраста формировались опосредованные способы выделения параметров объектов и их последующей оценки на основе применения меры. Вследствие обучения подросток постепенно отказывался от своей эгоцентрической установки и оценивал вещи исходя не из своих ощущений, а отталкиваясь от результатов измерения. Децентрация

на этой стадии ведет к тому, что подросток начинает принимать во внимание внешние обстоятельства, становясь реальным и активным деятелем [3, с. 4].

Неблагоприятной современной тенденцией, затрудняющей развитие децентрации и закрепляющей проявление эгоцентризма, по материалам исследований Д. И. Фельдштейна, выступает обеднение и ограничение общения детей, рост одиночества, отвержения, ненужности взрослому миру, опустошенности, неверия в себя. Дети теряют способность и желание общаться друг с другом [4, с. 8]. Тогда как источником децентрации выступает непосредственное или интериоризованное общение с другими людьми (внутренний диалог), в ходе которого происходит столкновение противоречивых точек зрения, побуждающее субъекта к преобразованию смысла образов, понятий и представлений в собственной познавательной позиции. Формирование навыков децентрации лежит в основе способности ребенка к принятию роли другого человека, оно связано с уровнями развития когнитивной эмпатии и определяет эффективность коммуникативного взаимодействия [2, с. 82]. Проблема проявления эгоцентризма современного ребенка, поиска путей развития децентрации требует углубления методологических подходов, расширения психолого-педагогических исследований.

1. Большая советская энциклопедия. Т. 29: Чаган – Экс-ле-Бен / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М. : Совет. энцикл., 1978. – 640 с.

2. Краткий психологический словарь / ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский ; ред.-сост. Л. А. Карпенко. – Изд. 2-е, расширен., испр. и доп. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1998. – 512 с.

3. *Рябова Т. В.* Структура и возрастная динамика феномена эгоцентризма у подростков и взрослых : дис. ... канд. психол. наук. – М., 2001. – 265 с.

4. *Фельдштейн Д. И.* Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 2 (4). – С. 6–11.

5. *Шаров А. С.* Психология культуры, образования и развития человека : учеб. пособие. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2013. – 300 с.

КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ/СОЗНАНИЕ СТУДЕНТОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье затрагивается актуальная проблема клипового мышления/сознания современных студентов, раскрыты основные характеристики клипового мышления/сознания, выделены основные черты носителей клипового мышления/сознания, выявлены причины формирования клипового мышления/сознания у современных студентов, предложены конкретные методики и приемы работы с клиповым мышлением/сознанием на занятиях по истории. Показаны возможности использования разнообразных методических приемов и средств при преподавании истории, которые одновременно учитывают специфику клипового сознания современных учащихся и помогают использовать сильные стороны клипового мышления при обучении истории.

Ключевые слова: клип, клиповое мышление, клиповое сознание, когнитивный стиль, методика преподавания истории, интернет, цифровое поколение, информационная компетенция.

Начать данную статью хотелось бы с трюизма – нынешнее поколение студентов и школьников, на наш взгляд, очень точно характеризуется понятием, которое активно используется в современной философии и гуманитаристике, – «Другой», которое означает другого субъекта, отличного от меня, и вместе с тем похожего на меня, т. е. нынешнее поколение студентов «не хуже и не лучше», они просто «Другие», отличные от старших поколений, они поколение людей информационной, цифровой эпохи, и наша задача понять и принять их, а не огульно их критиковать, помня, что мы результат той или иной исторической эпохи и образовательной системы, которая делает нас такими, какие мы есть.

Поэтому **цель** нашей статьи – раскрыть феномен клипового мышления/сознания как психолого-педагогической и методической проблемы при преподавании истории.

Чем же будут отличаться новые поколения цифровой эпохи? Так, американские психологи Г. Смолл и Г. Ворган в своей монографии «Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета» пишут, что новое поколение “Next” будет обладать совсем другой психикой и образом мышления по сравнению с людьми старшего поколения. Мало того, весьма вероятно, что сама структура организации головного мозга у людей нового поколения будет отличаться от той, которая существует в настоящее время [12].

Ключевое отличие человека современности («пиксельного», «электронного» человека) заключено в так называемом когнитивном стиле, под которым исследователи понимают устойчивые способы познавательной деятельности, познавательные стратегии, заключающиеся в своеобразных приемах получения и переработки информации, а также приемах ее воспроизведения и способах контроля [8], говоря иначе, в мышлении человека цифровой, экранной культуры, т. е. том, как этот человек будет думать, запоминать, воспринимать и воспроизводить информацию. Тип современного мышления в научной литературе получил название клипового мышления/сознания. Обратимся к словарю и изучим дефиницию термина «клип».

Клип (англ. clip) в переводе означает: 1) стричь; 2) обрезать, отрезать, нарезать; 3) глотать (буквы или слоги); 5) *разг.* быстро бежать; 6) *разг.* обманывать; 7) сжимать, скреплять. Clipping – производное от английского clip – в общем смысле означает: 1) clipping – обрезание, срезывание, подрезывание, отсечение, стрижка; обрыв; 2) clipping – обрезки, вырезки; газетные вырезки, отрывки из фильмов. В сфере интернета клиппингом называют ряд (ленту) коротких сообщений, которые обычно применяются в таких интернет-сервисах, как Твиттер.

На данный момент нет общепринятого определения понятий «клиповое мышление/сознание», нет и общепризнанного термина для обозначения данного феномена современности, чаще всего звучат следующие: «клиповое мышление», «клиповое сознание»,

но также в научно-исследовательской, журналистской и публицистической литературе можно встретить следующие наименования: альтернативное мышление и культура («альтернатива» – «чередование»), дотекстовое, нелинейное или антипонятийное мышление, мышление людей-экрана, поколения интернета (Internet Generation) или поколения i [2], сетевое мышление, сетевое сознание, цифровые аборигены, Net Generation, Generation M, DigitalNatives, **Generation Z**, **Generation Next**, поколение “Z” и др. [9]. В некоторых источниках носителей этого мышления называют «аборигенами цифровой среды» (digital natives) [17].

Хотелось бы заметить, что в обыденной жизни клиповое мышление чаще приписывают исключительно молодежи, что противоречит имеющимся научным данным. Клиповое мышление не является врожденным, поэтому оно в равной степени присуще и людям старшего поколения, которые также погружены в цифровую среду. Важно отметить, что клиповое сознание и мышление не являются порождением только современной эпохи, просто в данную эпоху этот феномен стал поистине глобальным и поэтому привлекающим всеобщее внимание. Некоторые исследователи считают, что возвращение клипового мышления в современную эпоху – это регресс, так как это первобытный тип мышления.

Известный французский антрополог Люсьен Леви-Брюль, исследуя феномен первобытного мышления, называл такое мышление пралогичным [7]. Суть его в том, что оно не выстраивает цепочки причинно-следственных связей, а основывается на эмоциональной вовлеченности (партиципации) и противостоит абстрактному мышлению, которое базируется на логике и содержит минимум эмоциональности. Ведь пралогичный (инкопорированный) тип мышления – это начальная ступень развития человеческого сознания [16].

С данным выводом нельзя согласиться, ведь клиповое мышление и сознание никогда не исчезали полностью, всегда были люди, которые являлись носителями «клипового мышления и сознания». Если попытаться представить развитие человеческого мышления линейно, то получится, что сначала было клиповое мышление, потом с появлением книгопечатного станка и появлением массо-

вой грамотности утверждается новый тип мышления – линейный, системный, понятийный и логический, который как раз и вытесняет на периферию, т. е. делает маргинальным, клиповое мышление и его носителей.

Как отмечал в работе «Галактика Гутенберга» М. Маклюэн, «печатный текст научил людей организовывать все остальные виды собственной деятельности на основе принципа систематической линейности» [10]. Когда утвердился линейный тип мышления, то и утвердилась печатная, текстовая, книжная по своей сути культура мышления, но при этом параллельно сосуществовало и клиповое мышление, которое никогда не исчезало, а лишь видоизменялось: сначала появление газет, далее появление электросвязи и телеграфа, который привел к появлению специального телеграфного языка, кинематограф привнес элемент визуализации, который накладывался на смысловую «клиповость», финальной точкой складывания «клипового мышления» стало появление интернета в конце 1980-х гг.

Исследователь К. Г. Фрумкин выделяет пять ключевых факторов, обусловивших появление мышления нового типа: ускорение темпа жизни и увеличение объема информационного потока, заставляющие прибегать к отбору информации и ее сокращению, повышение требований к актуальности информации и скорости поступления, что сокращает время на ее обработку и установление причинно-следственных связей, возрастающее разнообразие поступающей информации, рост числа одновременных дел или действий, что предполагает необходимость восприятия различных информационных потоков, рост демократии и диалогичности на разных уровнях социальной системы [15], а также появление в XIX в. массовой культуры и «человека масс», складывание общества массового потребления [14].

Далее рассмотрим, какими характеристиками обладают люди, которые являются носителями клипового мышления и сознания, а также рассмотрим характеристики самого феномена клипового мышления и сознания, обобщив имеющиеся в литературе научные данные, при этом сознательно не разделяя их на положительные и отрицательные.

Возросшая способность к многозадачности. Дети интернет-поколения одновременно могут слушать музыку, общаться в чате, бродить по сети, редактировать фотки, делая при этом уроки; рассеянность, гиперактивность, дефицит внимания и предпочтение визуальных символов логике и углублению в текст, неспособность к восприятию длительной линейной последовательности — однородной и однотипной информации, в том числе книжного текста; нарушение общения между собой в обычной, не компьютерной реальности, мозг утрачивает те базовые механизмы, которые управляют контактами с другими людьми; слабо развитая долговременная память; запоминание большого количества информации без учета сущностного содержания; потеря логических связей между явлениями и фактами действительности, теряется целостность восприятия, неспособность к анализу, потеря причинно-следственных связей [18]; молодые люди с клиповым мышлением не умеют работать самостоятельно; быстрое переключение между разрозненными смысловыми фрагментами; большая скорость обработки информации [4]; клип актуализирует энергию бессознательной части нашей психики и иррациональность восприятия; импульсивность и поспешность в принятии решений; снижение коэффициента усвоения знаний; некритичность, стереотипность, отсутствие системности мышления, снижение способности к анализу, податливость к манипуляциям и влиянию; быстрая реакция на стимулы и изменения [13]; у сетевого человека снижена способность к сопереживанию другим и, наоборот, повышена эгоцентричность — потребность к вниманию окружающих [3]; у человека возникает потребность в создании новых «картинок», образов, фактов, что способствует развитию воображения и творческого мышления; сетевой человек истеричен в своих эмоциях [6]; языковой минимализм, обращение к воображению, а не опыту; хорошо воспринимаются смысловые блоки небольшого — два-три абзаца — объема; человек, обладающий клиповым сознанием, быстро выстраивает «логические цепочки происходящих событий» (перечисление, хронологический ряд), при этом испытывает трудности с выстраиванием причинно-следственных связей, в системном анализе структурных элементов текста/образа/факта.

Характеристика клипового мышления/сознания: клиповое мышление лишено культурологических, религиозных, этнических особенностей; клиповое или сетевое сознание безответственно, потому как сеть сама по себе неформальна и непублична; клиповое мышление – это способ адаптации мозга человека к информационным перегрузкам и возрастающим объемам информации, также защитный механизм против информационного мусора; носителями становятся люди разных возрастов и видов деятельности, оно проникает во все сферы жизни общества.

Исходя из приведенных характеристик, можно говорить, что на данный момент происходит столкновение двух разных поколений, учителей и учеников, двух реальностей – книжной и экранной, меняется мышление и сознание. Стоит ли бить тревогу, бороться с клиповым сознанием и мышлением студентов, или это сизифов труд, может быть, нужно поставить на службу образованию лучшие стороны клипового мышления?

Как быть с методической точки зрения, готово ли педагогическое сообщество в целом ответить на этот исторический вызов? Для современной базовой личности ключевым является овладение коммуникативно-информационными компетенциями, т. е. умение работать с большим массивом разнообразной информации. Одной из ключевых дисциплин в данной ситуации является историческое образование, которое заточено на формирование критически мыслящей личности, способной и умеющей самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий.

Кратко рассмотрим существующие инновационные методические приемы и технологии в преподавании истории, которые могут быть применены для успешного освоения исторического материала, при этом будут учтены особенности и характеристики клипового мышления/сознания нынешних студентов.

Учитывая специфику клипового мышления, преподаватели советуют разбивать текст на фрагменты – смысловые блоки, небольшие по объему (2–3 абзаца). Тексты должны эмоционально воздействовать на человека и сопровождаться визуальными и слуховыми

средствами передачи информации. Сделать медиаокружение более дискретным: короткие сюжеты, динамичные видео- и аудиоблоки. Интернет не терпит книжной организации текста, где фрагменты текста следуют один за другим. Поэтому требуется создание узкотематических фильмов (видеороликов) с наглядными примерами, экспериментами, привлечение технологий e-learning (электронное обучение), электронных учебников и словарей [11], использование мобильных устройств во время учебных занятий, издание газет и журналов с помощью программных средств, использование репетиторов и тренажеров, медиалекции, документальные фильмы, медиакниги и т. д.

Одним из традиционных методов является проектная деятельность, которая позволяет вернуть сознание к линейному формату мышления.

Глубоко и последовательно мыслить учат также такие активные методы обучения, как дискуссия, мозговой штурм, дебаты, форум, круглый стол, семинар-дискуссия (групповая дискуссия). Михаил Казиник предлагает для развития аналитических способностей и критического мышления обучающихся включать в учебный процесс метод обучения через противоречия, названный «методом парадоксов».

Одним из методов работы с интернет-источниками является веб-квест (от англ. *Quest* – поиск, приключение). Тематика веб-квестов может быть самой разнообразной, проблемные задания могут отличаться степенью сложности. Результаты выполнения веб-квеста, в зависимости от изучаемого материала, могут быть представлены в виде устного выступления, компьютерной презентации, эссе, веб-страницы и т. п.

Веб-квест представляет собой образовательный сайт, посвященный самостоятельной исследовательской работе учащихся (обычно в группах) по определенной теме с гиперссылками на различные веб-странички. После презентации результатов в классе проекты, как правило, размещаются в интернете для ознакомления другими учащимися. Ключевым разделом любого веб-квеста является подробная шкала критериев оценки, опираясь на которую, участники проекта оценивают самих себя, товарищей по команде. Этими же критериями пользуется и учитель.

Прием «Диаманта» – это стихотворная форма из семи строк, первая и последняя из которых – понятия с противоположным значением. Схема построения: строчка 1: тема (существительное), строчка 2: определение (два прилагательных), строчка 3: действие (три причастия или глагола), строчка 4: ассоциации (четыре существительных), строчка 5: действие (три причастия или глагола), строчка 6: определение (два прилагательных), строчка 7: тема (существительное).

Прием «SWOT-анализ». Задача – дать структурированное описание ситуации, относительно которой нужно принять какое-либо решение. Проведение SWOT-анализа представляет собой заполнение матрицы, состоящей из четырех блоков, в центре матрицы записываем факт, явление, проблему, требующую исследования, а по блокам матрицы: S – сильные стороны изучаемого явления (англ. *strengths* – сильный), W – слабые стороны изучаемого явления (англ. *Weaknesses* – слабый), O – возможности применения (англ. *opportunities* – возможности), T – угрозы применения (англ. *threats* – угрозы) [1].

Прием интерпретации. Суть его в переработке сложного текста учебника, перегруженного сложными для восприятия школьниками терминами, в более простой бытовой вид. Интерпретация текста происходит совместно с учителем. Здесь же применяется способ интерпретации определения термина. К термину, например, «политика», подбирается три значения из различных словарей, затем из всех определений выводится одно универсальное и максимально простое. Применяется способ жестовой интерпретации.

Один из самых универсальных и простых приемов для повышения эффективности умственной деятельности с применением образов – интеллектуальные карты, **mindmapping** (ментальные карты), это удобная и эффективная техника визуализации мышления и альтернативной записи.

Корзина идей – прием организации индивидуальной и групповой работы учеников на начальной стадии урока. Он позволяет выяснить все, что знают или думают ученики по обсуждаемой теме урока. На доске можно нарисовать значок или вывести слайд с изображением корзины, в которой условно будет собрано все то, что все ученики вместе знают об изучаемой теме.

Эффективным является использование в учебном процессе метода зеркальной аудитории (flipped classroom). «Слово “зеркальный” в названии метода означает, что аудиторные и домашние задания “поменялись местами”: лекции учащиеся смотрят дома по видео, а в аудитории делают то, чем раньше занимались дома, – обдумывают проблемы и ставят вопросы» [5, с. 203].

Также рекомендуется создание схем-визуализаторов, составление синквейнов. Прием кластера позволяет эффективно совместить визуальный символ и логику через графические схемы «Фишбоун» или «Рыбий скелет». Голова – вопрос темы, верхние косточки – основные понятия темы, нижние косточки – суть понятий, хвост – вывод урока. Записи должны быть краткими, представлять собой ключевые слова или фразы, отражающие суть. Схема «Фишбоун» отлично работает как средство систематизации материала, быстро воспроизводится учащимися и увеличивает процент усвоения. Кроме того, с ее помощью можно в явлении различать составные части, в событиях выделять причины и следствия, аргументировать ответ и подтверждать его примерами и т. д. Данная графическая техника помогает структурировать процесс более глубоко, поставить цели, показать внутренние связи между разными частями проблемы.

Интересным является прием «Инсерт» – чтение с пометками: «v» – уже знал, «+» – новое, «–» – думал иначе, «?» – не понял, есть вопросы; составление сравнительных таблиц. Нельзя обойти вниманием так любимые учителями истории маркировочные таблицы «Знаю, хочу узнать, узнал», концептуальные и сводные таблицы.

Метод «шести шляп» – это психологическая ролевая игра. Шляпа определенного цвета означает отдельный режим мышления, и, надевая ее, человек включает этот режим.

Несомненно, использование визуальных источников и технологий, скрайбинг – создание небольших понятных рисунков, делают смысл лекции или презентации более понятным. Нужно заметить, что использование при обучении истории визуальных источников (картины, рисунка, карикатуры, плаката, фотографии, карты) направлено на создание зрительного образа, что отвечает специфике клипового мышления.

Интересна также инфографика, суть которой – в визуализации данных; прием «Таблица “тонких и толстых” вопросов» формирует умение ставить вопросы разного уровня сложности.

В конце хочется сказать, что нельзя забывать и о чтении разнообразной литературы и обязательно выделять день отдыха от всякой информации.

1. *Англо-русский онлайн-словарь*. – URL: http://o-db.ru/ru/dictionary/english_russian/clipping.html (дата обращения: 21.10.2017).

2. *Ашихмина Т. В.* Методы обучения студентов, обладающих клиповым мышлением // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 17. – С. 706–710. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/46316.htm>. (дата обращения: 21.10.2017).

3. *Гринфилд: Социальные сети снижают способность человека сопереживать* // РИА-Новости. – URL: <http://digit.ru/internet/20111114/386271198.html> (дата обращения: 26.10.2017).

4. *Гриценко И. А.* Клиповое мышление – новый этап развития человечества // Ученые записки РГСУ. – 2012. – № 4 (104). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/klipovoe-myshlenie-novyy-etap-razvitiya-chelovechestva> (дата обращения: 27.10.2017).

5. *Доннелли К., Ризви С., Барбер М.* Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция // Вопросы образования. – 2013. – № 3. – С. 152–229.

6. *Егорова А. Г.* Сетевое мышление: деградация или прогресс? // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9–12. – URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35405> (дата обращения: 26.10.2017).

7. *Леви-Брюль Л.* Первобытное мышление // Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтера и В. В. Петухова. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – С. 130–140.

8. *Макарова Л. Н., Королева А. В.* Когнитивные стили и критическое мышление студентов гуманитарных специальностей: вопрос соотношения // Вестник Тамбовского университета. Сер. Филологические науки и культурология. – 2016. – № 1 (5). – С. 66–72.

9. *Макарова Т. А.* Содержание образования для поколения «z»: каким ему быть? // Ценности и смыслы. – 2015. – № 3 (37). – URL: <http://cyberleninka.ru>

inka.ru/article/n/soderzhanie-obrazovaniya-dlya-pokoleniya-z-kakim-emu-byt (дата обращения: 21.10.2017).

10. *Маклюэн М.* Галактика Гутенберга. Становление человека печатающего. – М. : Академ. проспект, 2005. – 496 с.

11. *Семеновских Т. В.* Феномен «Клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Интернет-журнал Науковедение. – 2014. – № 5 (24). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-klipovogo-myshleniya-v-obrazovatelnoy-vuzovskoy-srede> (дата обращения: 28.10.2017).

12. *Смолл Г., Ворган Г.* Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета. – М. : Колибри : Азбука-Аттикус, 2011. – 352 с.

13. *Стаканчикова Е. А.* О клиповом мышлении // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». – 2016. – № 1. – URL: http://journal.homocyberus.ru/o_klipovom_mishlenii (дата обращения: 26.10.2017).

14. *Стоян А. А.* «Клиповое мышление» через призму «Одномерного человека» Герберта Маркузе // Научный журнал КубГАУ. – 2015. – № 114. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/klipovoe-myshlenie-cherez-prizmu-odnomernogo-cheloveka-gerberta-markuze> (дата обращения: 22.10.2017).

15. *Фрумкин К. Г.* Клиповое мышление и судьба линейного текста // Топос: онтологические прогулки: литературно-философский интернет-журнал. – URL: <http://www.topos.ru/article/7371> (дата обращения: 21.10.2017).

16. *Шеметова Т. Н.* Клиповое интернет-сознание как тип пралогического мышления // Вестник ННГУ. – 2013. – № 4–2. – С. 254–259.

17. *Шурбе В. З.* Поколение хай-тек и «новый конфликт» поколений? // Социологические исследования. – 2013. – № 4. – С. 100–106.

18. Author Nicholas Carr: The Web Shatters Focus, Rewires Brains // Wired. – URL: http://www.wired.com/2010/05/ff_nicholas_carr/all/1 (дата обращения: 24.10.2017).

ВОЗМОЖНОСТИ ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Возможности личностного становления современного школьника неразрывно связаны с тенденциями развития современного образования, которые определяются введением федеральных государственных образовательных стандартов, утверждением Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 года.

В условиях Нововаршавской гимназии это связано: с созданием условий по овладению такими видами и способами деятельности, которые основаны на активной деятельности обучающегося в достижении планируемых результатов, проявлением его индивидуальности; поддержанием традиций воспитательной работы школы; выстраиванием системы внеурочной деятельности, основанной на активном взаимодействии с родительской общественностью.

Ключевые слова: сельская школа, Нововаршавская гимназия, Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 года, проявление индивидуальности ребенка, взаимодействие с родителями обучающихся, выстраивание системы внеурочной деятельности.

По данным Минобрнауки, в 2016 г. в России было 26 100 сельских школ, где училось 3,6 млн учеников и работало 500 тысяч педагогов. Это половина всех школ страны и половина всех российских учителей. Учеников в селе примерно в четыре раза меньше, чем в городских школах. Лишь 22 % учителей – молодые специалисты до 35 лет [5].

До сих пор в селах немало и малокомплектных школ, где учатся 20–30 учеников. В 2017 г. проводилась широкая кампания по оптимизации малокомплектных сельских школ. Особенно острая ситуация сложилась в сибирских регионах, но огромные проблемы

есть и в центральной России (Смоленская область), и в северо-западном округе (Псковская область) [6].

По мнению известного российского социолога, доктора философских наук, профессора Галины Георгиевны Силласте, одной из социокультурных черт сельского образа жизни является верность исторической памяти и высокие требования к нравственности человека [2]. В значительном количестве сельских школ сохранились музеи, действует система школьного ученического самоуправления. Это во многом соответствует требованиям стратегии и способствует «реализации программ патриотического воспитания детей; развитию поисковой и краеведческой деятельности среди обучающихся; приобщению детей к культурному наследию; популяризации российских культурных, нравственных и семейных ценностей; созданию условий для сохранения, поддержки и развития этнических культурных традиций и народного творчества, воспитания у детей активной гражданской позиции» [3].

Ребенок на селе близок к природе. Он чувствует ее ритмы и ценит ее творения уже потому, что неразрывно связан с ней посредством ведения подсобного хозяйства, привязанности к работе на земле, организации частного подворья. Содействуя «воспитанию у детей уважения к труду и людям труда, формированию потребности трудиться, развитию у детей экологической культуры и бережного отношения к родной земле» [3], общение сельского ребенка с природой становится его потребностью и значимым ресурсом на протяжении всей последующей жизни, оно позволяет пронести из детства все самое натуральное – запахи, звуки и краски и сохранить в людях любознательность, наблюдательность и самое ценное – чуткость, красоту внутреннего мира, умение ценить прекрасное.

Современная сельская школа не ограничивает свою задачу вооружением учащихся определенным минимумом знаний, умений и навыков, она выполняет все более социализирующую функцию – создает условия для развития индивидуальности, уникальной и духовно самоопределяющейся личности, осознающей и практически реализующей свое призвание и предназначение в различных видах и сферах социальной практики. При этом в условиях безальтернативности школы в социальном пространстве сельского округа и за-

висимости учащихся от уровня социокультурного развития среды, ментальная особенность сельского учителя заключается в посреднической роли, в особой духовно-нравственной сверхзадаче профессионального лидера сообщества детей и взрослых, направленной на развитие духовно-нравственных оснований жизнедеятельности населения, в проявлении умения и желания вместе с детьми и взрослыми села создавать условия для практического познания, осмысления и созидания собственного «Я».

Реализуя пять направлений, обозначенных федеральным государственным образовательным стандартом и содействуя «развитию форм включения детей в интеллектуально-познавательную, творческую, трудовую, общественно-полезную, художественно-эстетическую, физкультурно-спортивную, игровую деятельность» [3], учитель сельской школы еще активнее взаимодействует с родителями своих учеников, с другими педагогами, в том числе использует потенциал системы дополнительного образования детей и других организаций сферы физической культуры и спорта.

Дети самих учителей школьного возраста, как правило, обучаются в той же самой школе, где преподают их родители. Это обстоятельство накладывает дополнительную взаимную ответственность на родителей-учителей и их детей-школьников. Такая ситуация во многом содействует «укреплению семьи и защите приоритетного права родителей на воспитание детей перед всеми иными лицами; повышению социального статуса и общественного престижа отцовства, материнства; содействует развитию культуры семейного воспитания детей на основе традиционных семейных духовно-нравственных ценностей, популяризации лучшего опыта воспитания детей в семьях, возрождению значимости больших многопоколенных семей, профессиональных династий» [3].

Взаимодействие с родителями обучающихся является одним из приоритетных направлений деятельности Нововаршавской гимназии. Изучению этого вопроса посвящены два диссертационных исследования, выполненных на базе гимназии в 2001 и 2007 гг. З. А. Халютотой и Е. Л. Булгаковой [1; 4].

Особенностью Нововаршавской гимназии, как и любой другой сельской школы, является территориальная привязка ученика к одной

конкретной школе, ограничение возможности выбора другого общеобразовательного учреждения на данной территории. При этом большая часть оставшихся в поселке выпускников разных лет являются родителями современных подрастающих школьников. Выполняя разные социальные и профессиональные роли, они же (родители) являются нашими социальными партнерами – руководителями и сотрудниками различных организаций поселка, предпринимателями, педагогами дополнительного образования, представителями прессы, здравоохранения, культуры и т. д.

Использование потенциала современных родителей в сложившихся условиях является для нас особенно важным. Ценность такого сотрудничества заключается во взаимовыгодном личностном обогащении как детей, так и их родителей, в возможности сохранения и поддержания лучших традиций первой сельской гимназии Омской области. Родители обучающихся включаются в годичный цикл событийно-значимых дел школы – парад достижений семьи, школы, села; посвящение в гимназисты; уроки в семейных гнездах; родительские уроки; декабриаду; апрелиаду; легкоатлетическую эстафету и др. При этом дети при поддержке своих родителей, а иногда и совместно с ними, овладевают такими и личностно и социально значимыми видами и способами деятельности, которые основаны на активной деятельности, проявлении индивидуальности – проектирование, исследование, режиссирование, публицистика и т. д.

Условия для овладения такими видами деятельности в условиях сельской школы могут быть созданы во многом за счет организации внеурочной деятельности, строящейся на проектировании образовательных событий, что обеспечивает ребенку пространство свободы и самоопределения в выборе конкретной деятельности. Образовательные события внеурочной деятельности органично возникают из реальной образовательной ситуации; имеют разные целевые установки и разные способы их решения.

Особое значение в этих условиях приобретает развитие дистанционного, сетевого образования. При этом учитель осваивает новые для себя ресурсы и виды деятельности, привлекает к такой работе своих учеников.

Таким образом, в условиях реализации ФГОС, Стратегии развития воспитания в РФ сельская школа становится тем образовательным центром, который помогает родителям и детям находить пути выстраивания собственной судьбы в становящихся социально-экономических условиях.

Направленность государства на возрождение воспитательной работы в школе; определение системы требований не только к предметным, но и метапредметным и личностным результатам; смещение центра тяжести ответственности за результат образования с ученика на муниципалитет, образовательную организацию и в равной степени на семью во многом способствует поиску новых ресурсов, развитию системы воспитательной работы в школе, системы внеурочной деятельности, активному сотрудничеству школы с семьей, различными социальными партнерами, сельским социумом, распределению ответственности за результаты образовательной деятельности; предъявляет особые требования к учителю, его развитию, профессиональной этике и подготовке. При этом возможности личностного становления современного школьника в условиях сельской образовательной среды во многом связаны с использованием лучшего образовательного потенциала семьи, развитием лучших традиций воспитательной работы школы, поддержании активности и индивидуальности ребенка в овладении им личностно и социально значимыми видами и способами деятельности.

1. *Булгакова Е. Л.* Организация внеучебной деятельности сельской школы как условие жизненного самоопределения школьников : дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2007. – 223 с.

2. *Силласте Г. Г.* Сельское учительство: образ жизни и адаптационный ресурс // Социс: Социологические исследования : ежемесяч. науч. и общественно-полит. журн. РАН. – 2002. – № 9. – С. 50–60.

3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // КонсультантПлюс». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ (дата обращения: 18.05.2018).

4. *Халюта З. А.* Миссия сельской школы. – Омск : ООИПКРО, 2001.

5. В России более 26 100 сельских школ. – URL: <http://www.eurekanet.ru/ewww/promo/25999.html> (дата обращения: 12.01. 2018).

6. Итоги года – 2017 в России: образование. – URL: <http://bloknot.ru/obshhestvo/itogi-goda-2017-v-rossii-obrazovanie-570983.html> (дата обращения: 12.01.2018).

УДК 159.923.2

Е. Г. Ожогова, Н. Г. Оськина

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ЗНАЧИМОСТИ СОБСТВЕННОГО «Я» В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье представлены результаты эмпирического исследования основных содержательных характеристик значимости собственного «Я» в юношеском возрасте как стержневого личностного образования. В актуальности статьи раскрываются возрастно-психологические особенности развития личности в юношеском возрасте и теоретико-методологический подход, в рамках которого было проведено исследование. Полученные результаты позволили выявить наиболее доминирующие сферы реализации значимости собственного «Я» в юношеском возрасте. В заключении статьи приводятся общие выводы и дальнейшие перспективы развития данной проблемы с теоретических и практических позиций.

Ключевые слова: значимость собственного «Я», юношеский возраст, самосознание, жизненные ценности, жизненные сферы, саморазвитие, власть, здоровье, творчество, профессиональная деятельность, материальные блага.

Ранняя юность – это особый период в жизни человека. Возрастно-психологические изменения проходят по всем линиям психического развития [2; 4]. Усложняется когнитивная сфера юношей и девушек: мышление становится гипотетико-дедуктивным, рефлексивным, происходит усложнение и интеллектуализация всех познавательных психических процессов. Именно эти изменения

в развитии познавательной сферы приводят к изменению отношения к учебной деятельности, возникновению более глубоких и устойчивых познавательных интересов, что оказывает влияние на формирование перспективы своего личностного и профессионального развития [6]. В этот период меняется отношение к педагогу, возрастает его роль в развитии и социализации, а также предупреждении дезадаптации личности [3].

Ранняя юность – это время поиска себя, профессионального самоопределения, примерки своих познавательных способностей, интересов, склонностей к будущей профессиональной деятельности.

Не менее существенные изменения происходят в развитии личностной сферы. После бурного эмоционально нестабильного подросткового возраста эмоциональная сфера в юношеском возрасте становится более гармоничной; улучшается эмоциональная саморегуляция, на новый уровень выходят развитие переживаний и чувств. Именно в ранней юности формируются многие сложные чувства – чувство первой любви, гражданские чувства, чувство долга, чувство патриотизма и др. Завершает свое формирование «Я-концепция» личности, мировоззрение, усложняется ценностно-смысловая сфера, упорядочивается мотивационно-потребностная сфера; юноши и девушки имеют более четкое представление о своих дальних и ближних жизненных целях, пересматривают свои потребности и, конечно, проводят ревизию жизненных смыслов [1; 4].

В структуре самосознания личности юношей и девушек стержневым образованием становится значимость собственного «Я», под которым мы понимаем сложный интегративный многофункциональный компонент структуры самосознания личности. Стремление к значимости собственного «Я» можно считать основным фактором саморазвития. По мнению профессора А. С. Шарова, стремление к собственной значимости, выступает главным фактором творческой активности человека, источником почти всех стремлений и достижений, главной детерминантой протекания и изменения личности, направляющим и конструирующим началом [5]. Эти концептуальные идеи послужили основой для нашего эмпирического исследования, результаты которого представлены в данной статье.

Проблемой значимости собственного «Я» в той или иной степени занимались многие выдающиеся ученые. Так, А. Маслоу рассматривает центральной потребностью личности «самоактуализацию», А. Адлер – «стремление к превосходству», К. Роджерс – «самореализацию» и др. [5].

Стремление к собственной значимости можно реализовать через следующие сферы жизни: саморазвитие, власть, здоровье, творчество, профессиональную деятельность, материальные блага. Стремление к значимости собственного «Я» в соответствии с гегелевской триадой можно классифицировать как: 1) стремление к значимости *в себе*, т. е. к вполне определенным ценностям, смыслам, целям и мотивам; которое характеризуется как со стороны самосозидания, так и саморазрушения ценностно-смысловых образований; 2) стремление к значимости *для других* проявляется в социальной представленности собственной активности, главное, чтобы другие люди уважали и ценили человека за что-то; 3) стремление к значимости *для себя* – через реализацию своего потенциала, созидание и творчество в осуществляемой деятельности [5].

На основе результатов эмпирического исследования нами была предпринята попытка изучить особенности переживания значимости собственного «Я» в юношеском возрасте через анализ ее содержательных характеристик и основных жизненных сфер человека. Исследование проводилось в 2014–2015 гг. на базе Средней общеобразовательной школы № 47 с углубленным изучением отдельных предметов. В исследовании приняли участие 80 юношей и девушек (15–17 лет). В качестве диагностического инструментария были использованы: 1) методика по изучению тенденций человека к повышению значимости собственного «Я», автор А. С. Шаров; 2) методика «Кто Я?» М. Куна, модификация М. Н. Овчинниковой; 3) анализ продуктов деятельности – сочинение на тему: «Что для меня главное в жизни?»

Кратко остановимся на полученных результатах. Средние значения значимости собственного «Я» в юношеской группе (15–16 лет) представлены в таблице.

Ведущей сферой значимости собственного «Я» выступает саморазвитие и проявляется во всех аспектах значимости (в себе, для

себя, для других). Это выражается в стремлении приобретения знаний, формировании ценных умений и навыков.

Значимость собственного «Я» в юношеском возрасте (15–17 лет)

<i>Сферы жизни</i>																	
<i>Саморазвитие</i>			<i>Власть</i>			<i>Здоровье</i>			<i>Творчество</i>			<i>Профессиональная деятельность</i>			<i>Материальные блага</i>		
В себе	Для других	Для себя	В себе	Для других	Для себя	В себе	Для других	Для себя	В себе	Для других	Для себя	В себе	Для других	Для себя	В себе	Для других	Для себя
6,3	6,4	6,1	4,1	5,4	5,2	5,9	5,9	5,6	5,3	5,8	6,4	5,2	5,6	6,1	5,0	4,8	6,2

Высокие значения отмечаются в такой сфере жизни, как профессиональная деятельность (в аспекте значимости для себя, 6,1; см. табл.). Это выражается в удовлетворении от хорошо и качественно выполненного дела, от своих учебных успехов. Очень важное значение для испытуемых в стремлении к значимости собственного «Я» выступает материальное благополучие (в аспекте значимости для себя). Испытуемые получают удовольствие от приумножения материальных благ и приобретения вещей.

Значительные показатели в сфере творчества (6,4 в аспекте значимости для себя, см. табл.) указывают на то, что значимым для испытуемых является творческая деятельность, созидание нового. Значительно низкие показатели, по сравнению с другими сферами жизни, сферы власти (в аспекте значимости в себе, 4,1; см. табл.). Для этих юношей и девушек не так важна ценность проявление власти и доминирования над другими.

Дополнительно для изучения особенностей значимости собственного «Я» в юношеском возрасте была использована методика «Кто Я?» М. Кун, (модификация М. Н. Овчинниковой). Выявлено, что испытуемые характеризуют себя в большей мере через личностные смыслы (глагольные формы), чем через референтные группы и самооценку. Самоописания отличаются активной позицией субъекта, а также сложностью и проблемностью представлений о себе. Испытуемые критичны, требовательны к себе в отношении своих успехов и неудач. В ранней юности неоднозначно отношение к себе. Так, испытуемый положительно оценивает свои учебные успехи, но крайне отрицательно характеризует свои характерологические особенности или же низко оценивает свои внешние данные, но высоко ценит свои личностные качества.

Анализ сочинений «Что для меня главное в жизни?» проводился по упомянутым показателям: саморазвитие, власть, здоровье, творчество, профессиональная деятельность, материальные блага.

Общая тенденция по всей выборке заключается в том, что основные сферы жизни, через которые выражается значимость собственного «Я» – это здоровье и саморазвитие. На первое место испытуемые ставят здоровье. Можно привести примеры ответов испытуемых (орфография и пунктуация сохранены): *«Здоровье – это вообще основа жизни. Важно не только свое здоровье, но и родителей. Будет здоровье, будет сила двигаться дальше, будут успехи и победы»*, *«Люди бывают счастливы по своему, кто-то может видит главное в деньгах, для меня главное – это здоровье моих родителей близких и друзей»*. На втором месте испытуемые видят самореализацию. Примеры ответов испытуемых: *«Для меня очень важно развить свои способности, свой потенциал»*, *«В голове мно- го идей, которые хочется воплотить в жизнь»*, *«Для меня главное не потерять себя, достичь чего-то важного в жизни и быть счастливой»*. При анализе сочинений были определены гендерные различия. Для юношей значимыми сферами реализации значимости собственного «Я» являются: профессиональная деятельность, материальное благополучие и творчество. Для девушек значимыми сферами реализации значимости собственного «Я» выступают

семья, любовь, счастье. Сочинения юношей были лаконичными, но вместе с тем и более прагматичными, реалистичными: *«Я думаю для мужчины важно выбрать правильный путь и достичь успеха в профессии...»*, *«Считаю, что важным в жизни является найти дело по душе, но оно должно обеспечить благосостояние. Я думаю это помогло бы мне быть уверенным в себе и своем будущем»*. Сочинения девушек были более рефлексивными, содержательными и зачастую эмоциональными, восторженными, декларативно-наивными: *«Для меня главное в жизни – семья. Семья, в которой я живу и та семья, которая будет в будущем. Я думаю, если человек будет счастлив в семье, то он будет самым счастливым и радостным»*, *«Еще важным для меня такой путь – быть счастливой. Счастье – это море улыбок, радости, чувства легкости, позитива. Если будет счастье, то и будет успех во всем. Я пытаюсь и хочу быть счастливой, не смотря ни на что!»*

Таким образом, проведенное исследование изучения особенностей значимости собственного «Я» позволяет сделать следующие выводы:

- анализ содержательных характеристик стремления к значимости собственного «Я» в юношеском возрасте дополняет и не противоречит существующим научно-психологическим знаниям о возрастнo-психологических особенностях развития личности в юношеском возрасте [2; 4; 6];
- значимость собственного «Я» выступает одним из центральных и интегративных компонентов самосознания личности человека и в юношеском возрасте имеет ряд особенностей: ведущей сферой значимости собственного «Я» является саморазвитие (во всех аспектах значимости), а также сферы жизни – творчество, деятельность и материальные блага (в аспекте значимости для себя); переживания значимости в этих сферах жизни направлены на реализацию своего потенциала, а также к стремлению созидания и творчеству; недостаточно выражена сфера социальных достижений власти (в аспекте значимости в себе);
- дополнительно были выявлены гендерные различия переживания значимости собственного «Я» в юношеском возрасте: юноши больше центрированы на профессиональной деятельности,

материальном благополучии и творчестве, девушки ориентированы на создание семьи, переживание любви и счастья;

- дальнейшую перспективу изучения данной темы мы видим, во-первых, как теоретическую проблему – исследование значимости собственного «Я» во взаимосвязи с другими компонентами структуры самосознания (самооценкой, самоотношением, психологическим временем личности и др.), изучение динамики развития значимости собственного «Я» на всех этапах онтогенетического развития человека, изучение регулятивных механизмов формирования и развития значимости собственного «Я»; во-вторых, как практическую задачу, которая заключается в организации психолого-педагогического сопровождения конструктивного (с точки зрения психологического здоровья личности) развития значимости собственного «Я» в юношеском возрасте.

1. *Ожогова Е. Г., Оськина Н. Г.* Особенности личностной рефлексии в юношеском возрасте // «Фундаментальные и прикладные исследования молодых ученых материалы» : материалы Междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. – Омск : Изд-во СИБАДИ, 2017. – С. 985–989.

2. *Райс Ф., Долджин К.* Психология подросткового и юношеского возраста : учеб. пособие / науч. ред. Е. И. Николаева ; пер. с англ.: В. Квиткевич, Ю. Мирончик. – 12-е изд. – СПб. : Питер, 2010. – 814 с.

3. *Ракульцева Е. В.* Роль педагога в предупреждении школьной дезадаптации подростков // Омский научный вестник. – 2006 – № 8 (45). – С. 262–264.

4. *Фельдштейн Д. И.* Психология развития человека как личности: избранные труды : в 2 т. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МО-ДЭК, 2005. – Т. 2. – 454 с.

5. *Шаров А. С.* О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. – 357 с.

6. *Якубенко О. В.* Влияние личностных особенностей 17-летних девушек на способность адаптации к изменившимся условиям обучения // Кубанский научный медицинский вестник. – 2009. – № 4. – С. 163–164.

РАЗВИТИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье представлены результаты исследования динамики развития параметров ответственности в младшем школьном возрасте. Показано, что в развитии когнитивного, эмоционального и поведенческого аспекта ответственности существует неоднородная динамика.

Ключевые слова: младший школьный возраст, ответственность, когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты ответственности.

Воспитание растущего человека, способного к ответственным действиям и готового нести ответственность за свои поступки, составляет одну из главных задач современного общества.

По мнению ряда авторов, ответственность является формой активности личности (К. А. Абульханова), формой контроля и самоконтроля (О. А. Конопкин и др.), определяет поступки личности (Б. Ф. Ломов). Именно поэтому ответственность является наиболее желательным и ценным качеством личности. В структуре ответственности многие отечественные психологи выделяют такие аспекты, как когнитивный, эмоциональный и поведенческий [1].

Психологические аспекты развития ответственности представлены в работах Л. С. Выготского, В. А. Крутецкого, А. Н. Леонтьева, К. Муздыбаева. Наиболее актуальным формирование ответственности становится с момента поступления ребенка в школу, так как переход к школьному обучению означает коренную перестройку всего образа жизни ребенка, что стимулирует развитие ответственности не только в семье, но и в процессе учебной деятельности. Ответственность школьников рассмотрена в связи с развитием познавательного интереса и мотивов учения (В. С. Ильин, В. Н. Максимова, Л. С. Славина, Г. И. Щукина); духовных и познавательных

потребностей (А. Д. Алферов, Ю. К. Бабанский и др.). С каждым годом требования, предъявляемые ученику со стороны школы, возрастают. В то же время в исследованиях Т. Ф. Ивановой было выявлено, что младший школьник недостаточно осознает, что такое ответственность, ответственный ученик и не всегда правильно оценивает проявление этого качества у себя [2].

Актуальность исследования обусловлена недостаточной разработанностью проблемы динамики развития ответственности в единстве ее когнитивного, эмоционального и поведенческого аспектов. Недостаточно изучен вопрос о социально-психологических факторах формирования ответственности. В качестве цели исследования мы определили выявление динамики развития ответственности у младших школьников первого и второго года обучения.

Для изучения параметров ответственности применялся методический комплекс М. В. Матюхиной, С. Г. Яриковой, Т. А. Саблиной, соответствующий представлению об аспектах ответственности: когнитивном, эмоциональном и поведенческом. В исследовании использованы статистические методы: критерий Манна-Уитни и метод углового преобразования Фишера (ф-критерий).

Выборку составили 25 детей младшего школьного возраста гимназии № 26. Исследование осуществлялось с младшими школьниками одного класса. Проведено два среза, в начале и в конце периода.

Далее представим результаты сравнительного исследования когнитивного, эмоционального и поведенческого аспекта ответственности школьников первого и второго года обучения.

Посредством беседы-интервью с детьми были выявлены представления младших школьников об ответственности. Содержательный анализ ответов младших школьников обнаружил неадекватность представления младших школьников об ответственности. Показатели по этому параметру ко второму году обучения значимо не изменились, но наметились положительные сдвиги в определении ответственности. У большинства первоклассников представления об ответственности сводятся к дружбе, умению постоять за себя и хорошему отношению с учителем, ко второму году обучения данное представление дополняется выполнением заданий и помощью окружающим людям.

Рассмотрим результаты исследования динамики уровня самооценки ответственности. Было выявлено преобладание высокого уровня самооценки ответственности учащимися. При первом срезе 84 % учащихся оценивают свой уровень ответственности как высокий, который характеризуется высоким уровнем самоконтроля, соблюдением дисциплины, способностью отказываться от развлечений, чтобы подготовить все уроки, своевременным выполнением заданий. При втором срезе количество детей, определяющих свой уровень как высокий, значительно уменьшилось ($p \leq 0,05$) и составило всего 60 % учащихся.

На втором году обучения количество детей, которые определяют свой уровень как средний, значительно увеличилось ($p \leq 0,05$). Также выявлены школьники с низким уровнем самооценки (12 %). Появление школьников с низкой оценкой собственной ответственности на втором году обучения является тревожным сигналом возможного неблагополучия личностного развития младшего школьника.

Таким образом, динамика самооценки уровня ответственности младшими школьниками означает, что критичность самооценки ответственности у учащихся становится выше. Для определения степени адекватности самооценки ответственности школьниками проводилась экспертная оценка (учителю было предложено оценить проявление ответственности у учащихся) с последующим определением значимых различий с помощью критерия углового преобразования Фишера. Полученные результаты свидетельствуют о том, что оценка уровня собственной ответственности завышается учащимися первого класса, но при этом наблюдается положительная динамика самооценки ко второму году обучения, т. е. повышается адекватность оценки собственной ответственности, что отражает особенности нормативного возрастного развития младших школьников. Изменения в уровне выраженности самооценки младших школьников от первого ко второму году обучения отражают тенденцию сближения с оценкой учителя. В то же время относительная стабильность оценки ответственности учащихся учителем может свидетельствовать как о низкой динамике в развитии данного качества, так и возможной наработке стереотипов профессионально-педагогического восприятия.

Рассмотрим далее результаты изучения личной ответственности школьников (экстернальная – интернальная направленность ответственности). При первом срезе экстернальный характер направленности ответственности был выявлен у 72% учащихся, а интернальный только у 28 %. Это означает, что большинство учащихся возможной причиной невыполнения ими заданий учителя считают другого человека, внешние обстоятельства, что не является характеристикой ответственного ученика. При втором срезе процент школьников с экстернальной направленностью несколько снизился (68 %), а с интернальной увеличился (32 %). При этом значимых различий данной характеристики при первом и втором срезе не выявлено.

Исследование поведенческого аспекта ответственности осуществлялось с помощью выполнения экспериментального задания (методика «Задание с пятницы на понедельник» М. В. Матюхиной, С. Г. Яриковой). В результате было установлено, что 56 % первоклассников выполнили задание, в то время как на втором году обучения количество детей, выполнивших задание, снизилось на 16 %, что свидетельствует об отрицательной динамике проявления ответственности в учебной деятельности. Проверка на значимость различий с применением критерия Манна-Уитни показала, что полученное эмпирическое значение находится в зоне неопределенности ($p \leq 0,05$). Полученный результат можно объяснить несформированностью личной ответственности, когда учащиеся еще нуждаются во внешнем контроле. Возможной причиной снижения проявления ответственности в учебной деятельности является характер детско-родительских отношений и отношений с учителем.

Таким образом, была выявлена неоднозначная динамика в развитии параметров ответственности. Положительная динамика обнаруживается в эмоционально-оценочном и когнитивном параметрах ответственности, и отрицательная – в поведенческом. Полученные результаты свидетельствуют о том, что для положительной динамики развития поведенческого компонента необходима организация целенаправленных действий по комплексному и всестороннему развитию ответственности младших школьников. На основе полученных результатов нами была разработана программа воспитания ответственности с учетом всех ее аспектов: когнитивного, эмоцио-

нально-оценочного и поведенческого. Важное место в программе занимают мероприятия по психолого-педагогическому просвещению родителей, направленные на повышение их психологической культуры в выстраивании взаимодействия с ребенком, помощь в формировании эффективного стиля родительского поведения, не ограничивающего автономность и самостоятельность младшего школьника.

1. *Дементий Л. И., Гроголева О. Ю.* К проблеме формирования ответственности в младшем школьном возрасте // Актуальные проблемы современной психологии : сб. науч. тр. / под общ. ред. Л. И. Дементий. – Омск : ОмГУ, 2002. – С. 16–27.

2. *Иванова Т. Ф.* Изучение и формирование ответственности у младших школьников : метод. рекомендации для учителей / под ред. М. В. Матюхиной. – Анапа : [Б. и.], 1999.

УДК 316.621

Е. А. Черкевич

САМОРЕГУЛЯЦИЯ И СОБИРАНИЕ «Я» В ЖИЗНЕННОМ КРИЗИСЕ

В статье раскрывается психологическая сущность саморегуляции, описываются основные характеристики саморегуляции личности в кризисе жизнедеятельности. Жизненный кризис имеет рефлексивную природу и понимается, как невозможность собрать и завершить себя, свое «Я».

Ключевые слова: саморегуляция, жизненный кризис, рефлексия, собрание «Я», человек.

В психологической литературе понятие «саморегуляция» носит междисциплинарный характер. Саморегуляция, присущая любому живому существу, является универсальным и фундаментальным

механизмом, который обеспечивает приспособление, сохранение и развитие разнообразных форм жизни, а в целом и успешность их взаимодействия с миром. Мы в своем исследовании изучаем саморегуляцию человека, а человека рассматриваем как саморегулируемую и самоуправляемую систему, которая может сама себя совершенствовать [6].

Первоначально понятие «саморегуляция» появилось в физиологии (К. Бернар, И. М. Сеченов). Своего наивысшего уровня сложности и совершенства саморегуляция достигает в человеческой личности (Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова, Л. И. Анцыферова, Б. Ф. Ломов, А. Н. Леонтьев) [1; 4]. Саморегуляцию психической деятельности человека изучали такие ученые, как Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, В. А. Иванников, В. И. Селиванов и др., которые под саморегуляцией понимали способность человека сознательно управлять собой и своей деятельностью, руководствуясь определенными побуждениями и целями. Последователи этой позиции установили зависимость волевой регуляции от потребностно-мотивационной и эмоциональной сфер, от действий контроля и самоконтроля, разработали рекомендации по воспитанию и самовоспитанию волевых качеств и способностей к волевой регуляции поведения. При этом если под саморегуляцией, с точки зрения Л. Г. Дикой, А. Н. Леонтьева, понимается способность к активизации физиологических и психологических процессов, ведущих к эмоциональной устойчивости, то по мнению других ученых (О. А. Конопкин, Ю. А. Миславский, В. И. Моросанова, Е. Г. Ксенофонтова и др.) она представляется как системно организованный процесс внутренней активности человека, направленный на поддержание и управление произвольной активности.

Таким образом, анализируя подходы к изучению саморегуляции в современных психологических исследованиях, мы делаем вывод, что понятие «саморегуляция» используется в основном для обозначения процесса регуляции активности.

Анализ литературы позволяет нам считать, что менее изученным является содержательный аспект саморегуляции, соответствующий функционированию ее на социальном и культурных уровнях, по сравнению с работами, посвященными изучению динамического

аспекта саморегуляции. Это проявляется в следующем: в терминологическом рассогласовании определения саморегуляции, происходящей на личностном уровне; в неточном определении содержательно-смысловой стороны регуляционных процессов и структуры саморегуляции.

Одним из вариантов психологической структуры саморегуляции является подход А. С. Шарова, а точнее, его психологическая теория регуляции, где регуляция выступает объединяющим началом и стержнем человеческой личности. В саморегуляции человеком собственного поведения проявляется целостность личности, и все компоненты психологической структуры человека соединяются в единое целое. Единицей регуляции, саморегуляции выступает регулятивный акт, а его сутью является выбор. Саморегуляция определяется как направленная система выборов, которая имеет три уровня: *стратегический*, связанный с выбором планов и глобальных целей жизнедеятельности; *тактический* – с определением средств, условий и способов реализации планов; *операционный*, направленный на осуществление выборов в конкретной ситуации [6].

В процессе регуляции взаимодействия с людьми и в процессе саморегуляции А. С. Шаров в русле психологической теории регуляции рассматривает стремление к значимости как главный фактор, определяющий источник активности и реализующий человека [5]. Стремление к значимости собственного «Я» реализуется через регулятивные тенденции. Психологический механизм регуляции представлен тремя подсистемами: ценностно-смысловые образования, активность, рефлексия.

Таким образом, под саморегуляцией мы понимаем процесс собирания себя, так как «Я» посредством рефлексии собирает и протраивает свои сущностные границы как ценностно-смысловые образования. Если противоречивость и несогласованность стремлений не дают человеку возможность целостно оформить, собрать свое «Я», то в этом случае мы говорим, что человек находится в кризисе.

В психологической литературе можно найти множество определений кризиса. Одни из этих определений подчеркивают перелом,

внезапные изменения в ходе развития, приводящие за собой значительные перемены в поведении, образе жизни, представлениях и др. [2; 3]. Мы считаем, что назрела необходимость помимо возрастного кризиса исследовать жизненный кризис, который недостаточно представлен в психологической литературе. Все вышеизложенные подходы к определению «кризиса» интересны и заслуживают внимания, но, к сожалению, ни один из них не встраивается в рамки наших представлений о человеке.

Под жизненным кризисом мы понимаем невозможность завершить себя, свое «Я» целостным и непротиворечивым образом в ценностно-смысловом хронотопе персонального мифа, когда стремление к собственной значимости блокируется, и человек это остро переживает. Кризис для самого человека выражается во внутренних противоречиях ценностно-смысловой сферы, в понимании и истолковании мифа своей жизни. Исходя из этого, выделены следующие существенные *признаки жизненного кризиса*: блокирование стремления к собственной значимости; невозможность собрать себя из будущего; смысложизненные переживания, размышления и поступки; обращенность на себя.

В ключе психологической теории регуляции в соответствии с видами активности все перечисленные признаки жизненного кризиса проявляются в аффективной сфере (переживание, тревога, страх, отчаяние и др.), когнитивной сфере (навязчивые мысли, обдумывание одних и тех же ситуаций, искажение восприятия, мышления и др.), конативной сфере (нарушение в поведении, акцентуации, пассивность, алкоголизм, наркомания и др.) [6].

Отсюда вытекает, что человек в ситуации кризиса имеет заниженное стремление к саморазвитию, самоопределению и самореализации, *не владеет саморегуляцией*. Это проявляется в том, что кризисная личность не может собрать себя, свое «Я», у нее наблюдается неустойчивость образа «Я» или деструктивные представления о себе, заниженная самооценка, неуверенность в себе из-за разрушения целостного представления о себе, из-за блокирования рефлексии. У человека в ситуации кризиса также заблокировано стремление к собственной значимости и осмысление своего образа «Я» и своих регулятивных тенденций в контексте персонального

мифа относительно будущего. Вследствие этого происходит *блокирование механизмов саморегуляции и мотивации*. В этом случае человек не способен управлять собой, мыслями, чувствами, не способен справиться, преодолеть тяжелые переживания и не может построить, спрогнозировать, спроектировать свое поведение, свое будущее.

Исходя из сказанного, становится особенно важным в ситуации жизненного кризиса процесс саморегуляции. Если человек овладел саморегуляцией за счет внутриличностных ресурсов, саморазвития, самопроектирования, обращения к основаниям культуры, то он выходит из круга негативных переживаний, блокировавших стремление к значимости, организует с помощью рефлексии свою активность, приводящую к протраиванию «Я» и обретению нового, адекватного и гармоничного персонального мифа. Если саморегуляция оказалась человеку недоступной, то он преодолевает кризис неконструктивно, живет в «разрушенном», противоречивом мифе, постоянно чувствуя эти противоречия.

В ситуации кризиса внутренняя активность направлена на жизнь человека, его персональный миф, роль которого заключается в том, чтобы охватить как целостность собственную жизнедеятельность [7] в трех диалектически связанных элементах: 1) *ценностно-смысловые образования* – это внутренняя суть личности человека; 2) *активность*, которая проявляется в деятельности, жизнедеятельности, в диалектике внешнего и внутреннего; 3) *рефлексия* как диалектика одного и иного, как протраивание границ этого взаимодействия и оформление мифа [6].

В процессе жизни человек постоянно корректирует свой персональный миф, перестраивая его в соответствии с изменяющимися внешними и внутренними условиями. В кризисе же разрушается основа мифа – ценностно-смысловые образования, человек теряет понятные и привычные смыслы жизни. Возникает состояние невозможности жизнедеятельности субъекта, невозможности реализовать внутренние необходимости своей жизни, а значит, и разворачивать персональный миф, вследствие чего он претерпевает в периоды жизненных и возрастных кризисов серьезные и необратимые изменения [7]. Можно выделить наиболее существенные признаки

жизненного кризиса: 1) *невозможность собрать себя* (неустойчивость образов и мыслей о себе, о собственном «Я», размытая временная перспектива или ее отсутствие, блокада рефлексии, потеря чувства идентичности); 2) *блокада стремления к собственной значимости* (пониженное стремление к саморазвитию, самоутверждению, самореализации, ощущение своей ненужности и никчемности); 3) *смысложизненные переживания, размышления и поступки*.

Отсюда *три вида собирания себя* – связывание и простираивание границ, целостно-смысловое связывание и организация некой целостной системы. В процессах собирания и связывания себя в определенной активности «Я» определяет для себя границы своего присутствия в мире, в этих границах и существует «Я», но не как жестко заданный рефлексивно-регулятивный центр, а как центр, который занимает то внешнюю позицию к собственной активности, как бы смотря на нее со стороны, то погружаясь в эту активность. Вот между двумя этими полюсами и существует сопряженное «Я» человека. На это необходимо время, в течение которого осуществляется процесс переживания сложной жизненной ситуации. Переживание в данном случае понимается как внутренняя рефлексивная деятельность, направленная на преодоление «разрыва жизни», на собирание себя, изменение существующих ценностей и смыслов [6; 7].

С точки зрения А. С. Шарова, собирание «Я» имеет рефлексивную природу и оформляется как регулятивный центр жизнедеятельности человека. В процессе реализации персонального мифа жизни «Я» определяет границы своего присутствия в мире, активно их осваивает в действиях, чувствах и мыслях. При этом само существование становится постижением жизни, через понимание и толкование персонального мифа человек пытается пробиться в глубины своего бытия, открыть для себя собственную сущность. Но только в процессе регуляции своей жизни человек целостен и един, поэтому «Я» собирает и связывает себя, свои границы в пространстве персонального мифа. Когда же человек не может собрать и целостным образом связать границы своих проявлений из будущего и прошлого в настоящем, вот тогда и наступает жизненный кризис как невозможность собрать и завершить себя, свое «Я» целостным и непротиворечивым образом в персональном мифе жизни, когда

стремление к собственной значимости блокируется, и человек это остро переживает. Все сказанное задает не только новый ракурс в понимании и изучении жизненного кризиса, но открывает перспективы изучения психологических законов и закономерностей жизни человека [7].

Итак, когда человек не может собрать и целостным образом связать границы своих проявлений из будущего и прошлого в настоящем, вот тогда и наступает жизненный кризис как невозможность собрать и завершить себя, свое «Я» целостным и непротиворечивым образом в персональном мифе жизни, когда стремление к собственной значимости блокируется, и человек это остро переживает. При этом процесс определения себя, своих целей и др. осуществляется за счет саморегуляции. Под саморегуляцией понимается процесс собирания себя в активности в социокультурных условиях, ситуациях.

Таким образом, для преодоления жизненного кризиса человек должен владеть навыками саморегуляции, уметь собирать себя, свое «Я», протравивать свое поведение, свои границы, быть способным прогнозировать и проектировать свое будущее, свой персональный миф. Отсюда возникает проблема в изучении, разработке и обосновании механизмов саморегуляции в ситуации жизненного кризиса человека, что и определяет новые задачи нашего исследования.

1. *Абульханова-Славская К. А.* Категория деятельности в современной психологии // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1. – № 4. – С. 11–28.

2. *Боровинская Л. В., Фролов Ю. И.* Кризис тридцати лет и модели поведения женщин // Психология зрелости и старения. – 2001. – № 4. – С. 5–28.

3. *Грейс Крайг.* Психология развития. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.

4. *Леонтьев А. Н.* Проблема развития психики. – М. : МГУ, 1972. – 576 с.

5. *Шаров А. С.* Миф как смыслонесущая реальность // Гуманитарные исследования : ежегодник. Вып. 8. – Омск : Изд-во ОмГТУ, 2003. – С. 445–449.

6. *Шаров А. С.* О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358 с.

7. Шаров А. С. Рефлексивная природа кризиса «Я» в жизнедеятельности человека // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 1 (32). – С. 279 – 284.

УДК 159.9

Ю. Е. Шабышева, Б. Ш. Алимбаева

ДИНАМИКА МОТИВОВ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

В статье приведены результаты исследования социально-психологической адаптации курсантов к условиям обучения в военном вузе. В качестве критериев для оценки адаптации выступили учебная мотивация, психологический климат в коллективе, копинг-стратегии, выбираемые курсантами для решения проблемных ситуаций. В исследовании приняли участие курсанты, обучающиеся на первом и втором курсах.

Ключевые слова: адаптация, учебная мотивация, стратегии копинг-поведения, психологический климат в коллективе учащихся военного вуза.

Одной из наиболее сложных проблем современного общества является проблема адаптации человека к новым условиям внешней среды. В психологии, социологии и других науках большое внимание уделяется проблеме адаптации студентов к условиям обучения в вузе, своевременность которой является одной из важнейших предпосылок их успешной учебной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности [1; 2]. Нестабильная обстановка на мировой политической арене вызывает повышенный интерес исследователей к проблеме адаптации курсантов к условиям обучения в военном вузе. Своевременная успешная адаптация курсантов младших

курсов к условиям военного вуза позволит молодым офицерам в их дальнейшей профессиональной деятельности более эффективно выполнять поставленные перед ними боевые задачи [1; 3].

Курсантам первого года обучения сложно даются активное включение в новую среду военного вуза, адаптация к учебной деятельности, вхождение в новый воинский коллектив. Первокурсники не в полной мере осознают сущность предъявляемых к ним требований и еще не овладели приемами их выполнения. В процессе адаптации меняются прежние модели поведения, что может сопровождаться возникновением неадаптивных поведенческих реакций. В контексте целей военного образования социально-психологическая адаптация курсанта-первокурсника означает его соответствие требованиям военного вуза и развитие в новой среде, реализацию своих способностей и потребностей, не противоречащих ее нормам. Адаптация в значительной степени зависит от того, насколько адекватно личность воспринимает себя и окружающий мир, свои социальные отношения, возможность их изменения, насколько юноша способен к изменению поведения в общении, учебной деятельности, быту и т. д. [3; 4].

Наша работа нацелена на изучение процесса социально-психологической адаптации курсантов к условиям военного вуза. Изучаемый феномен рассматривается через такие показатели, как учебная мотивация, психологический климат в коллективе и стратегии копинг-поведения.

В качестве испытуемых выступила группа курсантов (44 человека) Омского автобронетанкового инженерного института. Все курсанты являются юношами в возрасте от 17 до 22 лет. Поскольку процесс адаптации может длиться до двух лет, было принято решение о проведении лонгитюдного исследования. В работе нами использовались методы тестирования и анкетирования. В качестве конкретных методик были отобраны следующие: опросник «Диагностика учебной мотивации студентов» (А. А. Реан, В. А. Якунин, в модификации Н. Ц. Бадмаевой); «Методика оценки психологической атмосферы в коллективе» (А. Ф. Фидлер); опросник копинг-стратегий (Р. Лазарус, С. Фолкман); «Анкета адаптированности» (на основе анкеты С. В. Васильевой [4]).

Результаты исследования учебной мотивации курсантов свидетельствуют о том, что ее структура зависит от года обучения. Преобладающими мотивами при выборе военного вуза для курсантов на 1-м и 2-м курсах являются профессиональные (из 30 возможных баллов 27, 14 – 1-й курс, 26,55 – 2-й курс; $T = -1,189$, $p > 0,05$), что объясняется направленностью основной деятельности на освоение способов получения необходимых знаний для успешной реализации в будущей профессии. Мотивы престижа (из 25: 22,45 – 1-й курс, 20,66 – 2-й курс; $T = -2,540$, $p \leq 0,05$), учебно-познавательные (из 35: 30,55 – 1-й курс, 28,50 – 2-й курс; $T = -3,103$, $p \leq 0,01$), социальные (из 25: 21,82 – 1-й курс, 20,14 – 2-й курс; $T = -3,656$, $p \leq 0,001$) и коммуникативные мотивы (из 20: 17,59 – 1-й курс, 16,68 – 2-й курс; $T = -2,434$, $p \leq 0,05$) также являются значимыми. Высокая выраженность мотива престижа предполагает желание юноши быть в числе лучших, получить одобрение у преподавателей, родных и близких, также иметь диплом с хорошими отметками для преимущества перед другими в будущем. Взаимосвязь успешной учебной с будущей профессиональной деятельностью объясняет высокую выраженность социальных мотивов курсантов. Однако тревожной, на наш взгляд, является тенденция к снижению уровня учебной мотивации курсантов ко второму году обучения. При этом снижение уровня мотивации, имеющей внешний характер (социальные мотивы, мотивы престижа), можно считать благоприятным, в то время как снижение уровня учебно-познавательной мотивации примерно на 6 % вызывает опасения.

Результаты диагностики изменения психологической атмосферы в учебной группе курсантов позволяют говорить о достаточно благоприятном климате в коллективе. Так, средний балл на первом курсе составлял 27,57; на втором – 27,18 ($T = -0,435$, $p > 0,05$). Большинство курсантов на первом (68 %) и в дальнейшем на втором курсе обучения (73 %), положительно оценивают внутригрупповую атмосферу. Остальные (1-й и 2-й курс – 27 % опрошиваемых) оценили благоприятность психологического климата в группе как среднюю. При этом результаты оценки психологической атмосферы в группе варьируются от 10 до 67 баллов в первый год обучения и во второй – от 10 до 53 баллов. Следовательно, испыты-

емых, оценивающих психологический климат в группе как неблагоприятный, среди второкурсников нет.

Изменения самооценки уровня адаптированности к условиям военного вуза у курсантов младших курсов изучались с помощью «Анкеты адаптированности», которая позволила выявить конструктивные признаки протекания адаптации. Так, 92 % испытуемых на первом и 98 % на втором курсах обучения считают, что они «нашли свое место в вузе» (фэмп. = 1,40, $p > 0,05$), 92 % первокурсников и 100 % курсантов второго курса отметили успешную адаптированность в коллективе (фэмп. = 2,78, $p \leq 0,001$). 86 % и 91 % респондентов, опрошенных на первом и втором курсах обучения соответственно, отметили, что достаточно свободно чувствуют себя в отношениях с офицерским и преподавательским составом (фэмп. = 0,76, $p > 0,05$). В процессе обучения наблюдается положительная динамика протекания адаптации, кроме того, самооценка уровня адаптированности курсантов повышается с годом обучения.

Для выявления зон затруднений и их «точечного» анализа с целью психологической помощи и сопровождения испытуемым было предложено перечислить наиболее сложные ситуации («факторы дезадаптации»), затрудняющие адаптацию курсантов к условиям военного вуза. Процесс дифференциации и уточнения трудных ситуаций оказался для курсантов достаточно сложным, при этом можно предположить наличие элемента «социальной желательности» в ответах испытуемых. Примерно 50 % первокурсников и 55 % второкурсников заявили об отсутствии затруднений в условиях обучения в военном вузе, остальные респонденты указали на ряд возникших в процессе обучения затруднений, которые по своему содержанию были объединены в четыре группы: учебные (30 % – 1-й курс, 4 % – 2-й курс; фэмп. = 3,55, $p \leq 0,001$); организационные (32 % – 1-й курс, 45 % – 2-й курс; фэмп. = 1,26, $p > 0,05$); межличностные (12 % – 1-й курс, 8 % – 2-й курс; фэмп. = 0,62, $p > 0,05$) и средово-семейные (14 % – 1-й курс, 12 % – 2-й курс; фэмп. = 1,40, $p > 0,05$).

Таким образом, усвоение правил и норм поведения в военном вузе, с одной стороны, способствует снижению напряжения и более успешному прохождению этапа адаптации к условиям обучения, с другой, напротив, вскрывает дополнительные ограничения,

осознание которых дестабилизирует эмоциональное состояние курсантов, что, в свою очередь, оказывает влияние на их деятельность и отношения с окружающими.

После обозначения факторов дезадаптации нами были изучены стратегии копинг-поведения, используемые обучающимися. Необходимо отметить, что ни один показатель по стратегиям совладания не приблизился к максимально возможному количеству баллов, что можно объяснить возрастными особенностями испытуемых, которые находятся в поиске оптимальных для себя копинг-стратегий. Наиболее предпочтительными для курсантов 1-го и 2-го курса являются стратегии самоконтроля (1-й курс – 12,14; 2-й курс – 10,89 баллов из 18 возможных; $T = -2,037$, $p \leq 0,05$); планирования решения проблемы (1-й курс – 10,20; 2-й курс – 10,86 баллов из 18; $T = -1,052$, $p > 0,05$); принятие ответственности (1-й курс – 6,66; 2-й курс – 5,77 баллов из 12; $T = -1,879$, $p > 0,05$); положительной переоценки (1-й курс – 11,52; 2-й курс – 10,86 баллов из 21; $T = -1,190$, $p > 0,05$). Менее эффективные стратегии конфронтации и дистанцирования получили около 8–9 баллов из 18 возможных, не попадая в число приоритетных ($T_1 = -2,608$, $p \leq 0,01$; $T_2 = -3,191$, $p \leq 0,001$ соответственно). В соответствии с позицией авторов методики, преобладание средних значений продуктивных копинг-стратегий (1-й курс – 9,9; 2-й курс – 9,53) над непродуктивными (1-й курс – 9,42; 2-й курс – 7,58) является позитивным. Также можно отметить, что если на первом курсе преобладание продуктивных стратегий над непродуктивными небольшое, то ко второму году обучения разрыв между ними становится более значительным. Таким образом, у курсантов младших курсов наблюдается положительная динамика в выборе стратегий совладания с трудностями, возникающими в процессе обучения в военном вузе, продуктивный копинг закрепляется, а непродуктивный снижается.

Подводя общий итог, необходимо указать на следующие аспекты. Адаптация к обучению в военном вузе представляет собой сложный и неоднозначный процесс, имеющий свою специфику протекания. Затруднения в учебной деятельности, возникающие на первоначальных этапах подготовки, сменяются сложностями социального характера. При этом данный контингент снабжен до-

статочным эффективным инструментом для преодоления возникающих затруднений, требуется лишь незначительная психологическая работа в данном направлении, которая заключается в усилении позиций «продуктивных» копинг-стратегий.

1. *Красноголова Е. О.* Особенности адаптации первокурсника военного вуза // Личность курсанта: психологические особенности бытия : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Краснодар : ВУНЦ ВВС «ВВА», Кубан. гос. ун-т, 2012. – С. 104–107.

2. *Кузнецова Л. Э., Элис Н. В.* Психологические условия оптимизации социально-психологической адаптации студентов к учебной деятельности // Молодой ученый. – 2015. – № 9. – С. 1259–1261.

3. *Алимбаева Б. Ш., Шабышева Ю. Е., Дробышев В. В.* Выбор стратегий совладающего поведения курсантов-первокурсников в процессе адаптации к условиям военного вуза // Психолого-педагогические исследования в Сибири : сб. тр. преподавателей и студентов факультета психологии и педагогики. – Омск : ОмГПУ, 2017. – № 1. – С. 79–82.

4. *Васильева С. В.* Адаптация студентов к вузам с различными условиями обучения // Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях: психология и педагогика в общественной практике : сб. науч. тр. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – URL: <http://humanpsy.ru/vasilieva> (дата обращения: 25.03.2017).

УДК 37.01

С. М. Баташова

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматривается понятие конкурентоспособности образовательной организации. Проводится анализ факторов, обеспечивающих конкурентоспособность образовательных организаций на современном рынке образовательных услуг.

Ключевые слова: конкурентоспособность, факторы конкурентоспособности, менеджмент качества.

Конкурентоспособность – сложное и многоаспектное явление, которое отражает не столько различные аспекты деятельности образовательной организации, но, в первую очередь, качество оказываемых образовательных услуг.

Конкурентоспособность образовательной организации определяется его конкурентными преимуществами, которые могут быть как внешними, так и внутренними. На внешние факторы образовательная организация не в состоянии влиять, но внутренние факторы могут и должны контролироваться менеджментом организации, т. е. у менеджмента любой образовательной организации имеются возможности и инструменты для регулирования и управления внутренними факторами, определяющими ее конкурентоспособность. Реализация внутренних конкурентных преимуществ организации

осуществляется персоналом, при этом основная роль отводится менеджменту образовательной организации.

Внешними факторами конкурентоспособности образовательной организации являются: социальные, демографические, научно-технические, экономические. Внешние факторы определяются средствами маркетинговой деятельности, развитием инфраструктуры рынка, культурной средой, стратегией конкурентов, состоянием рынка образовательных услуг, спросом на рынке труда, нормативно-правовыми факторами, деятельностью общественных организаций и др.

Внутренние факторы конкурентоспособности определяются личностно-профессиональными особенностями менеджмента образовательной организации; перечнем специальностей и специализаций, по которым осуществляется подготовка в данной образовательной организации. Немаловажна доступность образования, которая определяется разнообразием форм получения образования. Наличие филиалов, качество преподавательского состава, ценовая политика, сформированность информационно-образовательной среды, качество материально-технической базы, коммуникационная и маркетинговая политика; открытость, организационная структура управления; корпоративная культура образовательной организации – и это не полный перечень внутренних факторов, определяющих конкурентоспособность образовательной организации.

Существуют три основные стратегии, реализация которых обеспечивает конкурентные преимущества образовательной организации.

Первая стратегия – предоставление образовательных услуг высокого качества и низкой стоимости, т. е. предоставление доступных (бесплатных на конкурсной основе) образовательных услуг.

Вторая стратегия – широкий спектр образовательных программ и направлений подготовки.

Третья стратегия – ориентация на потребителя. Удовлетворение потребностей, интересов, запросов на образовательные услуги.

К факторам, обеспечивающим успех образовательной организации в конкурентной борьбе, можно отнести следующее:

- фундаментальность подготовки специалистов образовательным учреждением;

- широкий профиль (ассортимент, спектр программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации);
- глубина специализации;
- применение информационных технологий обучения;
- высокий уровень учебно-методического, материально-технического, кадрового обеспечения;
- финансовое обеспечение процесса оказания образовательных услуг;
- проведение научно-исследовательских и учебно-исследовательских работ, их востребованность;
- развитость социально-культурной среды образовательной организации;
- высокое качество образовательных услуг;
- создание условий и гарантий качественного образования (например, путем сертификации систем менеджмента качества и преподавателей, аккредитации образовательных программ);
- непрерывность, творческий и новаторский характер образования;
- практическая направленность обучения;
- допустимый уровень цены и выгодные условия оплаты;
- оптимальная длительность оказания образовательных услуг;
- оказание сопутствующих услуг, в том числе трудоустройство по окончании образовательной организации;
- адекватность образования, его соответствие потребностям и задачам развития экономики, культуры, науки.

Сегодня очевидно, что формирование менеджмента качества способно обеспечить конкурентоспособность образовательной организации. В первую очередь будет обеспечиваться повышение качества подготовки специалистов в соответствии с быстро изменяющимися требованиями рынка труда.

Рыночные условия сводят на нет роль инвестиции, если услуга или продукция не конкурентоспособна. Основой конкурентоспособности является качество, так как именно ему отдают предпочтение потребители при выборе образовательных услуг. Конкурентоспособность образовательных услуг – важнейшее условие целесообразности выхода образовательной организации на рынок услуг, одновременно это условие эффективного осуществ-

вления всех направлений деятельности образовательной организации и основа выбора средств и методов образовательной деятельности.

В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы создания системы менеджмента качества в образовательной организации.

Формирование системы менеджмента качества образовательной организации представляет собой сложную и достаточно затратную задачу. В связи с этим конкурентоспособность образовательной организации будет определяться: образовательными потребностями потенциальных покупателей образовательных услуг; потребностями рынка труда специалистов; качеством образовательного процесса – содержания образования, образовательных технологий, материально-технического и информационно-методического обеспечения образовательного процесса и др.

Конкурентоспособность образовательной организации оценивается по следующим основным критериям:

- конкурс абитуриентов при поступлении в образовательное учреждение;
- удовлетворенность качеством образовательных услуг;
- объем образовательных услуг;
- удовлетворенность работодателей на рынке труда.

Рассмотрим каждый из критериев подробно.

Конкурс абитуриентов при поступлении в образовательное учреждение характеризуется качеством общеобразовательной подготовки абитуриентов и отражается в документах о среднем образовании: аттестате о среднем образовании, дипломе об окончании образовательной организации начального профессионального образования. Эти документы служат основанием для участия молодежи в конкурсных приемных экзаменах.

Результаты единого государственного экзамена являются подтверждением успешного прохождения вступительных испытаний по общеобразовательным предметам при приеме граждан на конкурсной основе.

Все вступительные испытания оцениваются по стобалльной шкале.

Конкурсные испытания позволяют проводить отбор наиболее достойных кандидатов, выражающийся в отклонении лишнего числа абитуриентов против запланированного на основе определенных показателей.

Следовательно, конкурс абитуриентов при поступлении в образовательное учреждение в перспективе будет осуществляться приемной комиссией по количеству набранных баллов.

В связи с тем, что количество мест ограничено контрольными цифрами набора студентов, интерес представляет конкурс поданных заявлений, который будет характеризовать имидж образовательной организации.

Методом анализа данного показателя будет являться статистические данные.

Показатели полноты удовлетворения нужд потребителя достаточно дискуссионны, так как представители разных отраслей знаний по-разному оценивают потребности индивида в образовании.

Проблема качества преподавательского состава и оценки преподавательского труда также дискуссионна, так как существующих показателей, которые носят формализованный характер, явно недостаточно, поскольку потребители ценят прежде всего профессионально-личностные качества. В литературе не обнаружены сведения, касающиеся комплексной оценки качества преподавателей, поэтому воспользуемся содержанием анкет потребителей образовательных услуг.

В настоящее время существуют проблемы в оценке качества удовлетворенности работодателей.

Образовательная организация, проводя обратную связь с работодателями, прежде всего ориентируется на качественную оценку профессионализма своих выпускников с целью корректировки образовательного процесса и устранения проблем в обеспечении качества образовательного процесса и в целом процесса подготовки специалиста. И характеристики работодателей «хорошие – плохие» представляют малую диагностическую ценность.

К сожалению, до сих пор не разработаны квалитетрически выверенные шкалы для оценки метапредметных компетенций выпуск-

тников. При этом анализ анкет работодателей, которые заполняет потенциальный сотрудник при приеме на работу, показывает значимость этих компетенций.

Поэтому удовлетворенность работодателей сегодня определяется востребованностью выпускников предприятиями города и наличием рекламаций на подготовку студентов.

Методы оценки данного критерия будут базироваться на анкетировании, социальных опросах, экспертных оценках.

Высшее образование имеет высокую экономическую и социальную значимость в экономической системе страны. Оно оказывает влияние на развитие и состояние всех сфер экономики, к какой бы отрасли они ни относились. При этом нужно отметить, что современный образовательный процесс в вузах стал сложным по своим задачам, интенсивности и содержанию.

Профессиональная направленность и готовность к профессиональной деятельности формирует профессионально значимые качества личности студента, что определяет его конкурентоспособность на рынке труда. Высокое качество подготовки студентов, воспитание и готовность к саморазвитию повышает имидж образовательной организации и его конкурентоспособность.

Таким образом, деятельность любой образовательной организации имеет целью предоставление качественной образовательной услуги. Исходя из трактовки понятия «образовательная услуга» как общественного блага понятие «качество образовательной услуги» должно составлять совокупность свойств и характеристик образовательного процесса, которая придает ему способность удовлетворять ожидаемые образовательные потребности конкретных потребителей.

ГЛОБАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается актуальность формирования глобальной компетентности школьников, особенности глобализации образования, представлена специфика международных исследований образовательных достижений PISA.

Ключевые слова: единое образовательное пространство, компетентностный подход, глобализация образования, образовательные достижения.

Участники III Международной конференции по оценке качества образования, которая прошла в Москве в 2017 г. по инициативе Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, обсудили вызовы, стоящие перед системой образования в XXI в. Специалисты отвечали на актуальные вопросы в сфере образования: чему должна учить современная школа, по каким критериям оценивать образовательные результаты, как сделать качественное образование доступным каждому школьнику. Директор Департамента образования и профессиональной подготовки Организации экономического сотрудничества и развития Андреас Шляйхер уделил основное внимание в своем выступлении изменениям, происходящим в системе школьного образования, которые требуют выработки новых подходов к оценке успешности обучающихся. «В мире завтрашнего дня нужно, чтобы люди разбирались в политической и социальной жизни, в творчестве, в эстетике, дизайне. Обучать нужно немногому, но обучать глубоко и хорошо. На передний план выходит умение конструировать знание. Нужно продвинуть оценивание образования на новые рубежи, и мы в ОЭСР это делаем: оцениваются теперь не только знания и умения, но также подходы и ценности», – заявил Андреас Шляйхер [4].

Действительно, в международном исследовании образовательных достижений PISA, которое будет проведено в 2018 г., планируется изменить инструменты диагностики с целью изучения уровня развития «глобальных» навыков. Тестирование PISA (Programme for International Student Assessment, аббревиатура произносится как «Пиза») проводится в мире с 2000 г. Цель исследования – выяснить, насколько эффективно старшеклассники применяют на практике полученные в школе знания. В тесте три основные группы вопросов: по математике, чтению и естественно-научным дисциплинам [2; 3].

Исследования PISA постоянно меняются, отвечая на вызовы времени. В 2012 г. диагностика базировалась на интерактивных задачах, которые должны были решить старшеклассники, исследуя предложенную ситуацию. В 2015 г. основой стали задачи с учетом работы в группе, в том числе с применением ИКТ. Но с 2018 г. будут диагностироваться не столько знания по дисциплинам, сколько способности учащихся к коммуникации и сотрудничеству с представителями разных культур. Речь идет о необходимости формирования поликультурного самосознания, межкультурной компетенции школьников.

Результаты тестов PISA демонстрируют готовность школьников разных стран к использованию, применению знаний в реальной жизни, т. е. диагностируют образовательные компетенции. Это позволяет прогнозировать, насколько учащиеся готовы учиться в течение всей жизни, отвечают требованиям современного глобального мира.

Лидеры образования во всем мире все чаще говорят о необходимости преподавания «глобальной компетенции» как способа решения проблем, связанных с глобализацией. Это была одна из ключевых тем встречи в мае 2017 г. министров образования из G7 группы ведущих промышленно развитых стран, состоявшейся в Японии.

Эксперты ОЭСР обращают внимание на то, что в современном мире конкурентоспособны те, кто не только умеет считать, читать, анализировать информацию, но и готов взаимодействовать в условиях культурного разнообразия. Знание «культурного бэкграунда»

сегодня обеспечивает успешность межкультурной коммуникации, эффективность диалога культур.

Сегодня в информационном обществе стираются географические границы, развивается академическая мобильность, формируется глобальное образовательное пространство. Поэтому «глобальная компетентность» – это способность рассматривать мировые и культурные вопросы с разных точек зрения, понимая менталитет людей разных национальностей, эффективно взаимодействовать с представителями иного культурного происхождения на основе взаимного уважения [3].

Глобализация образования в целом способствует созданию единого образовательного пространства в контексте подписанного странами ЕС Болонского процесса. Глобальное образование выступает как одно из направлений развития современной педагогической теории и практики в условиях интеграционных и глобальных перемен, является новой сферой гуманитаризации, демократизации, информатизации образовательного процесса. В глобальном образовании можно определить следующие цели: подготовка подрастающего поколения к жизни, профессиональной деятельности и взаимодействию с людьми разной расовой, этнической, языковой и религиозной принадлежности; формирование рефлексивной и творческой личности, способной принимать конструктивные решения и брать ответственность за настоящее и будущее своей страны и мира в целом; формирование *глобальной компетентности*, которая необходима для их благополучного взаимодействия в рамках отечественной культуры и в глобальном социокультурном пространстве.

Школа представляет собой социальный институт, в котором ребенок больше всего проводит времени, и период пребывания ребенка в школе является наиболее сензитивным для формирования нравственных ориентиров, ценностей и установок. Становление личности школьника включает этап «накопления» знаний, чувств, эмоций, вызванных переживаемыми событиями и явлениями. Эти знания и чувства становятся приобретенным поликультурным опытом и источниками установления связей индивида с миром и самим собой. Этот опыт позволяет принимать значительность каждой куль-

туры, предполагает взгляд на инокультуру не как чужую, а как иную, и разрушает бытующие негативные мифы о «чужой» культуре. В результате становления личности происходят активные качественные преобразования внутреннего мира школьников, приводящие к новому способу жизнедеятельности творческой самореализации в образовании. Таким образом, поликультурное образование рассматривается как процесс освоения подрастающим поколением этнической, общенациональной и мировой культуры в целях духовного обогащения, развития глобализма и планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многокультурной, полиэтнической среде, представленной системой культурных ценностей, отличных от собственных. Поликультурная компетентность при этом рассматривается как интегративное качество личности, включающее систему поликультурных знаний, умений, навыков, интересов, потребностей, мотивов, ценностей, поликультурных качеств, опыта, социальных норм и правил поведения, необходимых для повседневной жизни и деятельности в обществе, реализующееся в способности решать межкультурные проблемы в ходе позитивного взаимодействия с представителями разных культур [1].

«Глобально компетентный» выпускник сегодня должен понимать особенности людей разных культур, уважая их мнение, стремиться к эффективному общению для решения глобальных и локальных проблем, понимая и принимая «культурную разность».

Предстоящее в 2018 г. исследование должно показать, насколько старшеклассники разных стран открыты и готовы к взаимодействию с представителями других культур и народов, осознают ценность культурного разнообразия и уважают человеческое достоинство, готовы выстроить эффективный диалог культур.

ОЭСР включает в формирование глобальной компетенции три принципа:

1) **Справедливость**: все имеют право на получение качественного образования, вне зависимости от национальности, дохода и других условий.

2) **Сплоченность**: взаимопонимание, толерантность представителей разных культур и народов, возможность совместно решать глобальные вопросы.

3) **Устойчивость**: развитие стран в международном сообществе.

Начальник штаба ОЭСР Габоиэлла Рамос подчеркивает необходимость решения важной задачи школ разных стран – развитие глобальной компетентности, или «глобальных навыков» (global skills). Это позволит людям действовать творчески и этично по отношению друг к другу.

Глобальное образование позволяет осуществлять эффективную подготовку учащихся к адаптации в постоянно меняющемся и сложном современном мире с его многочисленными проблемами, а также способствует решению важных вопросов модернизации образования и подготовки молодых людей к взаимодействию в российском, европейском и мировом социумах. Школы должны готовить к миру, где придется много сотрудничать с людьми разного культурного происхождения.

1. *Лоренц В. В.* Формирование толерантного сознания и поликультурной компетентности школьников в условиях современного образования // Актуальные проблемы естествознания : сб. материалов науч.-практ. конф. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2016. – С. 76–80.

2. Постановление Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. № 662 «Об осуществлении мониторинга системы образования» // КонсультантПлюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_150568 (дата обращения: 18.05.2018).

3. Постановление Совета Федерации Федерального собрания Российской Федерации от 28 октября 2015 года № 427-СФ «О государственной политике в сфере образования». – URL: <http://council.gov.ru/activity/documents/60576/> (дата обращения: 18.05.2018).

4. Шляйхер Андреас. Разрыв между слабыми и сильными школами растет. – URL: <https://ria.ru/interview/20160921/1476814149.html> (дата обращения: 12.02.2018).

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ТЕОРИЮ И ПРАКТИКУ ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена анализу тенденций развития высшего образования, связанных с информатизацией общества, изменениями рынка труда. Указываются направления развития обучения в высшей школе и соответствующие им новые идеи в дидактике высшей школы. Автором подчеркивается изменение акцентов в деятельности преподавателя и учебно-познавательной деятельности студентов.

Ключевые слова: дидактика высшей школы, высшее образование, преподавание в высшей школе, развитие высшего образования, познавательная деятельность студентов.

Анализ прогностических исследований и форсайт-проектов, описывающих перспективные направления развития высшего образования [1; 4], позволяет наметить базовые тренды, которые могут сыграть ключевую роль в изменениях высшей школы, отразятся не только на структуре и организационных механизмах функционирования системы подготовки кадров, но и на теории и практике обучения в вузе.

Первой значимой позицией, по нашему мнению, является прогноз на снижение инерционного спроса на высшее образование. Довольно долгое время в нашей стране сохраняется высокий конкурс на образовательные программы бакалавриата и магистратуры. Не зависимо от того, что наибольшее число вакансий на рынке труда связано с рабочими профессиями, выпускники школ стремятся получить диплом о высшем образовании, который совершенно не гарантирует занятости в рамках выбранного направления подготовки. В статистическом сборнике «Индикаторы образования: 2017» [2, с. 68] зафиксированы данные о росте количества выпускников вузов по очной форме обучения: если в 2000 г. вузы нашей страны подготовили

315,3 тыс. бакалавров, специалистов и магистров, то в 2015-м их было уже 437,2 тыс. Однако за последние два года эксперты отметили скачок популярности программ среднего профессионального образования. Это связано, во-первых, с объективными потребностями рынка труда, а во-вторых, с целенаправленной деятельностью Министерства образования и науки РФ, осуществляющего комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования. Проект был запущен в 2015 г., его реализация предусматривает «создание условий для осуществления подготовки кадров по наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям в соответствии с лучшими зарубежными стандартами и передовыми технологиями к 2020 году в половине профессиональных образовательных организаций» [3].

Для высшей школы это означает необходимость инновационного обновления предлагаемых абитуриентам программ с опорой на востребованные работодателями компетенции и ориентацией на будущее. Все это происходит в условиях, когда произошло глобальное разделение вузов, ведется конкуренция за ресурсы, за качественных абитуриентов. Соперничать с более гибкими по стоимости и срокам получения образования программами среднего профессионального образования вузы смогут, только если предложат качественно иной образовательный результат.

Второй серьезный вызов устоявшейся практике высшего образования – настоящая «революция онлайн-образования», которое развивается в России молниеносно. Благодаря технологическим платформам массовые открытые онлайн-курсы становятся все более доступными. Помимо широко известных во всем мире международных образовательных платформ типа Coursera, сегодня уже широко известны и их отечественные аналоги, такие как «Учи новое» (uchinovoe.ru), «Универсариум» (universarium.org), «Uniweb» (uniweb.ru) и др. Особо стоит сказать о национальной образовательной платформе «Открытое образование», которая предлагает онлайн-курсы по базовым дисциплинам, изучаемым в российских университетах. Этот проект реализуется при поддержке Минобрнауки РФ, платформа создана ассоциацией «Национальная платформа открытого образования», учрежденной ведущими университетами – Московским

государственным университетом, Санкт-Петербургским политехническим университетом, Санкт-Петербургским государственным университетом, Национальным исследовательским техническим университетом «МИСиС», Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики», Московским физико-техническим институтом, Уральским федеральным университетом и Санкт-Петербургским национально-исследовательским университетом информационных технологий, механики и оптики. Рост популярности онлайн-образования обусловлен рядом причин, это и необходимость быстрого обновления (дотраивания) компетенций за счет освоения отдельных курсов и общий тренд на цифровизацию, построение цифровых «посредников». В этих условиях высшее образование постепенно превращается в рынок «трансляции знаний».

При этом нельзя сбрасывать со счетов и третью позицию, о которой говорят эксперты, связанную с ростом сложности общества, изменением технологий и социальных практик. В этих условиях перед высшей школой встает задача не просто качественной и быстрой подготовки конкурентоспособного специалиста, но его профессионального воспитания, углубления социальной толерантности и взаимопонимания, развития способности существовать в условиях постоянных изменений и модернизации задач профессиональной деятельности.

Одним из наиболее распространенных направлений изменения практики высшего образования в последние десятилетия был курс на практико-ориентированность. Но в последнее время, по мнению Я. Кузьмина, она стала тормозить развитие экономики: «Чем лучше мы готовим кадры для действующей аналоговой экономики, тем меньше шансов у нас построить экономику данных, экономику цифровую. Простая логика: если мы сегодня продуцируем модель дуального образования, базовых кафедр, максимизируем функцию связи университетов с промышленностью, с действующей экономикой, это означает, что людей для прорыва у нас практически нет» [2, с. 208]. По сути, высшее образование сегодня ориентируется на подготовку профессионала, в котором помимо компетенций и качеств значимых для трудоустройства, важна активная гражданская позиция и высокое качество жизни, которое обеспечивается во многом

за счет качества полученного студентом высшего образования. Если выделять наиболее востребованные личностные результаты образовательных программы высшего образования, то в первой тройке стоит назвать:

- системное мышление, способность создавать новые модели деятельности в изменяющихся условиях;
- готовность к риску, к принятию решений в условиях неопределенности;
- управление своим вниманием, развитая «информационная гигиена».

Ясно, что перечень позиций, влияющих на теорию и практику высшего образования, не является исчерпывающим. Но даже такой краткий обзор позволяет говорить о направлениях развития обучения в высшей школе.

В первую очередь, более гибкими и вариативными должны стать *цели* образовательных программ. Не случайно в новых вариантах федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (так называемых «ФГОС – 3++») отсутствуют формулировки профессиональных компетенций, их оперативное обновление будет обеспечиваться за счет своевременной корректировки примерных основных образовательных программ. Таким образом, вуз становится своеобразной «биржей компетенций», выступающей основой для проектирования основных образовательных программ бакалавриата, магистратуры, аспирантуры с учетом появления новых профессий и определения компетенций, востребованных в будущем.

В соответствии с изменениями целей изменятся и формы получения высшего образования. Среди наиболее востребованных изменений – персонализация, массовые форматы освоения программ высшей школы уходят в прошлое, актуальны индивидуальные образовательные маршруты, вариативное, модульное обучение для разных целевых групп, многоканальный вход в профессию. Обеспечить индивидуализацию и вариативность сложно без развития гибкой системы оценки достижений студентов, направленной на поддержку их мотивации к обучению, к будущей профессиональной деятельности и компетенции саморазвития. Большую роль здесь будет играть академическая мобильность и цифровизация высшего образования, что

потребуется качественной проработки системы признания достижений студентов не только в рамках формального образования, но учет их результатов, полученных в ходе неформального и информального образования. Нельзя здесь забывать и о сложностях оценки компетенций, которые потребуют более широкого распространения экспертного оценивания, привлечения к этому процессу работодателей, развитие практики самооценки и самооценки.

Определенная трансформация произойдет и в методах обучения. Приоритеты в построении практики обучения в современном вузе будут все больше смещаться в сторону исследовательской подготовки. Именно исследовательские компетенции могут выступать своеобразной гарантией глубины понимания выпускниками новой реальности профессиональной деятельности, поскольку одной из наиболее востребованных в ближайшем будущем станет способность специалиста принимать новое и моделировать способы профессиональной деятельности в новых условиях. Выиграют те вузы, в которых развита «культура экспериментирования», т. е. осуществляется серьезная поддержка научно-исследовательской деятельности преподавателей и студентов, налажен трансфер инноваций в практику и продумана политика тиражирования инновационных образовательных решений.

В этой связи можно говорить о том, что серьезные перемены в практике высшего образования, вызванные социальными и образовательными трансформациями, приводят к изменению акцентов в деятельности преподавателя вуза: от организации своей деятельности в образовательном процессе к сопровождению познавательной деятельности студентов и созданию информационно-образовательной среды [5].

Научно обоснованные подходы к организации педагогического сопровождения познавательной деятельности студента в современной дидактике высшей школы выстраиваются на основе знаний о ключевых характеристиках этого вида деятельности (направленность «на себя», продуктивность, нацеленность на приобретение опыта, непрерывность, междисциплинарность, нелинейность, высокий уровень информатизации и др.). Для ее успешного осуществления студенту важно осознавать себя как личность и профессионала,

быть готовым к освоению ценностей своей будущей профессии, проявлять в учебе самостоятельность и активность, демонстрировать гибкость, готовность к образовательному выбору, развивать навыки работы в информационной среде.

Взаимообогащение теории и практики обучения в высшей школе актуализирует новые идеи дидактики, разработка которых необходима для выращивания инновационного опыта высшего образования. Дидактические исследования призваны помочь высшей школе адаптироваться к изменениям социальности реальности и противостоять негативным трендам, которые способствуют снижению качества высшего образования.

Среди таких дидактических идей стоит назвать следующие:

- обучение рассматривается как сложный саморазвивающийся открытый нелинейный процесс;
- на первый план выходит дидактическое отношение «студент – учебно-профессиональная задача»;
- меняются функции преподавателя (от обучения к сопровождению, от отбора учебной информации и организации ее усвоения студентами к систематизации их субъектного опыта);
- обновляется содержание ведущих дидактических принципов, форм, методов, технологий и т. д.
- развитие нелинейных форм организации обучения в условиях «экономики знаний».

Развитие дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе, реализация этих идей в практике должна осуществляться в ходе совместной проектной деятельности представителей научного сообщества и сообщества практиков в рамках работы научных лабораторий, базовых кафедр, междисциплинарных команд.

1. Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030: аналитический доклад / под ред. В. С. Ефимова. – Красноярск : Сибир. федерал. ун-т, 2012. – 182 с.

2. Индикаторы образования: 2017 : статист. сб. / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, И. Ю. Забатурина и др. – М. : НИУ ВШЭ, 2017. – 320 с.

3. Комплекс мер, направленных на совершенствование системы профессионального образования, на 2015–2020 годы // Министерство образова-

ния и науки РФ. Официальный сайт. – URL: <https://минобрнауки.рф/проекты/комплекс-мер-совершенствования-спо> (дата обращения: 15.01.2018).

4. Кузьминов Я. И., Песков Д. Н. Дискуссия «Какое будущее ждет университеты» // Вопросы образования. – 2017. – № 3. – С. 202–231.

5. Макарова Н. С. Отражение изменений образовательного процесса вуза в деятельности преподавателя // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 2. – С. 191–194.

УДК 329.78

В. Ф. Мартынова

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ ДЕТСКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО ДВИЖЕНИЯ

В статье освещаются основные аспекты проблемы кризиса ценностной системы, проявляющиеся в падении морально-нравственных норм и росте девиантного поведения. На этом фоне анализируются различные ценности подростковых групп, представляющих собой общественные объединения и общественное движение, их личностная направленность, ориентация на гуманистические, общечеловеческие и национальные ценности. Новизна результатов исследования заключается в том, что впервые применен системный подход к анализу ценностных ориентиров подростков и гуманистической направленности в деятельности общественных объединений. Область применения: социальные центры, детские клубы, министерство по делам молодежи, департамент по молодежной политике, центры досуга и развития детского творчества, учреждения дополнительного образования.

Ключевые слова: ценностные ориентиры, морально-нравственные нормы, общественные объединения и общественное движение, девиантное поведение, ценности, формирование и организация деятельности, личностно-ориентированные ценности, ценностные установки, подростки.

В последнее время в нашей стране все больше внимания уделяется идеологии и гражданско-патриотическому воспитанию детей как необходимому условию формирования гражданского общества. Учитывая накопленный опыт воспитания детей в Российской Федерации, можно уверенно считать, что важную роль в процессе гражданско-патриотического воспитания играют детские общественные объединения.

В России уже давно назрел кризис ценностной системы, проявляющийся в падении морально нравственных норм, отсутствии четких правил, принципов и императивов, характеризующих направленность в действиях и поступках личности. Представления о ценностных ориентирах размыты, нет грамотного механизма формирования и способа воздействия на сознание и поведение личности. Соответственно, изменилось отношение к образованию, труду, близким, семье. Ломка ценностных ориентиров привела к падению престижа общественно-значимого труда, росту девиантного поведения, безразличия, социальной пассивности. Особенно ярко снижение в системе ценностных ориентиров подростков проявляется в отношении к образованию как базовой социальной ценности. Современная система образования в основном ориентирует на самостоятельное обучение и самообучение, развитие творческих способностей учащихся. Это проявляется в обобщении, критическом анализе, выработке знаний на основе предшествующего опыта. Однако современные подростки не готовы к таким индивидуальным шагам.

Различные по своему статусу, целям, программам детские организации объединяются в детское общественное движение. Детское общественное движение выполняет гражданскую миссию готовить гуманных, социально активных и информированных граждан. Очевидно, что государственная поддержка детских формирований означает признание государственной значимости такого социального явления, как детское движение. В настоящее время принята Концепция духовно-нравственного развития личности. Концепция определяет основные направления государственной политики по отношению к организованному детскому движению. Она ориентирована на повышение общественного статуса детских общественных

объединений, обновление подходов к подбору и подготовке взрослых лидеров детского движения на основе сложившихся традиций и современного опыта, обеспечение баланса общественного и государственного компонентов в содержании деятельности детских общественных организаций (объединений).

Современные детские общественные объединения являются добровольными, самостоятельными и независимыми формированиями. В идеале детские организации ориентированы на *гуманистические, общечеловеческие и национальные ценности*, такие как мир, жизнь, добро, милосердие, труд, культура, национальные традиции и т. д. Большинство детских объединений основной целью своей деятельности признает содействие развитию целостной личности как высшей ценности личности, способной самостоятельно и творчески мыслить, имеющей чувство собственного достоинства, понимающей свое предназначение, умеющей жить и действовать в реальных условиях окружающего мира.

Если проанализировать современное состояние детского общественного движения, можно определить его противоречивый и неустойчивый характер. Многие светлые идеалы и прекрасные начинания остаются недостижимыми, так как они не основаны на реальных личных ценностях детей и подростков и даже взрослых членов организаций.

Самые многочисленные детские организации города Омска, такие как «Будущее Сибири» и «Содружество», имеют хорошо разработанные и многократно апробированные на практике программы, методы и формы работы. Деятельность этих организаций налажена достаточно эффективно на федеральном и муниципальном уровнях. Однако в связи с отсутствием хорошо подготовленных вожатых, педагогов, координаторов, лидеров общественных организаций возникает множество проблем функционирования этих новых, в достаточной степени самостоятельных, но менее обеспеченных разного рода ресурсами подразделений. Создание этих первичных организаций в основном осуществлялось по инициативе сверху: органами местной власти, администрацией и педагогами учебных заведений.

Формирование и организация деятельности детских объединений возлагается и по сегодняшний день на плечи педагогов-

организаторов, классных руководителей, активистов-общественников, которые не всегда имеют необходимые знания, лидерские и организаторские качества, да и искреннее желание заниматься такой формой работы с детьми.

Безусловно, создание детского общественного объединения и организация его работы – процесс коллективный, долговременный, основанный на нескольких основных принципах, находящих свое отражение в стратегическом планировании и программах деятельности. При планировании и организации деятельности любого детского объединения необходимо использовать *ценностный, личностно-ориентированный подход*. Именно ценности ребенка, подростка должны быть в основе существования и деятельности детской организации [2].

Ценности каждого человека – это целый мир: сложный, динамичный, противоречивый. Каждый человек относится к фактам своего бытия дифференцированно. Он оценивает факты своей жизни по их значимости, реализует ценностное отношение к миру. Ценностью является для человека все, что имеет для него определенную значимость, личностный или общественный смысл. Ценность – представление о том, что свято для человека, группы, коллектива, общества в целом, убеждения и предпочтения людей, выраженные в поведении. Ценности существуют как многоуровневая система, в которой есть высшие ценности - ценности-цели и второстепенные – ценности-средства. Ценности личности образуют систему ее ценностных ориентиров, т. е. систему важнейших качеств личности. Эти ценностные ориентиры определяют некоторую основу сознания и поведения личности, они обуславливают ее развитие и формирование. Ценности личности ребенка еще только в начале своего формирования, они недостаточно устойчивы, гибки, способны к изменениям. Именно поэтому так важна роль образования и воспитания с их глобальной миссией содействия развитию гуманной, нравственной, творческой личности при условии сохранения биологического и психического здоровья ребенка.

Подростки мыслят себя активными субъектами, готовыми, если нужно, вмешиваться в политические события, убеждены в действительности политических прав и свобод гражданина, уверены в возмож-

ностях человека оказывать влияние на власть. В то же время степень действительной включенности в жизнь образовательных учреждений резко снижается к 14–15 годам и далее к 16–19 годам [1, с. 41–52]. Система нравственных ценностных ориентиров как идеал воспитания представляет собой интегративное личностное образование, выражающееся в направленности личности на идею гуманизма, раскрывающуюся через категории достоинства, ответственности, доброты, сочувствия, содействия, и характеризующееся переходом от эмоционально-положительной оценки к оценочному суждению, побуждающему активность человека по ее присвоению.

В ряде городских и сельских школ Омского региона нами было проведено *исследование ценностных ориентиров* подростков, в том числе членов пионерских и скаутских организаций. В исследовании приняло участие более 550 подростков (учащихся 6–8-х классов), которые условно были разделены на две группы: в первую вошли члены детских скаутских и пионерских организаций, во вторую – учащиеся, которые не являются членами детских объединений (54 человека). Учащимся были предложены различные анкеты и диагностики с целью изучения и анализа как ценностных ориентиров личности, так и ценностей личностно-групповых, присущих коллективам, объединениям.

Проведенное нами исследование показало, что у многих подростков (от 59,5 % до 74,6 %) нравственные ценностные ориентиры характеризуются низким уровнем развития. Многие подростки не осознают важность таких принципов, как долг, ответственность, уважение, понимание, взаимопомощь, что отражается на их взаимоотношениях с окружающими людьми, на их желаниях и стремлениях.

В рамках комплексно-целевого исследования ценностных ориентиров подростков, проводимого в омских школах, были опрошены члены пионерских и скаутских организаций. Членам этих организаций было предложено ответить на вопросы о ценностях организации, выбирая из предложенных ценностей те (одну или несколько), которые они считают приоритетными, важными для себя и для своей организации.

Приведенные данные характеризуют высокий уровень нацеленности детей, членов детских организаций, к правде, добру,

справедливости. Вступая в организацию, дети рассматривали свое участие в ней как борьбу за эти нравственные идеалы. При этом, как показали наши беседы с ребятами, организация выступает для них как возможность достижения ценностей-идеалов на основе законов добровольного объединения детей, которых связывают общие ценности дружбы.

Среди приоритетных ценностей были названы равенство и справедливость (80 % и 73,3 %). Можно полагать, что именно этих ценностей чаще всего не хватает в детских формальных коллективах: класс, спортивная команда, кружок и пр. И именно детская общественная организация, построенная на новых социально значимых ценностях, дает возможность каждому члену организации ощутить на себе действия этих ценностей и быть их активным проводником в организации.

Особое место в опросе занимали вопросы содержания деятельности детского объединения и отношений в процессе его организации.

Из приведенных данных следует, что ведущими ценностными ориентирами в организации деятельности объединения детей должны быть *добровольность, творчество и поиск*. Именно эти ценности являются основаниями построения интересной, социально значимой работы детей, оказывающей значительное влияние на их нравственную воспитанность. И если эти деятельность ориентир дополняются отношениями гуманизма, духовности, сочувствия, то жизнь детей в объединении становится яркой, насыщенной, значимой.

Это достаточно убедительно представлено в следующих выводах, где отражено отношение подростков к принципам организации работы в детском общественном объединении:

- большинство членов детских общественных организаций идеалами своего объединения считают *правду и добро*;
- законы деятельности первичной организации и свое участие в ней основывают, прежде всего, на *дружбе*;
- реализацию своих прав видят в существовании *равенства и справедливости*;
- из всех обязанностей и поступков членов объединения наиболее ценят *дела*;

- основными нормами объединения считают *добровольность и творчество*;
- принципами деятельности первичной организации считают *духовность и гуманизм*;
- ориентирами для деятельности объединения выбирают *милосердие и миротворчество*;
- заботами для своих дел в объединении называют *семью и общество*;
- организационную структуру и деятельность детских организаций строят прежде всего на принципе *сотрудничества*.

На основании полученных результатов можно представить совокупность ценностных установок детского объединения и их активность в организации жизнедеятельности, которые содействуют эффективной и целесообразной организации работы детского движения.

Вместе с тем анализ социально-педагогической ситуации Омского региона приводит к выводу, что необходимо изменить подходы к отбору, подготовке и дальнейшему совершенствованию работы с кадрами детских общественных объединений и организаций. Это продиктовано существующими противоречиями:

- между необходимостью подготовки и переподготовки кадров координаторов детского движения и отсутствием систематичности в этой работе;
- между отсутствием возможностей для формирования индивидуального стиля деятельности координаторов детского движения и потребностью каждого детского объединения в конкретном типе лидера.

Учитывая данные противоречия, мы считаем, что подготовку координаторов (лидеров) детского движения необходимо осуществлять прежде всего в стенах педагогического вуза, располагающего для этого научно-методической и учебной базой.

1. *Коришнуова О. С.* Политическая сфера жизни общества: факторы влияния, особенности восприятия, формы проявления в подростковом и юношеском возрасте: (проблемы полит. социализации детей и молодежи Костромской области). – 2-е изд. – Кострома : [Б. и.], 2003. – Ч. 2. – 78 с.

2. Мартынова В. Ф., Петрусевич А. А., Кравченко Н. В. Взаимодействие педагога с детскими и молодежными объединениями : учеб. пособие. – Омск : ОмГПУ, 2015. – 222 с.

УДК 37.014.1

С. В. Никитина

ИНКЛЮЗИЯ КАК КОНЦЕПТ

В статье представлен взгляд на инклюзию как концепт, как философско-идеологическое явление, формирующее новый вариант культуры – культуру инклюзии. Раскрываются узкий и широкий смыслы понимания инклюзии и инклюзивного образования. Определенный акцент сделан на условиях развития культуры инклюзии в современном мультикультурном обществе.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, образовательная интеграция, концепт, контексты инклюзии, культура инклюзии, дети с ограниченными возможностями здоровья, одаренные дети, мигранты.

Актуальность инклюзии не вызывает сомнений. В течение нескольких последних десятилетий в мировой педагогической практике реализуется инклюзивный подход, востребованными становятся идеи и принципы инклюзивного образования, инклюзия наконец-то становится нормой современной общества.

Объяснение феномена инклюзии позволяет нам рассмотреть его не только с позиции понятия, но и прочесть как концепт, выявить его множественность и актуальность.

Что несет в себе концептуальное обоснование феномена?

Любой носитель языка – это носитель определенных концептуальных систем. В каждом концепте как ментальной сущности сведены воедино принципиально важные для человека знания о мире. Система концептов образует картину мира, в которой отражается

понимание человеком реальности, ее особый концептуальный «рисунки», на основе которого человек мыслит мир.

Термин «концепт» (от лат. *conceptus* – мысль, понятие) является междисциплинарным и отражает знания и опыт человека, неразделимо соединяя в себе элементы сознания, действительности и языкового знака, это сгусток культуры в сознании человека, результат познавательной деятельности личности и общества, несущий комплексную информацию об отображаемом предмете или явлении.

Посредством концепта обычный человек, не творец культурных ценностей, сам входит в культуру и в некоторых случаях влияет на нее.

Концепт связан с антропоцентрической парадигмой объяснения сущего и используется наряду с такими понятиями, как «дискурс», «картина мира» и пр. Концепт всегда характеризует акт понимания и его результат, полученный в коммуникации, тем самым предполагая направленность на другого [5].

Те представления, понятия, знания, ассоциации, переживания, которые сопровождает слово и выражаемое им понятие, и есть концепт. В отличие от понятий в собственном смысле термина, концепты не только мыслятся, но и переживаются. Они являются предметом эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений. Концепт окружен эмоциональным, экспрессивным, оценочным ореолом.

По мнению многих исследователей, не каждое слово и его значение является концептом. Концептом становятся только те явления действительности, которые актуальны и ценны для данной культуры. Именно в этой мере, на наш взгляд, и проявляется инклюзия. Она становится фактом культуры – она формирует новую культуру.

Инклюзия в качестве концепта вбирает в себя следующие понятия: включение, вместе, совместность, сотрудничество, интеграция, адаптация, объединение, содружество, равенство, полнота, равноценность.

Что такое инклюзия?

Несмотря на то, что в законе «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование достаточно четко обозначено как «обеспечение равного доступа к образованию для всех

обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (ст. 2 пункт 27), в России превалирует трактовка инклюзивного образования только как обучения инвалидов в смешанных или коррекционных группах образовательных организаций. С этой позицией мы не можем согласиться, поэтому, рассматривая инклюзию в ее широком и узком смыслах, предлагаем обосновывать этот феномен как концепт.

Инклюзия как концепт рассматривает явление инаковости, включает понятие Другого. Другие, иные, непохожие на большинство, имеющие какие-либо отличия от социума, обладающие разнообразными особенностями личности – от ограниченности в здоровье до одаренности – вот полноправные субъекты инклюзии, имеющие потребность в достойной социальной реализации.

Идея инклюзивного образования глубоко социальна. Мало включать в контекст ее рассмотрения только людей с особыми образовательными потребностями, причиной которых стали ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). Особые потребности могут быть обусловлены особенностями физического и/или психического состояния человека, социально-экономическими, культурными, религиозными, национальными, языковыми и другими факторами. Неслучайно ученые и практики активно оперируют понятием «социальная инклюзия», в поле зрения которого находятся и люди с ОВЗ, и дети-сироты, и дети, оставшиеся без попечения родителей, и дети из приемных семей, и одаренные личности, и представители этнических меньшинств, и содержащиеся в пенитенциарных учреждениях, и студенты-иностранцы, и трудовые мигранты и т. п.

Так, инклюзивное образование становится процессом совместного образования типичных и Других (нетипичных, иных по разным признакам), в котором реализуется индивидуальный подход, практика сопровождения, учитывающие интеллектуально-личностный потенциал субъекта, переводящий его в созидательное русло. Философским наглядным объяснением этой позиции становится концепция взаимосвязанного, взаимодействующего мира, которую В. А. Славотин и Г. И. Чижакова ставят в центр аксиологического мышления, мышления, объединяющего общее, частное и особенное: «наш мир – это мир целостного человека, поэтому важно научиться принимать

не только общее, что объединяет человечество, но и иное, отличное, что характеризует каждого отдельного человека» [4, с. 68].

Инклюзивное (или включающее) образование предполагает прежде всего более гибкий подход к образованию каждого, в котором ликвидированы барьеры, связанные с непохожестью обучаемых, и созданы условия для доступности образования и самораскрытия потенциалов человека.

Понятие «инклюзивное образование» сформировалось из убеждения в том, что образование является основным правом человека и закладывает фундамент справедливого общества. В процессе исторического развития образовательная система прошла путь от изоляции детей с ограниченными возможностями здоровья до инклюзии:

- медицинская модель (начало XX в. – середина 60-х гг.), которая вела к изоляции людей с ограниченными возможностями здоровья;
- модель нормализации (середина 60-х – середина 80-х гг.), направленная на интеграцию людей с ОВЗ в общественную жизнь;
- модель включения (конец 80-х XX в. – настоящее время), т. е. инклюзия. При этом инклюзия признана более гуманной и продуктивной не только для людей с ОВЗ, но и для здоровых, для всех других, не испытывающих особых образовательных потребностей.

Инклюзия позволяет создать доступную среду и доброжелательную атмосферу, призвана преодолеть барьеры среды и сознания. Мы глубоко убеждены, что инклюзия – это, скорее, идеологическое понятие, оно в большей мере отражает позицию по данному вопросу, нежели описывает практику ее внедрения.

Основными принципами инклюзивного образования являются:

- признание равной ценности для общества всех учеников и педагогов;
- избавление от барьеров на пути получения знаний и полноценного участия в школьной жизни для всех;
- различие между учениками – это ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать: разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

В таком образовательном формате ребенок научается принимать любого другого (инвалида, беженца, гения, самого себя), осознавать и понимать их особые потребности, взаимодействовать

с людьми с различными личностными особенностями, приобретать определенный социальный опыт. Инклюзия становится «новым кодовым знаком для обозначения стремления к преодолению неравенства, обретения свободы и нового качества жизни» [2, с. 6]. Инклюзия проявляется в способности «коллектива или сообщества брать на себя ответственность и способствовать решению проблем, проистекающих из особенностей исходных данных ученика. Инклюзия как своеобразная философия удовлетворяет потребности в образовании, раскрывает и развивает индивидуальные способности, поддерживает и придает уверенность, способствует хорошей адаптации, социализации, самореализации, приобретению опыта (коммуникативного, социального, психологического)» [3].

Всё это позволяет формировать фундамент уникального гуманистического концепта – культуры инклюзии, культуры принятия, культуры равноценности, культуры включения.

Одна из ключевых задач – сформировать социокультурную общность как инклюзивную. При этом нужно отдавать себе отчет в том, что инклюзия – это благо не столько для людей с ОВЗ, сколько в целом для общества, для всех, инклюзия – это «шанс для всего гражданского общества, получающего возможность на практике реализовать гуманистические ценности равных прав, свобод и достоинств каждого человека» [1, с. 19].

Определенный уровень развития общества как инклюзивного будет выражаться в гуманном и безопасном отношении людей друг к другу, в принятии и понимании любого Другого, где разделяются идеи сотрудничества, где ценность каждого становится основой общих достижений, где формируются принимаемые всеми инклюзивные ценности. Тогда инклюзивная культура станет фактором не только успешного инклюзивного образования, но и развития общества в целом.

1. *Ахметова Д. З.* Инклюзивная культура общества как результат реализации инклюзивной политики и практики // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики : сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. / гл. ред. С. В. Алехина. – М. : МГППУ, 2017. – С. 16–23.

2. Инклюзия как принцип современной социальной политики в сфере образования: механизмы реализации / под ред. П. Романова, Е. Ярской-Смирновой. Сер. «Научные доклады: независимый экономический анализ». – № 205. – М. : Московский общественный научный фонд; Центр социальной политики и гендерных исследований, 2008. – 224 с.

3. *Корицунова О. В.* Теоретико-методологические основы инклюзии в образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 8. – С. 16–20. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56114.htm> (дата обращения: 12.02.2018).

4. *Сластенин В. А., Чижаклова Г. И.* Введение в педагогическую аксиологию. – М. : Академия. – 2003. – 192 с.

5. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – URL: https://epistemology_of_science.academic.ru/334/%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%82 (дата обращения: 12.02.2018).

УДК 37.01

О. С. Парц

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В век глобализации все более актуальным является вопрос нравственного воспитания подрастающего поколения, заботы о его нравственности, освоении базовых ценностей человеческого общества. На каждом этапе взросления ребенок осваивает определенный социальный опыт, ценности, нравственные нормы и правила взаимодействия в обществе. Взрослым важно обращать внимание на собственные нравственные действия и поступки, связывать эти процессы с качественной стороной социализации подрастающего поколения.

Ключевые слова: нравственное воспитание, нравственное просвещение, нравственные ценности, социализация, подрастающее поколение.

Нравственное воспитание подрастающего поколения – одна из актуальнейших и сложнейших проблем современного открытого общества. Очевидно, что она должна решаться всеми, кто имеет отношение к детям, ведь то, что зложим в душу ребенка сейчас, проявится позднее, станет его и нашей жизнью [1]. Проблема нравственного воспитания личности в настоящее время приобрела особую актуальность в связи с противоречивостью, неустойчивостью и многообразием нравственных ориентаций и установок в социальной жизни страны. Политические, экономические изменения в обществе, расширение средств массовой информации, которые переполнены агрессивной рекламой и негативной информацией, существенно воздействуют на нравственную составляющую общества, влияя на изменение нравственных ориентиров [3].

В век глобальной открытости мира обращение государства и системы образования к идее нравственного воспитания не случайно, так как общество захватили нравственная деградация, утрата смысла жизни и культ потребления, подростковая наркомания и алкоголизм, свидетельствующие о нравственном кризисе общества и утрате духовного здоровья личности.

Нравственное воспитание – это «целенаправленный процесс взаимодействия педагогов и воспитанников, направленный на формирование гармоничной личности, на развитие ее ценностно-смысловой сферы, посредством сообщения ей духовно-нравственных и базовых национальных ценностей» [6].

Проблема нравственного воспитания получила развитие в работах М. Н. Аплетаева, Ю. К. Бабанского, Г. Н. Филонова, Л. И. Божович, Л. А. Григорович, В. С. Леднева, И. В. Машенко, Р. С. Немова, В. А. Сухомлинского, Д. И. Фельдштейна, М. Г. Яновской, Р. С. Буре, И. И. Дереча, А. А. Ощепковой, О. А. Хаткевича, В. Т. Чепикова, О. И. Руты и других ученых. Как показали исследования О. С. Богдановой, Л. Р. Болотиной, М. А. Бесовой, эффективность нравственного воспитания во многом зависит от правильной организации коллективной деятельности детей, от умелого сочетания ее с методами убеждения, накопления положительного морального опыта для воспитания нравственных чувств ребенка, развития нравственных отношений.

Нравственное воспитание нацелено на развитие определенной системы ориентаций человека. Его можно рассматривать как комплекс целеустремленных воздействий, задачей которых является формирование нравственно цельной личности, нравственное воспитание предполагает «определенный состав необходимых компонентов: нравственную направленность, центром которой является система преобладающих нравственных потребностей и мотивов, нравственные возможности и способности к нравственной деятельности и нравственному поведению, систему нравственных качеств» [2].

Освоение индивидом социальных норм, культурных ценностей и образцов поведения общества, к которому он принадлежит, происходит в ходе социализации. Это многослойный процесс, включающий передачу и овладение знаниями, умениями, навыками, формирование ценностей, идеалов, норм и правил социального поведения. Выделяются определенные уровни социализации, а именно первичная, в ходе которой в ребенок усваивает нормы и ценности, и вторичная, подразумевающая усвоение уже взрослым человеком новых норм и ценностей [4]. Например, дошкольный возраст – период активного познания мира и человеческих отношений, формирования основ личности будущего гражданина. а общественно значимые нравственные ориентиры подростка формируются и закрепляются в постоянной устремленности к самостоятельности и независимости. Шаг за шагом в процессе духовно-нравственного воспитания осознаются такие понятия, как патриотизм, гуманизм по отношению ко всему живому, формируются нравственные и этические качества личности [1]. При этом категория «гражданство» олицетворяет принадлежность человека к постоянному населению государства, которая выражает осознание своих прав, их защиты государством и обязанностей по отношению к государству, а понятие «патриотизм» идентифицирует чувство принадлежности к родине, отечеству, стране, где человек родился, ее гражданам, а также любовь к отечеству, преданность, стремление служить ее интересам. Закрепляются данные понятия в чувстве гордости за свою страну, народ, родную землю [1].

В процессе нравственного воспитания ребенок учится беречь окружающий мир, ценить жизнь вокруг себя и отдавать частичку

своего душевного тепла близким людям. Именно нравственное воспитание детей позволит помочь ребенку освоить стремление к созидательной деятельности в обществе как значимое и будет способствовать позитивной социализации ребенка. Нравственно развитая целостная личность обладает определенным составом необходимых компонентов, взаимосвязь и взаимодействие которых внутренне обуславливает ее индивидуальность, образует основную структуру нравственного облика личности, придает ей системные качества: целостность, устойчивость и динамичность, самоуправляемость и гармоничность и др. [5].

Социальные технологии насильственной глобализации мира направлены на нивелирование этих значимых для нравственного становления качеств личности. Ребенок фактически оказывается беззащитным и вынужден впитывать одновременно и все блага, и все пороки общества, ценности различных по направленности, содержанию, ориентации возрастных, молодежных и иных культур. Ему трудно осознать, какая из них является базовой, а тем более ценной и значимой для будущей взрослой жизни. Даже сложно представить себе, перед каким выбором стоит каждый раз ребенок, если в своем порыве к реализации права на свободу взрослые ежечасно демонстрируют ему набор противоречивых по своей нравственной составляющей действий и поступков. Получается, что взрослые в технический век прогресса не в состоянии договориться, что есть нравственно, а что нет. Как следствие, в сознании ребенка размываются границы нравственности и безнравственности.

В сущности, проблема заключается в том, что разрушение нравственных основ, значимых для данного народа, может уничтожить и сам народ. События реального времени только подтверждают этот факт.

В настоящее время налицо стремление государства к возвращению утраченных ценностей. К этой актуальной проблеме в обществе настойчиво привлекается внимание через такие емкие значимые события, как Год культуры, Год ребенка и др., что показывает отношение государства к детству; потребность самих граждан в ощущении причастности к делам страны и желание сделать что-то полезное (появление Российского движения школьников,

других общественных институтов). Нам необходимо объединить усилия образования и общества для духовно-нравственного воспитания детей. Важно, чтобы ребенок осознанно искал ответы на вопрос «кто я такой в этом мире?», смог ощутить принадлежность к отечественной культуре и традициям, был готов созидать для блага будущих поколений. Вероятно, в этом и заключается основная характеристика нравственной позиции человека, которая является общечеловеческой культурной нормой сегодня ребенка, а завтра – взрослого человека.

Общество – сложный организм, в котором все ячейки тесно взаимосвязаны и от деятельности каждой из них зависит эффективность жизнедеятельности самого общества в целом. Поэтому мы все больше говорим о необходимости возрождения в обществе нравственности и культуры, что непосредственно связываем с качественной стороной социализации подрастающего поколения и формированием собственной позиции по отношению к окружающему миру.

Рождаются и взрослеют новые люди, постепенно осваивают законы, нормы, правила и ценности общества, не передающиеся с геномом. Совершенно очевидно, что детей нужно учить самостоятельной жизни в обществе, чтобы они стали активными гражданами общества, способными созидать. Забота о нравственном просвещении подрастающего поколения, помощь в приобретении нравственных знаний и опыта как основы ценностного переживания и осознания ими значимости накопленных человечеством нравственных ценностей будут способствовать нравственной социализации, в том числе проявляющейся в готовности каждый раз воплощать их в своих поступках, общении, поведении и деятельности.

1. *Александрович П. И.* Социализация личности студента // Труды БГТУ. История. Философия. Филология. – 2014. – № 5. – С. 56–59. – URL: https://elibrary.ru/title_about.asp?id=27019 (дата обращения: 12.02.2018).

2. *Артюхова И. С.* Ценности и воспитание // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 78–80.

3. *Бабаян А. В.* О нравственности и нравственном воспитании // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 67–78.

4. Быватова М. О., Викторова В. В. Раннее начало нравственного воспитания – залог формирования полноценного гражданина своей страны // Экстернат. РФ. – URL: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/48-2011-03-29-09-06-29/9151-nravstvennoe-vospitanie.html> (дата обращения: 12.02.2018).

5. Гликман И. З. Практический аспект нравственного воспитания // Народное образование. – 2010. – № 5. – С. 259–263.

6. Ощепкова А. А., Дереча И. И. Нравственное воспитание подростков во внеучебной деятельности с использованием ситуаций нравственного выбора. – Краснодар : Новация, 2015. – 148 с.

УДК 371

Т. О. Соловьева

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ В УПРАВЛЕНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ ШКОЛЫ

В статье описано современное представление об управлении воспитательной системы школы с точки зрения синергетического подхода. Данная позиция обосновывается тем, что управление воспитательной системой школой сегодня реализуется в контексте неопределенности и открытости субъектов этого управления. В статье описаны основные характеристики субъектов управления с точки зрения синергетического подхода. В заключении сделан вывод о том, что с точки зрения синергетики, предпочтительнее говорить не об управляемом, а направляемом развитии системы.

Ключевые слова: синергетический подход, управление воспитательной системы, субъекты воспитания.

Ситуация, сложившаяся в российском образовании, как справедливо считает С. В. Кульневич, полностью описывается терминами синергетики. Она неустойчива, нелинейна, сильно неравновесна, открыта. Она имеет критические точки разрушения старых струк-

тур и возникновения веера возможностей для перехода системы в новое качество. Ее вероятностное развитие может быть представлено новообразованиями более высокой сложности, чем разрушаемые предыдущие [3, с. 49]. Образование действительно является открытой системой, которая способна обмениваться информацией с окружающей средой, усваивать внешние воздействия, находится в постоянном изменении. Однако управление воспитательной системой школой сегодня реализуется в контексте неопределенности и открытости субъектов этого управления. Остановимся на характеристике каждого из субъектов подробнее.

Анализ требований к образовательным программам показал, что одним из главных требований к программам является учет психолого-педагогических особенностей развития детей 11–15 лет (эти особенности подробно прописаны во всех примерных образовательных программах). Однако не уточнено, какие особенности характерны для личности подростка настоящего времени и как учитывать эти особенности в управлении воспитательным процессом в школе. Д. И. Фельдштейн к основным факторам, определяющим и изменения в мире ребенка относит: маркетизацию рынка, усиливающую ориентацию детей на потребление и маргинализацию, т. е. неравный доступ к образовательным ресурсам в мегаполисе и провинции. Под действием этих и других факторов появляются такие феномены, как медиализация (детям ставят диагнозы, которые ранее ставили взрослым), мобилизация (подростки позиционируют себя, создавая разнообразные неформальные объединения, удовлетворяющие их потребность в самовыражении и вызове) [5, с. 10]. Таким образом, не зная главных особенностей современных школьников, нельзя предложить программу действий по их воспитанию и социализации. Традиционный подход к управлению воспитательным процессом не решит поставленные в ФГОС задачи, так как традиционная школа реагирует на изменения в обществе следующим образом: изменение учебных программ и дополнение учебного плана новыми предметами. Оба эти направления ориентированы на экстенсивное развитие школы, на увеличение объема изучаемого материала. Такой подход не универсален вследствие ограниченности ресурсов учебного времени. В современных условиях

характеристики современного детства постоянно меняются, а значит, создают ситуацию неопределенности в реализации управления воспитательной системой школы.

Еще одними субъектами воспитательной системы школы являются администрация, учителя, родители. В современных условиях такое взаимодействие также подвержено неопределенности. Традиционно направлениями работы с родителями являются: повышение психолого-педагогических знаний родителей (лекции, семинары, индивидуальные консультации, практикумы); вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс (родительские собрания, совместные творческие дела, помощь в укреплении материально-технической базы); участие родителей в управлении школой (совет школы, родительские комитеты); физическое здоровье учащихся и его сохранение; культурно-массовые мероприятия. Все эти направления теперь могут быть частично реализованы с использованием интерактивных технологий. Практически постоянная доступность средств связи также создает специфику взаимодействия семьи и школы, внося элементы неопределенности.

Перечисленные доводы позволяют утверждать, что не только сами субъекты управления воспитательной системой, но и само понимание воспитания может быть рассмотрено с позиции синергетического подхода.

Воспитание в рамках предлагаемого подхода рассматривается как управление процессом развития личности подрастающего человека через включение его в сложившуюся культуру, социальные отношения и процесс самореализации. Конечно, управлять самой личностью, ее взглядами, убеждениями, вкусами нельзя – личность бесконечна и должна развиваться свободно, но управлять процессом ее развития в детском возрасте можно и нужно.

В современной педагогической науке сложилось несколько подходов к воспитанию. В рамках данной статьи остановимся на синергетическом. Синергетический подход к воспитанию (В. А. Игнатова, С. В. Кульневич, Н. М. Таланчук, С. С. Шевелева) сложился на основе теории самоорганизации сложных систем. Воспитание не может быть подчинено целенаправленному управлению, воспитание само – область неопределенности. Не случайно воспитание

трудно поддается диагностике, измерению результатов: они всегда далеко отсрочены по времени от реальной ситуации воспитания и неопределенны. В процессе воспитания нелегко установить, какие преобразования мотивационно-ценностной системы личности происходят под воздействием педагога, а какие – в результате собственных духовных поисков воспитанников, преодоления себя, приобретения жизненного опыта. Синергетический подход ставит педагога в условия нелинейного осмысления процесса воспитания, признания открытости воспитательной системы, организующего значения случайностей (флуктуаций). Характерная особенность синергетического подхода к воспитанию – признание возможности нескольких путей преобразования личности и выхода из критической, неустойчивой воспитательной ситуации скачком. Это проявление человеческой психики описал еще К. Д. Ушинский: «...в неисчерпаемо богатой природе человека бывают и такие явления, когда сильное душевное потрясение, необычайный порыв духа, высокое одушевление – одним ударом истребляют самые вредные наклонности и уничтожают закоренелые привычки, как бы стирая, сжигая своим пламенем всю прежнюю историю человека, чтобы начать новую, под новым знаменем». Синергетический взгляд на воспитание объясняет феноменальную природу «метода взрыва». Если воспитательное взаимодействие находится вдали от точки бифуркации («ветвления», выбора), то происходит чисто внешнее, количественное изменение поведения и деятельности воспитанников. Вблизи точки бифуркации даже кратковременное, мимолетное педагогическое взаимодействие может кардинально изменить ценностно-мотивационную систему личности воспитанника, поэтому воспитание должно создавать для него возможность выбора действия, поступка. Позиция синергетического подхода отстаивает особую значимость внутреннего потенциала активности личности ребенка. Педагогическое влияние должно чутко прислушиваться к стихийным внутренним процессам самоопределения в среде детей и согласовываться даже с их импульсивными порывами активности и спонтанными действиями. Любая реальная ситуация воспитания всегда связана для ребенка с проблемой выбора, для решения которой недостаточно выученных правил поведения

и запечатленных в памяти сценариев жизненных коллизий. Точки бифуркации, которые определяют главные тенденции изменения личности, возникают в области ценностей личности ребенка и его нравственных установок [1, с. 42].

Воспитательная система школы – система открытая. Ее связи со средой многогранны. Это взаимное представление детей о проблемах среды и общества, о школе как учреждении воспитывающем, а не только обучающем. Это взаимопроникновение, при котором дети участвуют в решении важных для окружающего их социума задач, а родители и общественность участвуют в решении воспитательных проблем самой школы. Это, наконец, может быть и интеграция, когда и школа, и окружающая ее среда превращаются в единое воспитательное пространство. «Внутренний мир» человека, круг его склонностей и симпатий, убеждений и оценок составляет основу «поля» воспитания. Но еще А. И. Герцен подчеркивал, что человеку свойственно «привязываться» к непосредственному окружению, он не может «не отражать в себе, собою своего времени, своей среды». Поэтому важно понимать векторы окружающих человека сред. В воспитании необходимо учитывать, что является «противодействием», возбуждаемым в человеке средой, и как бы давать «ответ» на ее влияние. Важно выяснить, с помощью каких социально-психологических механизмов развивается активное или пассивное, творческое или приспособительное отношение человека к социальной среде. Общественное развитие создает различные варианты («сюжеты») поведения личности и должно переводить его на новый качественный уровень. Если перевести теоретические рассуждения в план воспитательной практики, то они означают: образовательная среда – прежде всего место саморазвития, самореализации и личностного становления современного школьника. Воспитывающая среда предполагает формирование в школе условий для социальной и творческой самореализации школьников. Здесь особое значение приобретает формирование таких качеств, как чувства личной гражданской ответственности, способности к самоконтролю и самооценке, рефлексии, ориентации на выбор здорового образа жизни, культуры общения. По мнению О. Г. Дуки, воспитывающая среда включает: коммуникативно-поведенческое окружение, научно-ис-

следовательскую среду, событийное окружение, предметно-эстетическое окружение, здоровьесберегающую среду, информационную среду. Подобная плюралистическая структура «сред» подчеркивает неоднозначную зависимость воспитания личности от новой социально-экономической реальности социума [2, с. 92] и актуализирует синергетический подход. Идеи синергетики используются в различных областях социального познания. В своей монографии О. Г. Дука обращает внимание на трудности в использовании синергетического подхода, которые обусловлены сложностью практического приложения формализованного языка синергетики к исследованиям гуманитарной области [4, с. 117]. В школьной действительности существуют, функционируют и развиваются такие системы, которым противопоказано быть административными, одна из таких – воспитательная система. Она не укладывается в рамки заранее разработанных алгоритмов, заданных извне программ. Попытки ввести ее в такие рамки вызывают, как правило, сопротивление творчески работающих педагогов, школьников, их родителей.

Учитывая сказанное, необходимо рассматривать воспитательную систему как объект мягкого, ситуативного управления. В управлении разных воспитательных систем можно выделить две стороны. Первая – управление воспитательной системой извне. Такое управление нормативно закреплено в Федеральном законе РФ «Об образовании в РФ», ФГОС основного общего образования, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания школьников и Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 г. Вторая – управление воспитательной системой изнутри. Документы, регламентирующие такое управление: программа развития общего образования, основная образовательная программа, программа воспитания и социализации обучающихся, подпрограммы и подпроекты. Воспитательным процессом управляют три группы:

1. Группа, формирующая социальный заказ в виде цели и задач. К данной группе относятся государство и общество. Родители, как представители общественности, формулируют социальный заказ к школе, однако это происходит спонтанно, а содержание сводится к претензиям. С точки зрения синергетического подхода это может происходить в формате конкретных предложений.

2. Группа, осуществляющая воспитывающую деятельность – как на индивидуальном, так и на коллективном уровне. К этой группе относятся учителя, которые в ситуации неопределенности должны обладать умениями осознанно и целенаправленно решать профессионально и личностно значимые задачи, умениями профессиональной самоорганизации, которыми характеризуется профессиональная самоорганизация.

3. Группа, решающая специальные воспитательные задачи, – социальные партнеры. В условиях неопределенности социальное партнерство в образовании понимается как особый тип совместной деятельности между субъектами образовательного процесса, местным сообществом, характеризующийся доверием, общими целями и ценностями, добровольностью и долговременностью отношений, а также признанием взаимной ответственности сторон за результат их сотрудничества и развития [6, с. 30].

Выводы. Управление воспитательной системой школы представляет собой систему, ориентированную на достижение определенных целей, поскольку бесцельного управления не бывает. Эти цели, как утверждает синергетика, не задаются извне, а формируются внутри самой системы. Следовательно, необходимо создавать условия для их формирования. Согласно идеям синергетики предпочтительнее говорить не об управляемом, а направляемом развитии системы. Внешние воздействия способны лишь поддержать желаемые позитивные тенденции либо помочь избежать негативных тенденций, которые могут увести в сторону от поставленных целей. Поэтому необходимо учитывать внутренние «механизмы» системы. Особенности системы управления воспитательной системой в школе связаны с изменчивостью протекающих процессов, наличием человеческого фактора. Управление воспитательной системой школы также характеризуется прогностичностью, которая отражает процессы прогнозирования развития внутришкольного управления, и рефлексивностью, являющейся конструктивным фактором саморазвития воспитательной системы. Инновационный характер самой воспитательной системы связан с постоянной необходимостью введения новых элементов в систему управления (или в ее отдельные элементы, связи и отношения). Воспитательная система

приобретает следующие характеристики: информативность, т. е. всесторонность; оптимальность, которая выражается в минимизации времени, усилий и средств в процессе управления; технологичность, которая означает необходимость, с одной стороны, проведения содержательного описания системы управления, его формализации, а с другой стороны, разделения исследуемого управляемого процесса на систему последовательных взаимосвязанных процедур, которые выполняются более или менее однозначно и стремятся к достижению высокой эффективности [7, с. 44].

Важной особенностью управления воспитательной системой является преобладание внутрисистемных связей ее компонентов над внешними воздействиями на них. Следовательно, эффективным методом управления системой является управление через механизмы самоорганизации. Иными словами, синергетика, в отличие от классической и даже неоклассической науки, теоретически обосновывает не разрушительную, а наоборот, созидательную роль неустойчивости, неравновесности, неопределенности и возникновения хаоса как реального условия активизации жизненных сил и сил развития, условия образования самим человеком нового порядка, новой организации жизни (Э. Тоффлер).

1. Голованова Н. Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 38–47.

2. Дука О. Г. Выступление на круглом столе «Современный воспитательный процесс: состояние и проблемы» // СОЦИС. – 2005. – № 3. – С. 91–92.

3. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепции до технологий. – Ростов н/Д. : Учитель, 2001. – 160 с.

4. Русакова О. Ф, Дука О. Г. Современная историософия. – Екатеринбург : Изд-во УрГСХА, 2004. – С. 230.

5. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. – М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2011. – 15 с.

6. Хоменко И. А. Имидж школы: механизмы и формирования и способы построения // Директор школы. – 2006. – № 7. – С. 27–34.

7. Яковлев Е. В. Синергетический подход к исследованию проблемы управления качеством образования в высшей школе // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2000. – № 2. – С 40–44.

УДК 378.184

И. В. Феттер

КОНКУРСНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье представлен общий подход к пониманию явления конкурсной деятельности обучающихся. Конкурсная деятельность рассматривается с позиции требований профессиональной подготовки студентов педагогического университета. На примере материалов регионального конкурса «Духовно-нравственное воспитание: взгляд в будущее» анализируются проблемы и обозначаются пути совершенствования организации конкурсной деятельности студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: педагогический вуз, профессиональная подготовка, внеучебная работа, конкурсная деятельность, конкурс.

В современной педагогической литературе нет четкого определения понятия «конкурсная деятельность». Общее понимание этого явления сводится к тому, что это особый вид самореализации человека в социальной и личностно-значимой деятельности в условиях соревновательного взаимодействия с другими людьми.

В практике современного вузовского образования существует многообразие видов, направлений и форматов студенческих конкурсов: конкурсы научно-исследовательских работ, профессионально направленные конкурсы, конкурсы проектов, спортивные конкурсы-соревнования, творческие, досуговые конкурсы, конкурсы-шоу и др.

© Феттер И. В., 2018

При этом конкурсная деятельность студентов педагогического вуза может рассматриваться в различных аспектах: как направление и организационная форма внеучебной работы; как воспитательная технология; как пространство продуктивного взаимодействия педагога и студента [1]; как ресурс личностно-профессионального становления и формирования профессиональной культуры [2]; как механизм создания событийной образовательной среды вуза; как техника освоения профессионального ролевого репертуара будущих педагогов; как способ активизации исследовательской, проектной и творческой деятельности студентов.

Необходимо отметить, что конкурсы, являясь направлением и современной формой внеучебной работы со студентами, трансформируются в связи с социокультурными изменениями и особенностями студенческого контингента. Если в традиционном подходе конкурсные мероприятия всегда предполагали публичность и непосредственное участие конкурсантов, то в современных условиях информационные технологии предоставили возможность проведения заочных конкурсов. Этот формат конкурсной деятельности значительно расширяет число ее участников в силу оптимизации процесса подготовки студентов.

Основные функции конкурсных событий в рамках образовательного взаимодействия в вузе: воспитательная, образовательная, развивающая, профориентационная, компенсаторная, интегрирующая, творческая и функция социализации [1]. Особое значение для создания комфортной образовательной среды вуза имеет реализация компенсаторной функции конкурсов, позволяющей создать пространство самореализации и ситуацию успеха для тех студентов, чьи учебные достижения далеки от высоких отметок.

Безусловно, конкретизация видов конкурсной деятельности студентов педагогического университета обусловлена содержанием образовательной программы будущих педагогов и характером профессиональных задач, к реализации которых должны быть готовы выпускники вуза. Поэтому особую значимость и наибольший потенциал профессионального становления будущих педагогов имеют конкурсы «Лидерство в образовании», психолого-педагогические,

методические и предметные олимпиады, конкурсы проектов, конкурсы в области воспитания школьников.

Важным этапом в работе подразделений педагогического вуза, организующих студенческие конкурсы, является анализ организации и результатов конкурсной деятельности. Оценка результативности в зависимости от направленности конкурса проводится различными структурными подразделениями: кафедрами, научно-исследовательским отделом, отделом по работе с молодежью, профсоюзным комитетом.

Как правило, для этого используется совокупность количественных и качественных показателей. Среди количественных показателей: число конкурсных мероприятий для студентов; количество студентов, участвующих в конкурсной деятельности; количество сотрудников вуза, включенных в организацию конкурсов; наличие и объем информационных, методических материалов; количество социальных партнеров.

Качественный анализ результатов конкретного конкурса осуществляется в соответствии с разработанным положением по критериям актуальности и полноты содержания материалов, оригинальности ведущей идеи, профессиональной направленности, качества и формы презентации работы, использования информационных ресурсов и др.

Одним из традиционных конкурсов Омского государственного педагогического университета является региональный конкурс творческих работ студентов «Духовно-нравственное воспитание: взгляд в будущее», который с 2014 г. ежегодно проводится в заочной форме кафедрой педагогики в рамках реализации стратегического проекта «Научно-методическое сопровождение деятельности педагогов по духовно-нравственному воспитанию обучающихся в системе образования Омского региона». За обозначенный период в конкурсе приняли участие 243 студента бакалавриата и магистратуры не только педагогических вузов, но и различных образовательных организаций города:

- Омского государственного педагогического университета;
- Новосибирского государственного педагогического университета;

- Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского;
- Омского государственного института сервиса (Институт дизайна и технологий Омского государственного технического университета);
- Музыкального училища (колледж) им. В. Я. Шебалина;
- Омского государственного технического университета;
- Омского государственного медицинского университета;
- Омского государственного университета путей сообщения;
- Омского государственного аграрного университета.

Как отмечается в отчетах и аналитических материалах организаторов этого конкурса, творческие работы студентов отличается разнообразие форм презентации: сценарии воспитательных событий, благотворительные акции, квесты, кейсы, виртуальные экскурсии, коллективное творческое дело, культурно-просветительские, виртуальные путешествия, игры, викторины, экскурсионные программы, исследовательские и образовательные проекты, видеоролики, социальная реклама педагогической профессии, буклеты, программы внеурочной деятельности и др.

Опыт проведения конкурса показал, что его организация может рассматриваться на двух уровнях: организаторов конкурса и педагогов-консультантов. Работа по организации и сопровождению, осуществляемая организаторами конкурса, предполагает следующие этапы: подготовка необходимой документации, сбор конкурсных материалов, оценивание работ и подведение итогов конкурса. На уровне подготовки конкурсных работ преподаватели-консультанты осуществляют мотивацию и консультирование студентов.

В результате анализа деятельности кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета по проведению регионального конкурса творческих работ студентов «Духовно-нравственное воспитание: взгляд в будущее» были выявлены следующие проблемы, относящиеся к организации и сопровождению этого конкурса:

- низкая эффективность использования официальных каналов информирования для привлечения к участию студентов других вузов;

– усложнение содержания пакета документов, необходимых для объявления конкурса, формализация процедуры их утверждения;

– недостаточная мотивация преподавателей и значительные временные затраты консультантов на подготовку конкурсантов.

Мониторинг основных результатов регионального конкурса творческих работ студентов «Духовно-нравственное воспитание: взгляд в будущее» в период 2013–2017 гг. позволяет сформулировать некоторые перспективные линии развития конкурсного движения в педагогическом вузе:

– реализация в вузе системно-целевого подхода к содержанию и организации студенческих конкурсов профессиональной направленности в соответствии с трудовыми функциями профессионального стандарта педагога;

– расширение географического и социального конкурсного пространства, привлечение социальных партнеров;

– создание позитивного имиджа педагогической профессии и педагогизация социокультурного пространства региона;

– расширение перспектив профессионального развития студентов через участие во всероссийских конкурсах;

– интеграция психолого-педагогической и методической подготовки студентов в реализации конкурсных работ;

– использование преподавателями коммуникативных элементов системы дистанционного обучения Moodle для сопровождения подготовки конкурсных работ студентов на образовательном портале вуза;

– популяризация конкурсной деятельности студентов через презентацию работ победителей в студенческих и профессионально-педагогических сообществах;

– создание информационного банка лучших конкурсных работ.

Анализ опыта организации и результатов участия студентов в региональном конкурсе творческих работ «Духовно-нравственное воспитание: взгляд в будущее» позволяет сделать вывод о высоком уровне профессионального интереса, творческом потенциале и готовности будущих педагогов к решению задач будущей профессиональной деятельности.

1. *Петрухина О. А., Феттер И. В.* Особенности педагогического взаимодействия в конкурсной деятельности студентов педагогического вуза // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал (Online). – 2016. – № 1 (17). – С. 252–258. – URL: http://vestospu.ru/archive/2016/articles/Petrukhina_Fetter1-17.html (дата обращения: 20.02.2018).

2. *Феттер И. В.* Конкурсная деятельности как ресурс формирования профессионально-педагогической культуры студентов // Материалы Международной научно-практической конференции «Культурно-антропологическая парадигма: практика реализации в условиях компетентностной модели образования», 21–22 сентября 2017 г. – Барнаул : АлтГПУ, 2017. – С. 283–286. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30552820> (дата обращения: 20.02.2018).

УДК 37.017.4

С. Г. Чухин

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В статье обосновывается применение системного подхода к формированию гражданской идентичности обучающихся школы. Автор полагает, что специфика применения системного подхода в педагогике заключается в рассмотрении исследуемого социального явления через призму двух систем – горизонтальной и вертикальной. В качестве горизонтальной выступает педагогическая система или педагогический процесс. Вертикальная система в исследовании гражданской идентичности может быть представлена посредством применения теории экологических систем, предложенной Ури Бронфенбреннером для описания и изучения «экологии» детского развития.

Ключевые слова: система, системный подход, педагогический процесс, идентичность, гражданская идентичность.

В педагогических исследованиях мы, как правило, имеем дело с применением системного подхода для рассмотрения явлений образовательной практики как открытых, энтропийных и вероятностных систем. Причем любая проблематика образовательной реальности выступает как элемент более широкой социальной системы, элемент, который помещен в рамки системы под названием «педагогическая система», или «педагогический процесс». То есть исследование социальных явлений в образовательной практике предстает как «изучение системы в формате системы». Педагогическая система выступает в качестве совокупности взаимосвязанных средств, методов и процессов, которые необходимы в создании организованного, целенаправленного педагогического воздействия на развитие личности, обладающей заданными качествами. Структурными элементами педагогической системы выступают субъект и объект, содержание, форма, метод, средства обучения и воспитания [5, с. 309]. Педагогический процесс является направленным и организованным для взаимодействия взрослых и детей, которые реализуют цели образования и воспитания в реализации педагогической системы.

Компонентами структуры педагогического процесса являются:

- цель, она отражает конечный результат педагогического взаимодействия, к которому стремятся педагог и обучающийся;
- принципы, которые предназначены для определения основных направлений достижения цели;
- содержание, в нем представлен опыт, который передается для достижения поставленных целей;
- методы, которые представляют действия педагога и обучающихся, посредством данных методов передается и принимается содержание;
- средства, т. е. способы «работы» с содержанием (их используют в единстве с методами);
- формы, которые придают логическую завершенность педагогическому процессу.

Исследования социальных явлений как систем наиболее результативны, когда проводятся в рамках педагогических систем или педагогических процессов. Представляется наиболее верным

утверждать, что речь в педагогических исследованиях идет не об исследовании системы как таковой, а исследовании вариантов моделей крупных социальных систем, например, системы идентичности. Модель (от лат. мера, образец) – схема, макет чего-либо, обычно в уменьшенном виде [3, с. 368]. Хотя это тоже будет не совсем точно, скорее надо говорить о «световой стороне Луны», иначе говоря, только определенная сторона системы поддается освещению в педагогическом исследовании, а отнюдь не вся система выбранного для анализа социального явления. Например, в социальном явлении «система идентичности» педагогике «по силам» исследовать только аспект (элемент) этой системы – гражданскую идентичность.

Каждый методологический подход предполагает размещение исследуемого социального явления в определенных рамках и рассмотрение его под определенным углом зрения. Системный подход в педагогике полагает необходимым для анализа исследуемого социального явления применять две системы – горизонтальную и вертикальную. В качестве горизонтальной выступает педагогическая система или педагогический процесс. Вертикальная система в исследовании гражданской идентичности может быть представлена посредством применения теории экологических систем, предложенной Ури Бронфенбреннером для описания и изучения «экологии» детского развития. Согласно теории экологических систем У. Бронфенбреннера «психологическая экология» личности предстает в качестве совокупности нескольких иерархически выстроенных подсистем:

- микросистемы (семья, детский сад, школа);
- мезосистемы (локальная среда общения и проживания, которая включает в себя микросистемы нижнего уровня);
- экзосистемы (сеть крупных социальных организаций, которые не оказывают непосредственных воздействий на формирование личности);
- макросистемы, которая формируется как совокупность социально-экономических факторов, национальных обычаев и культурных ценностей;
- хроносистемы, когда учитываются исторические особенности развития предыдущих уровней.

Для педагогического исследования максимально доступной является подсистема семьи, детского сада, школы. Поэтому наше исследование модели гражданской идентичности как элемента открытой, энтропийной, вероятностной системы идентичности проведено через структуру педагогической системы или педагогического процесса.

Но прежде чем перейти к анализу гражданской идентичности посредством системного подхода, хотелось бы привести несколько замечаний о «естественности» данного методологического подхода в педагогических исследованиях. Вряд ли кто-то будет спорить, что социальные явления, отражаемые в образовательной практике, имеют системный характер. Педагога, который имеет профессиональную педагогическую подготовку, отличает от педагога-любителя (родитель и другие заинтересованные лица) то, что он руководствуется системным подходом к восприятию образовательной практики. Иначе говоря, педагог, мыслящий не в рамках системности, превращается в «ловца симптомов», и он не в состоянии понять причин исследуемых явлений. Системный подход в педагогике утверждает:

- если в образовательной организации вы слышите нецензурную лексику в процессе межличностного общения обучающихся, то имеет место системное нарушение коммуникативной культуры, а не частное явление образовательной практики, которое можно легко устранить с помощью просветительских классных часов;

- если мальчик в школе «поднимает руку» на девочку, то также имеет место системное нарушение в поло-ролевом воспитании ребенка в семье, а не частный случай;

- если вы видите, что дети из вашей школы после уроков в парке на скамейке распивают спиртные напитки и курят, то вряд ли приходится ожидать, что если вы заберете у них алкоголь и сигареты, завтра на этой же скамейке они будут читать художественную литературу;

- если хамство в обществе становится общепринятой нормой, то это не потому, что «время такое» или «ментальность дурная», а потому, что хамство системно проникло во все сферы социализации среднестатистической личности, и речь надо вести о системной деградации и дегуманизации.

Таким образом, системный подход позволяет педагогу-практику и педагогу-исследователю уйти от роли пожарного, который в состоянии бороться только с симптомами негативных явлений образовательной практики и перейти к роли стратега в области педагогических исследований.

Итак, исследование любого педагогического явления с позиций системного подхода, в данном случае – гражданской идентичности, начинается с определения спектра ключевых понятий данного явления и изучения их сущности. Ключевыми понятиями явления «гражданская идентичность» выступают «идентичность», «идентификация», «гражданское общество» и собственно «гражданская идентичность».

Термин «идентичность» ввел в широкое научное употребление Эриксон. Понятие «идентичность» происходит от лат. *identitas* и англ. *identity* и означает некое свойство психики личности, которое концентрированно выражает то, как она представляет собственную принадлежность в отношении различных социальных, экономических, национальных, профессиональных, языковых, политических, религиозных, расовых и других групп или иных общностей, или факт отождествления себя с теми или иными людьми, которые выступают в качестве воплощения определенных характерных этим группам или общностям свойств. Эриксон значение идентичности представляет прежде всего в том, что она обеспечивает человеку ощущение самотождественности, собственной полноценности и истинности, а также сопричастность миру и иным людям. Идентичность полагает наличие чувства ощущения стабильности и адекватности во владении собственным «Я» [6, с. 24]. М. В. Шакурова отмечает, что идентичность является неким подвижным, противоречивым образованием, которое состоит из наиболее значительных, или базовых, компонентов «Я-концепции» и систематически обновляемого опыта, актуализации иного восприятия личного «Я» [8, с. 45]. Так, В. Янчук предлагает рассматривать идентичность в качестве рабочей «Я-концепции». Она же анализирует и структуру идентичности как системного явления: «в иерархии идентичности базовой выступает социокультурная идентичность, а высокий уровень развития – самоидентичность – опирается на личностную идентичность как промежуточный уровень» [8, с. 47]. Депкат опре-

деляет идентичность как «сцепку перцептивных и интерпретативных схем и ощущений принадлежности, концептов и норм ценности, ориентаций и верности, которые предоставляют индивиду место в определенной среде, соотносят его/ее самоопределение с определениями, данными другими, интегрируют индивида в более крупные группы и таким образом дают ему/ей способность значимо функционировать в обществе» [4, с. 81].

Таким образом, социальное явление идентичности выступает в качестве системы, обладающей всеми системными параметрами – структурой, процессом, функциями, состояниями, системными эффектами, возможностью структурной оптимизации. Если применить положения теории экологических систем У. Бронфенбреннера, то явление идентичности в динамике формируется в подсистемах социализации: микросистема школы, семьи и дошкольной образовательной организации; мезосистема как локальная среда для проживания и общения; экосистема, представленная крупными социальными организациями, которые не оказывают значительного воздействия на формирование личности; макросистема, которая формируется как совокупность социально-экономических факторов, определенных национальных обычаев и ценностей культуры; хроносистема, призванная учитывать историческую обусловленность экологической составляющей остальных уровней. Важно иметь представление и о структуре идентичности как системного явления:

- когнитивно-смысловой компонент, который заключается в осознании факта тождественности определенной социальной группе, что позволяет разделять нормы, эталоны поведения, идеалы, которые приветствуются антропообразцами этой группы;

- эмоционально-ценностный компонент, представляющий собой систему оценок, чувств и отношений, которые связаны с освоенной суммой знаний, представлений, мнений о характере членства в социальных группах (социокультурный уровень), актуализацией и ощущением адекватности либо неадекватности состояний личного «Я» (личностный уровень);

- деятельностьный компонент, который реализуется через принятые антропообразы и образцы, соответствующие сценариям и способам поведения вне либо внутри принятой социальной группы

(социокультурный уровень); характер осуществления деятельности «по-своему» (личностный уровень) [9, с. 48].

Системообразующим ядром идентичности выступает идентификация, т. е. опознание, отождествление чего-либо с чем-либо, сличение одного объекта с другими. В психологии идентификация – процесс опознания того качества, на основании которого личность может быть отнесена к какому-либо типу, а также процесс эмоционального или иного самоотождествления человека с другим человеком или группой. Идентификация может быть полной или частичной. Она позволяет субъекту рефлексировать и быть адекватным социальным ожиданиям [7, с. 81].

Идентичность как системное явление обладает специфическими системными качествами, которые разделяются каждым ее элементом:

- индивид стремится сохранить позитивную идентичность. Наличие позитивной идентичности актуализирует восприятие мира как находящегося в состоянии стабильности, надежности, справедливости. Факт утраты позитивной идентичности может дезорганизовать личностный внутренний мир и привести к дальнейшей дезорганизации всех впечатлений об окружающем мире;

- процесс формирования позитивной идентичности характеризуется сравнением собственной социальной группы с иными позитивными социальными группами и также с негативно воспринимаемыми социальными группами;

- результативное сравнение нуждается в надежных отличительных чертах «моих» и «чужих» социальных групп;

- специфика дифференциаций обусловлена степенью идентификации личности со своей социальной группой; а ситуация, для которой сравнение является очевидным, обусловлена релевантностью процесса сравнения, т. е. особенностями сравнения себя и принятой социальной группы с близкими людьми), значимостью выбранных признаков для сравнения [2, с. 186].

Гражданская идентичность является моделью общей системы идентичности. Гражданская идентичность проявляется в рефлексивно-критическом отношении к миру, имеющем в своей основе стремление получать и опираться в своих оценках на разнообразную информацию, а также сознательную свободу и ответственную личность

[1, с. 90]. Гражданская идентичность будет считаться полноценной, если сама личность полагает себя как гражданина. Личность принимает данную характеристику не как самопрезентацию, а в качестве ориентира для организации повседневной жизнедеятельности; сообщество, которое начинается с социальных групп членства и заканчивается обобщением – народ, идентифицирует эту личность в качестве гражданина. Маленькому ребенку очень важно то, чтобы его семья полагала и называла его гражданином; иные лица, так называемые, обобщенно рассматриваемые как «они», также идентифицируют личность в качестве гражданина [8, с. 50].

Поэтому государственно-гражданская идентичность возможна только в условиях демократии как естественной политической формы государства. При отсутствии демократии государство, власть ставят себя выше личности, считая, что то, что является важным для них, одновременно является и общественным благом. Сознанию гражданина противоположно тоталитарное сознание (патернализм, неприятие свободы). Кроме того, государственная принадлежность человека не является результатом его волеизъявления, а чаще всего задана заранее обстоятельствами его рождения, общностью территории проживания и прочими внешними факторами. Появление достаточного числа граждан, которых характеризует автономность от государства (т. е. индивидов с высоким уровнем гражданской идентичности), расширение приватного поля, гражданская активность, а также развитие общественных организаций является условием общественного прогресса [1, с. 86].

Именно гражданскую идентичность образовательной практике «по силам» формировать, а педагогической науке – исследовать. И именно гражданскую идентичность возможно представить в структуре горизонтальной системы образовательной практики, т. е. педагогической системы или педагогического процесса. Компонентами структуры педагогического процесса являются: цель, принципы, содержание, методы, средства, формы.

1. Акимова М. К., Персиянцева С. В. Присвоение ценностей гражданского общества в зависимости от уровня интеллектуального развития // Инновации в образовании. – 2015. – № 4. – С. 85–91.

2. *Андреева Г. М.* Психология социального познания : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
3. *Булыко А. Н.* Большой словарь иностранных слов. 35 тысяч слов. – Изд. 3-е, испр., перераб. – М. : Мартин, 2011. – 704 с.
4. *Кип Дж., Литвин А.* Эпоха Иосифа Сталина в России. Современная историография / пер. с англ. В. И. Матузовой. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Рос. полит. энцикл. (РОССПЭН): Фонд Первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2009. – 328 с.
5. *Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.* Слова по педагогике. – М. : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н/Д. : Издат. центр «МарТ», 2005. – 448 с.
6. *Паратунова О.* Патриотическое воспитание человека: от мероприятийности – к контексту живых отношений // Воспитательная работа в школе. – 2013. – № 6. – С. 17–26.
7. *Крысько А.* Словарь-справочник по социальной психологии. – СПб. : Питер, 2003. – 416 с.
8. *Шакурова М. В.* Российская гражданская идентичность как личностный результат образования // Классный руководитель. – 2014. – № 1. – С. 44–57.

УДК 37.078

С. Н. Широбоков, Н. Ф. Васькова

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ

В статье анализируются потребности общества в конкурентоспособных кадрах. Раскрывается сущность рефлексивного управления образовательными отношениями и актуализируется внимание к совершенствованию подготовки кадров в социокультурном контексте.

Ключевые слова: мобильность, конкурентоспособность, подготовка конкурентоспособных кадров, рефлексивное управление.

Рефлексивное управление образовательными отношениями в современных социально-экономических условиях рассматривается

с учетом внешних и внутренних факторов, организационных основ образовательных организаций. В настоящее время цивилизация выходит на качественно новый уровень своего развития и вступает в эпоху интенсивного взаимодействия в процессе подготовки конкурентоспособных кадров в современном мире. В преобладающей степени многим странам удалось сохранить отдельные ценности и определенный уровень качества подготовки кадров, но, как и в других областях, здесь необходим ряд преобразований, проведение которых делает акцент на значимости рефлексивного управления, способствующего развитию конкурентоспособности и критического мышления субъектов образовательного процесса: отделять главное от второстепенного, проводить сравнения, определять правдивую информацию, задавать актуальные вопросы, рассуждать о проблеме, определять факты, пристраивать причинно-следственные связи, делать выводы, предлагать варианты решения и т. д.

Ученый Г. Л. Смолян отмечает, что рефлексивное управление как информационное воздействие происходит, когда орган управления передает управляемой системе те основания, которые послужат поводом достигнуть желаемого решения [1].

Многие ученые отмечают, что усвоение новых культурно-образовательных ценностей осуществляется по стихийному или управляемому пути. Таким образом, на основе саморазвития личности или на основе подготовки кадров, способных целенаправленно усваивать и транслировать новые ценности другим субъектам, основывается конкурентоспособность кадров, способных достигать поставленные задачи в быстро меняющихся ситуациях за счет владения методами решения большого класса профессиональных задач в условиях единого информационного и поликультурного пространства. В этой связи во многих исследованиях наряду с проблемами образовательной политики существенное место занимают вопросы изучения образовательных отношений в процессе подготовки конкурентоспособных кадров.

Сравнительный анализ тенденций подготовки конкурентоспособных кадров в России и за рубежом, в частности в США и Германии, показал, что без рефлексивного управления образовательными отношениями невозможно подготовить специалиста в контексте

требований мирового рынка труда в соответствии с тенденциями глобального мира. Однако необходимо уточнить, что в результате снижения административных ограничений для образовательных учреждений высшего образования далеко не всегда полученные результаты согласуются с первоначально выдвинутыми установками. В этой связи использование рефлексии для целей управления вузами представляется необходимым. Налицо потребности в научном обосновании действий по решению проблемы рефлексивного управления развитием инновационных учреждений профессионального образования.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» раскрываются понятия «отношения в сфере образования», «участники образовательных отношений» и «участники отношений». Согласно документу субъекты образовательного процесса в вузе играют ключевую роль в оценке качества подготовки конкурентоспособных кадров в вузе, предполагающей выполнение определенных процедур и требующей рефлексивного управления образовательными отношениями.

Субъекты образовательных отношений могут быть как индивидуальными, так и институциональными, включающими образовательные организации и их подразделения. В трудах исследователей отмечается, что рефлексия является механизмом регуляции взаимодействий человека. В современном обществе у многих выпускников возникает неопределенность будущего и неуверенность в своих действиях. Таким положением нередко пытаются воспользоваться различные стороны, которые стремятся манипулировать общественным и индивидуальным сознанием во время обучения в вузе.

Становится необходимым управлять межличностными отношениями в коллективе в различных ситуациях, что требует рефлексии и определения четких позиций, а также новых форм, стратегий и методов управления. В современной науке и практике количество работ, направленных на рефлексивное управление межличностными отношениями в процессе подготовки конкурентоспособных кадров, недостаточно, что обуславливает необходимость изучения положительного опыта в этом вопросе. Некоторые исследователи

считают, что сам процесс рефлексирования является синхронизацией прямой и обратной интенциональных психических активностей, и в нем происходит оформление и организация прямой интенциональной активности как психологического механизма регуляции поведения.

По мнению международных экспертов в сфере высшего образования, рефлексивное управление имеет большое значение в развитии образовательных отношений и обладает существенными преимуществами в процессе подготовки конкурентоспособных кадров. Обзор работ по этой проблематике показывает единство и взаимосвязь принципа целеобусловленности, актуализации планирования, соответствия, моделируемости действий и принципа предвосхищения.

Благодаря инициативной группе ученых идея рефлексивного управления в Омском государственном педагогическом университете зародилась в 1990-е гг. на методологических семинарах по психологии и педагогике. В их концепции рефлексия является механизмом дифференциации психики с целью адаптации к изменяющейся внешней и внутренней среде, которая в своем развитии доходит до рефлексивной функции сознания и самосознания человека.

В сознании человека рефлексия выступает как психологический механизм организации и протраивания целостности психики и сознания человека, т. е. ограничения с целью более эффективной регуляции взаимодействия человека в мире. Разворачивание рефлексивного управления образовательными отношениями можно отобразить через этапы организации границ психической активности, предложенные исследователем А. С. Шаровым [1].

На интенциональном этапе оно направлено на значимый для человека объект и его границы. Следующий важный этап – определение и протраивание границ рефлектируемой активности. На третьем этапе происходит собирание и связывание границ. Организация и систематизация границ осуществляется на четвертом этапе рефлексивного механизма. Заключительный, пятый этап разворачивания рефлексивного механизма (этап объективации процесса и результата рефлексивной активности) характеризуется тем, что

процесс и результат рефлексивной активности становится доступен каждому.

Анализ деятельности образовательных отношений, деятельности организаций и их результатов является первостепенной задачей при проектировании и прогнозировании. Потребность общества в использовании рефлексивного управления в процессе подготовки конкурентоспособных кадров в современных социокультурных условиях очевидна, так как усвоение новых культурно-образовательных ценностей осуществляется по управляемому пути. Таким образом, исследование реализации рефлексивного управления образовательными отношениями требует проведения дополнительного исследования.

1. *Смолян Г. Л.* Рефлексивное управление – технология принятия манипулятивных решений // Труды ИСА РАН. – 2013. – Т. 63. – № 2. – С. 54–61.

2. *Шаров А. С.* О-ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия : моногр. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358 с.

УДК 378

Ж. А. Азимбаева

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматриваются проблемы профессионально-педагогической деятельности преподавателя технического вуза. Автор полагает, что развитие педагогических компетенций преподавателя технического вуза будет способствовать успешной модернизации образовательного процесса в техническом вузе, который сегодня направлен на подготовку инженерной элиты.

Ключевые слова: технический вуз, образовательный процесс технического вуза, педагогические компетенции, профессионально-педагогическая деятельность преподавателя технического вуза.

Трансформация образовательной парадигмы и модернизация высшего профессионального образования в XXI в. требуют от преподавателя технического вуза существенного изменения характера профессионально-педагогической деятельности, которая приобретает черты, ранее ей не свойственные. Образовательное и инженерное сообщество предпринимает реальные шаги для совершенствования подготовки инженеров, что отражается на развитии и усовершенствовании «всех видов деятельности, включая учебную, воспитательную, управленческую, научно-исследовательскую де-

тельность по подготовке и повышению квалификации преподавателей» [1, с. 75].

Исследователи выделяют следующие причины таких перемен. Во-первых, это связано с изменением социально-профессиональной роли современного преподавателя, который превращается из носителя транслируемых знаний и умений в навигатора, помогающего ориентироваться в базах знаний, трансформатора системы образования, настроенного на реализацию задач по переходу к обществу инновационного уклада.

Во-вторых, собственных знаний, профессиональных умений и компетенций преподавателя не может быть достаточно на весь период его педагогической деятельности. В этой связи в эпоху развития **smart-образования, вхождения в новый технологический уклад** (повсеместный рост информационно-цифровых технологий), трансформации промышленности в цифровую экономику, меняется характер и профиль профессиональной деятельности преподавателя технического вуза, которая становится мультифункциональной, требующей развитого синергетического мышления.

В-третьих, в условиях роста глобализации меняется содержание ключевых компетенций, обеспечивающих успех профессионально-педагогической деятельности, ее соответствие мировым стандартам и конкурентоспособности преподавателя технического вуза.

Таким образом, в настоящее время наблюдается несоответствие компетенций преподавателей технического вуза современным (изменившимся) условиям. Современному преподавателю необходимо вырабатывать не только компетенции, которые составляют основу его профессионального мастерства, но и совершенно новые, которыми еще следует овладеть, содержание которых еще не полностью определено, но именно они будут характеризовать образ человека будущего, человека культуры и мира [2].

Анализ научной литературы, посвященной аспектам профессионально-педагогической деятельности преподавателей, показывает, что одной из актуальных проблем высшего технического образования является противоречие между реализацией обновленных целей образовательной системы и недостаточной готовностью специалистов-инженеров к преподавательской деятельности. Важной

проблемой является отсутствие у большинства преподавателей технического вуза педагогической подготовки, неумение владеть педагогическими компетенциями – базовыми психолого-педагогическими знаниями и умениями, обуславливающими успешность решения широкого круга образовательных задач. Как известно, в техническом вузе работают преподаватели, получившие высшее образование, не ориентированное на профессиональную деятельность в сфере высшего образования, большинство из них является специалистами в области техники и производства. Соответственно, данные выпускники технического вуза, не имея психолого-педагогического образования, приступают к педагогической деятельности, испытывают определенные трудности при организации образовательного процесса и не всегда осознают личностную и общественную значимость своей педагогической деятельности, не всегда проявляют готовность к инновационной профессиональной деятельности, хотя имеют высокий уровень владения информационными технологиями и высокий уровень IQ (коэффициент интеллекта). Бипрофессиональный характер деятельности преподавателя технического вуза требует владения разными ее видами – инженерной и педагогической и, в силу обязательности, ни та, ни другая деятельность не может быть первичной или вторичной [3].

В системе высшего технического образования преподаватель выполняет одновременно два сложных вида профессиональной деятельности: инженерную и педагогическую. В этой связи необходимы интеграция педагогической и профессиональной составляющих деятельности инженера и формирование новой для него роли инженера-преподавателя, способного осуществлять личностно-ориентированное обучение студентов и применять современные педагогические технологии при организации данного процесса.

В связи с этим однозначно актуализируется проблема эффективной подготовки преподавателей технического вуза к профессионально-педагогической деятельности. Образовательный процесс как культурный механизм, направленный на передачу опыта (в узком смысле), должен быть во многом переориентирован сегодня на подготовку специалистов со стратегическим, глобальным, синер-

гетическим мышлением, которые способны эффективно работать и внедрять новые, «прорывные» идеи.

«Современный преподаватель вуза должен быть един в четырех лицах:

- обучающий (передающий знания, стимулирующий активность студентов, формирующий навыки и умения);
- воспитатель (заботящийся о всестороннем развитии личности студентов, формирующий профессиональные и психологические качества);
- ученый (занимающийся научными исследованиями в области преподаваемой дисциплины);
- менеджер (организующий аудиторные занятия, стимулирующий и контролирующий самостоятельную работу студентов)». [4, с. 4].

Среди указанных видов особый интерес представляют два вида творческой деятельности: деятельность научного работника и деятельность педагога, так как сочетание научно-исследовательской, педагогической и организационно-управленческой деятельности – отличительная особенность деятельности преподавателя технического вуза.

Взросший уровень требований к педагогической составляющей деятельности преподавателя направлен сегодня главным образом на оптимизацию процесса обучения в вузе за счет новых образовательных технологий. В изменяющихся условиях «все более актуальной становится проблема педагогического управления учебной деятельностью студентов: в профессиональной деятельности преподавателя вуза акцент переносится с обучения в привычном понимании этого процесса в область управленческой деятельности» [5]. Преподаватель должен обладать управленческой компетенцией, т. е. способностью организовать работу коллектива.

В связи с этим «психолого-педагогическая компетенция преподавателя высшей технической школы выражается в способности применять в практической деятельности психолого-педагогические знания, теоретические и практические психолого-педагогические умения, использовать их для решения профессиональных учебно-воспитательных задач, возникающих в реальных ситуациях жизнедеятельности высшей технической школы» [6].

Таким образом, педагогическая компетенция может рассматриваться как совокупность психолого-педагогических и специальных знаний, умения актуализировать эти знания, педагогические способности и профессионально значимые качества, необходимые для успешной педагогической деятельности.

Следовательно, в целях повышения эффективности использования педагогических компетенций в образовательном процессе технического вуза необходимо создать следующие педагогические условия:

- 1) системная психолого-педагогическая диагностика учебного и воспитательного процесса в вузе;
- 2) повышение уровня педагогических компетенций преподавателей посредством совершенствования квалификации;
- 3) подготовка и обновление содержания и методов обучения через саморазвитие и самосовершенствование преподавателя технического вуза.

1. Кочнев А., Ахмадуллин М., Аверко-Антонович И., Рязанова Л., Абдулкашапова Ф., Разинов А. Инновационная образовательная деятельность // Высшее образование в России. – 2004. – № 8. – С. 75.

2. Самойленко П. И. Профессиональная компетентность преподавателя высшей и средней профессиональной школы // Специалист. – 2005. – № 8. – С. 26–28.

3. Федорчук Л. С. Подготовка магистрантов к профессионально-педагогической деятельности преподавателя технического вуза // Известия Томского политехнического университета. – 2007. – № 3. – С. 248–253.

4. Преподаватель в XXI веке: Рекомендательный указатель / сост.: О. П. Шрейн, Е.А. Штумпф; под ред. О. И. Ткаченко. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2010. – 147 с.

5. Игнатьева Е. Ю. Реализация федеральных государственных образовательных стандартов в вузе: анализ опыта // Педагогика и психология. – 2015. – № 2. – С. 150–156.

6. Малый Ю. В. Формирование психолого-педагогической компетенции преподавателя высшей технической школы в системе повышения квалификации // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 102. – С. 222–226.

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Данная статья посвящена исследованию готовности студентов магистратуры к педагогической деятельности в условиях информатизации образования. Раскрывается содержание готовности по трем направлениям: личностная готовность, теоретическая готовность и практическая готовность, представлена характеристика уровней готовности студентов магистратуры к педагогической деятельности в условиях информатизации образования.

Ключевые слова: готовность студента магистратуры, педагогическая деятельность, информатизация образования, информационно-коммуникационные технологии.

Модернизация системы российского высшего образования на современном уровне обусловлена как внутренними, так и внешними социально-экономическими процессами в обществе. Современная парадигма профессиональной подготовки будущих учителей в качестве базовых положений определяет формирование у обучающегося личностных качеств специалиста, развитие интеллектуального потенциала. Вместе с тем вопросам подготовки студентов магистратуры педагогических специальностей в области использования информационных и коммуникационных технологий в образовательной, исследовательской, творческой и будущей профессиональной деятельности уделяется недостаточно внимания. Готовность студентов магистратуры к педагогической деятельности в условиях информатизации образования выходит на первый план. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что успешная деятельность современного учителя во многом зависит от того, насколько он готов к применению

информационных технологий в своей педагогической деятельности. Успешное решение проблемы подготовки современного учителя к использованию информационно-коммуникационных технологий требует формирования уже в стенах вуза готовности студентов магистратуры к осуществлению данного аспекта в педагогической деятельности.

Информатизация образования является одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества. По мнению Д. А. Фоктова, информатизация образования – это процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных или новых цифровых технологий, которые направлены на осуществление психолого-педагогических целей обучения и воспитания [2].

Данный процесс способствует:

- модернизации механизмов управления образовательной системой на базе использования автоматизированных банков данных научно-педагогической информации, коммуникационных сетей, а также информационно-методических материалов;
- совершенствованию методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения и воспитания, основное назначение которых состоит в развитии личности обучаемого в условиях информатизации общества;
- разработке методических систем обучения и воспитания, направленных на повышение интеллектуального потенциала обучаемого, на развитие умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную, проектную, экспериментально-исследовательскую деятельность, разнообразные виды самостоятельной деятельности по обработке информации;
- созданию и практическому применению компьютерных тестирующих, диагностирующих методик контроля и оценки уровня знаний обучаемых.

Новое измерение информатизации образования связывают с появлением цифровых технологий. Цифровые технологии – это дискретная система, основанная на методах кодировки и передачи информации, которая позволяет производить множество разноплановых задач за кратчайшие временные промежутки [1].

Под готовностью исследователи понимают личностную характеристику, необходимое условие успешности какого-либо вида деятельности, как интегративное качество личности и др.

Готовность проявляется в трех аспектах: личностном, теоретическом и практическом [3].

Рассматривая готовность студентов магистратуры к педагогической деятельности в условиях информатизации образования как единство компонентов: личностного, теоретического и практического, мы составили покомпонентный состав профессиональной компетенции, позволяющей будущему учителю осуществлять педагогическую деятельность в условиях информатизации образования (табл.).

**Покомпонентный состав профессиональной компетенции,
позволяющей будущему учителю осуществлять
педагогическую деятельность в условиях информатизации
образования**

<i>Компетенция</i>	<i>Характеристика компетенции</i>
1. Личностная готовность студента магистратуры к педагогической деятельности в условиях информатизации образования	Способен критически оценивать, отбирать и использовать педагогическую информацию из различных источников
	Способен к групповой деятельности и сотрудничеству с использованием современных коммуникационных технологий (интернет, электронная почта и др.).
	Способен ориентироваться в многообразии информационных технологий в профессиональной деятельности, отбирать оптимальные средства для решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития
2. Теоретическая готовность студента магистратуры к педагогической деятельности в условиях информатизации образования	Знает способы переработки, преобразования и отсеивания информации, распространяемой массмедийными средствами для корректного использования в своей работе
	Знает интерактивные формы проведения учебных занятий
	Знает способы разработки и применения онлайн-контентов (тестов в режиме онлайн, веб-квестов и др.).

<i>Компетенция</i>	<i>Характеристика компетенции</i>
3. Практическая готовность студента магистратуры к педагогической деятельности в условиях информатизации образования	Умеет находить, обрабатывать и хранить педагогическую и другую информацию, необходимую для решения педагогических задач
	Умеет решать профессиональные задачи с использованием информационно-коммуникационных технологий
	Умеет применять учебные программы и информационные продукты непосредственно в своей профессиональной деятельности
	Умеет разрабатывать какие-либо электронные информационные продукты для использования их в своей педагогической деятельности
	Умеет использовать при подготовке к учебным занятиям веб-браузеры, поисковые системы, электронную почту, блоги, Photoshop, PowerPoint, программное обеспечение, создание презентационного материала и др.
	Владеет общими навыками работы с компьютером
	Владеет навыками использования всех возможностей мультимедиа, интерактивной доски и др.

На основе данных критериев и показателей были выделены три уровня сформированности готовности студентов магистратуры к педагогической деятельности в условиях информатизации образования: пороговый, продвинутый и высокий [2].

Готовность студентов магистратуры к педагогической деятельности в условиях информатизации образования первого уровня сформированности имеет следующие характеристики: будущий учитель имеет общее представление о применении информационно-коммуникационных технологий в своей будущей профессиональной деятельности, владеет общими навыками работы с компьютером и применения этих навыков в своей деятельности; не активен в саморазвитии.

Продвинутый уровень готовности студентов магистратуры к педагогической деятельности в условиях информатизации образования характеризуется пониманием значимости применения информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности, знанием будущего учителя поверхностных основ проведения учебных занятий в интерактивной форме, применения мультимедиа, стремлением к саморазвитию.

О высоком уровне готовности студентов магистратуры к педагогической деятельности в условиях информатизации образования свидетельствуют умения разработки каких-либо электронных информационных продуктов для использования их в своей педагогической деятельности, применение всех возможностей информационно-коммуникационных технологий в разнообразных формах при проведении учебных занятий, исследовательской, внеучебной деятельности; стремление к саморазвитию; владение навыками самоанализа.

Таким образом, нами был определен состав действий, которые должен продемонстрировать обучающийся для подтверждения его готовности к педагогической деятельности в условиях информатизации образования.

1. *Алексеев В. В.* Новое измерение информатизации образования // Информатизация образования: теория и практика : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2017. – С. 207–209.

2. *Козулина А. П.* Готовность преподавателей российских вузов к подготовке иностранных студентов: критерии и способы оценивания // Интернет-журнал «Наукovedение». – 2014. – № 6. – URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/54PVN614.pdf> (дата обращения: 10.05.2018).

3. Оценка качества повышения квалификации педагогических кадров в инновационном образовании : моногр. / Н. А. Дука, Т. О. Дука, Ю. Б. Дроботенко, Н. С. Макарова, Н. В. Чекалева ; под общ. ред. Н. В. Чекалевой. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2012. – 130 с.

УДК 37.062.2

Т. Ю. Дресвянникова

УКЛАД ВУЗА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается уклад высшего учебного заведения, его характеристики и структурные элементы в условиях

© Дресвянникова Т. Ю., 2018

модернизации педагогического образования. Выделены особенности формирования уклада педагогического вуза, в частности, механизм формирования ценностного отношения студентов к будущей профессиональной деятельности, их нравственному воспитанию и развитию личностных и профессиональных качеств.

Ключевые слова: уклад вуза, модернизация педагогического образования, образовательный уклад, уклад педагогического вуза.

Современные глобальные вызовы и информатизация общества, потребность к подготовке педагогов-универсалов, готовых работать в условиях неопределенности и быстроменяющихся стандартов образования, с одной стороны, и низкий уровень престижа педагогической профессии, с другой, обуславливает необходимость модернизации педагогического образования. Основной идеей модернизации педагогического образования в высшей школе является улучшение его качества, которое бы способствовало подготовке учителей новой формации [4]. Современный учитель должен быть готов реализовывать инновационные подходы, проектную деятельность, а главное – уметь донести до молодого поколения общечеловеческие ценности и нормы.

Одними лишь программами и учебными дисциплинами нельзя взрастить учителя, который бы отвечал данным требованиям. Возникает вопрос: где, при каких условиях учить будущих педагогов? Какие условия должны быть созданы в вузе, чтобы не только обучать студентов, формировать компетенции и реализовывать установленные ФГОСы, но и воспитывать в них профессиональные и личностные качества, формировать ценностное отношение к педагогической профессии, реализовывать нравственно-правовое воспитание студентов? Формирование уклада высшего учебного заведения является одним из направлений модернизации педагогического образования, которое может решить поставленную задачу.

Существует несколько подходов к определению уклада образовательной организации. Уклад может рассматриваться как «институциональный контекст образования», «особенность организации различных процессов в образовательной организации, в том числе

специфика коммуникации между педагогами и обучающимися, обучающимися между собой» (Я. Миллер, У. Селлев, Х. Даниелс) [9], «скрытое учебное содержание» (hidden curriculum) (И. Фрумин) [8], «скрытое содержание образования» (Тубельский) [7], «локальная субкультура отношений» (Невзоров М. Н.) [3]. Современные авторы рассматривают уклад как механизм социализации учащихся [1], как управленческий аспект в воспитательной работе образовательного учреждения [2].

Общее определение образовательного уклада можно сформулировать как систему отношений в образовании, действующую сегодня и задающую будущую систему отношений в обществе, членами которого станут выпускники педагогического университета [6].

Уклад вуза представляет собой систему отношений участников педагогического процесса, направленную на развитие профессиональных и личностных качеств студентов. Уклад должен строиться на следующих принципах: непротиворечивость, гармоничность, взаимопомощь и взаимоподдержка участников образовательного процесса, устойчивость традиций, ведущая роль духовно-нравственных ценностей. Уклад отображает живую реальность университета, помогает студентам социализироваться, развиваться, становиться частью общих традиций. Именно уклад, как интегрирующий фактор, позволяет гармонизовать усилия всех участников образовательного процесса, сформировать особое пространство развития обучающихся, актуализировать то «скрытое содержание», от которого и зависит воспитательная сила образовательного учреждения.

В структуре уклада выделяют несколько элементов: 1) межличностные отношения между преподавателями и студентами в учебной и не учебной деятельности; 2) взаимодействие университета с другими социальными институтами (общеобразовательными школами, детскими садами) и общественными организациями (молодежными студенческими отрядами, городскими и региональными волонтерами); 3) студенческие сообщества, коллективы по интересам, творческие объединения; 4) студенческое самоуправление; 5) отношения руководства университета к студентам и преподавателям; 6) традиции, нормы и ценности, действующие в университете

и обществе. Через данные элементы уклад вуза реализует воспитание, становление ценностных позиций студентов, способствует их самореализации и саморазвитию.

Стоит отметить, что становление и развитие современного уклада жизни образовательного учреждения находятся в прямой зависимости от особенностей организации не только образовательного процесса, но в большей мере внеучебного, где выстроен режим открытого взаимодействия с разными субъектами (например, потенциальными работодателями).

Уклад строится на основе базовых ценностей, традиций и воспитательных идеалов, учитывает специфику развития региона и области. Формирование уклада – долгий и сложный процесс, который реализуется профессорско-преподавательским составом, руководством университета, студентами, при поддержке общественных и государственных (муниципальных) организаций.

В укладе университета можно выделить два аспекта: ценностно-мотивационный и содержательно-технологический. Первый рассматривает образовательную среду как специально организованное образовательное пространство, в котором студент приобретает профессиональные навыки, развивает свои личностные качества, формирует ценностные установки, соответствующие общим ценностям, транслируемым в образовательном учреждении. Содержательно-технологический аспект отображает формальную сторону уклада, включает в себя программу формирования уклада, концепцию воспитания студентов, устав университета.

В условиях модернизации педагогического образования стоит обратить особое внимание на формирование и развитие уклада педагогического вуза. Необходимо выстроить такой уклад, который бы способствовал формированию ценностного отношения студентов к будущей педагогической деятельности, чувства гордости за университет и единения в студенческо-преподавательской среде.

Педагогическое образование предполагает формирование уклада посредством живого общения между преподавателями и студентами, поскольку личный пример педагога является самым мощным стимулом для студента к реализации себя в педагогической профессии. Особенностью формирования уклада в педагогичес-

ком вузе является тесная связь с образовательными учреждениями разного уровня. Будущие работодатели, социальные партнеры оказывают влияние на формирование уклада через предоставление баз для прохождения педагогических практик. Впервые студенты примеряют на себя роль педагога, и от того, как будет выстроено это взаимодействие, зависит, какой вклад студенты внесут в развитие уклада вуза.

Выделяют несколько типов образовательного уклада. Так, например, А. Н. Тубельский выделяет авторитарный, патерналистский, патриархальный, традиционалистский, семейный и демократический школьные уклады на основе стиля взаимоотношений и общения субъектов образования [7]. Некоторые из этих типов могут существовать одновременно, сочетаться между собой. Авторитарный тип общения педагогов с обучающимися может реализовываться в условиях традиционалистского уклада, для которого характерно медленное изменение норм и ценностей, косность традиций. Семейный и демократический уклады могут дополнять друг друга, формируя атмосферу доверия, поддержки и развития каждого участника образовательных отношений. Может происходить противоположная ситуация, когда в одном образовательном учреждении существует несколько несовместимых укладов. Когда в уже устоявшийся патриархальный уклад приходит педагог-инноватор, представляющий иной тип уклада, он не сможет успешно интегрироваться в существующую структуру образовательного уклада.

Иной подход к типологии уклада образовательной организации представляет А. А. Остапенко [5]. Основой типологии выступает идея существования какого-то одного типа мировоззрения в образовательном укладе, который и будет определять особенности взаимодействия субъектов образования. На основе товарищеских, партнерских, братских типов отношений выделяются типы укладов – коллективистский, демократический, партнерский. Для коллективистского уклада характерно выдвижение на первый план ценностей всего коллектива, приоритет «мы» над «я». Данный уклад был широко распространен в советской системе образования. Демократический уклад устанавливает общие ценности исходя из личных интересов каждого. Главное реализация индивидуальных

потребностей, ограничиваясь лишь правами и свободами других участников отношений, преобладание «я» над «мы». Соборный уклад предполагает формирования отношений, при которых будет царить свобода каждого одновременно с взаимопониманием, взаимопомощью, взаимозаботой, взаимоотдачей, доверием.

Для построения эффективного уклада вуза необходимо сначала определить существующий тип уклада, который подвергнется анализу и переустройству его элементов. Показателем эффективности уклада вуза являются студенты, занимающие активную жизненную позицию, проявляющие себя в учебной, научной, творческой, волонтерской и иной деятельности, а также выпускники, добившиеся успехов в профессиональной деятельности. Зачастую внутри университета существует несколько типов уклада, на одном факультете сформированы и поддерживаются традиции и единство студентов и преподавателей, царит дружеская и доверительная атмосфера, на такие факультеты большой спрос среди абитуриентов. Другие, не столь сильны в преемственности традиций и передачи ценностей, царит разобщенность между курсами, преподаватели стоят над или в стороне от студентов.

Создание единой системы уклада педагогического вуза, трансляция ценностей педагогической профессии в студенческой среде, а также активизация воспитательного процесса, направленная не только на студенческий актив, а на весь контингент обучающихся, является ключом к проблеме модернизации педагогического образования.

Таким образом, анализ и формирование уклада педагогического университета является необходимым условием модернизации педагогического образования. Уклад вуза способствует эффективной подготовке студентов – будущих педагогов, к работе в современных условиях, формирования и развитию у них профессиональных и личностно-значимых качеств через общение и взаимодействие в образовательном процессе с преподавателями и друг другом, во вне учебной деятельности, взаимодействии с различными социальными институтами при прохождении педагогических практик. Становление ценностного отношения к будущей профессии, активной гражданской позиции, развитие личных и профессиональных

качеств возможно лишь при развитом укладе образовательной организации, в котором каждый может реализовать свой потенциал, почувствовать причастность к общему делу. Специфическая атмосфера, дух, уклад не в меньшей степени определяют образование, чем набор или перечень учебных предметов, образовательные области, объем изученного материала и т. п.

1. *Демидова Е. В.* Роль воспитательной среды и уклада образовательной организации в социализации учащихся // Эксперимент и инновации в школе. – 2012. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-vospitatelnoy-sredy-i-uklada-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya-v-sotsializatsii-uchaschihsya> (дата обращения: 20.05.2018).

2. *Заика Л. В.* формирование демократического уклада жизни образовательной организации: управленческий аспект // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. – 2015. – № 3. – С. 67–70.

3. *Невзоров М. Н.* Уклад образовательной организации: вчера и завтра // Письма в эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1869.htm> (дата обращения: 20.05.2018).

4. *Николина В. В., Сафонова О. А.* Ключевые стратегии развития вуза в условиях модернизации педагогического образования // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 903–907.

5. *Остапенко А. А.* Типы школьных укладов // Воспитательная работа в школе. – 2007. – № 1. – С. 17–29.

6. *Реморенко И. М.* Переход к инновационной экономике: возможности и ограничения для системы образования // Вопросы образования. – 2011. – № 3. – С. 54–73.

7. *Тубельский А. Н.* Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей : метод. пособие. – М. : Пел. о-во России, 2001. – 154 с.

8. *Фрумин И. Д.* Тайны школы // Директор школы. – 1999. – № 6. – С. 3–11.

9. *Хренова Т. П.* Уклад жизни школы в контексте педагогического знания // Вестник ЧитГУ. – 2010. – № 1 (58). – С. 48–51.

ПОНЯТИЕ «СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ РЕБЁНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ» В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

В данной статье изложены результаты контент-анализа диссертационных исследований, посвященные социально-педагогическому сопровождению семей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Рассматриваются проблемы воспитания детей с ОВЗ. Большое место уделяется формам работы с детьми, имеющими нарушения в развитии. Автор приходит к выводу, что более эффективной формой является комплексное сопровождение семьи и ребенка.

Ключевые слова: формы работы с семьей, семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья, социально-педагогическое сопровождение.

Семья в жизни каждого человека играет очень важную роль. Особенно важно осознание семьи для ребенка, личность которого еще только формируется. Для него семья – это самые близкие люди, принимающие его таким, какой он есть, независимо от социального статуса, состояния здоровья и индивидуальных особенностей. Это то место, где можно решить возникшие проблемы, найти помощь, понимание и сочувствие. Но та же семья может стать причиной формирования негативных качеств в ребенке, препятствовать его адаптации в меняющихся жизненных условиях.

Именно в семье ребенок усваивает те или иные навыки поведения, ценности, представления о себе и других, о мире в целом. Поэтому правильное, адекватное отношение семьи к болезни ребенка, к его проблемам и трудностям – это важные факторы реабилитации растущей личности.

Проживание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье создает в ней совершенно особую обстановку. Это зависит, прежде всего, от самих родителей, от их установок, формирующихся в отношениях к нему других детей. От отношения к ребенку близких к нему людей зависит, какие чувства будут у него формироваться.

Родители должны постараться как можно скорее овладеть своими чувствами и смириться с ситуацией, иначе нарушения ребенка станут еще более выраженными, а благополучие и социальная адаптация семьи окажутся невозможными. Большинство родителей пытаются справиться со сложной ситуацией сами, без профессиональной помощи, но это опасно: могут пострадать и отношения с ребенком, и покой семьи. Обычно эмоциональное и социальное взаимодействие родителей и ребенка складывается нормально, но ребенку необходима еще дополнительная помощь, чтобы преодолеть, насколько это возможно, свои нарушения.

Работа с семьей – важная составная часть социально-психологической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Доминирующим стилем воспитания в семьях, в которых растут дети с ограниченными возможностями здоровья, является гиперопека. Этот тип взаимоотношений проявляется в чрезмерной родительской заботе о ребенке, в необычайной ему преданности.

Помочь в данной ситуации могут специалисты адаптивных образовательных учреждений.

В структуре социально-педагогического сопровождения семей А. Л. Уманский выделяет:

- сопровождение родительских отношений (к детям, к образовательному учреждению, к обучению, воспитанию);
- сопровождение взаимоотношений в диадах «педагог – ребенок», «педагог – родитель».

Сопровождение семьи осуществляют специально подготовленные специалисты. Поскольку сопровождение носит комплексный характер, то и в рамках сопровождения объединяются профессионалы различной направленности, имеющие определенный опыт. К ним относятся: социальные педагоги, психологи, дефектолог, логопед, юристы, методисты, организующие профессиональную

помощь и супервизию, специалисты, владеющие технологиями организации досуга детей, а также взаимодействия с общественностью и проведения мониторинга, занятые координацией и контролем над деятельностью по защите прав детей-инвалидов [1].

В процессе проведения анализа диссертационных исследований был определен объект анализа, который заключался в изучении, создании и апробации современных моделей сопровождения семей ребенка с ОВЗ, в комплексе эффективных форм сопровождения данных семей. В результате проведенной работы было выявлено, что большее внимание уделяется сопровождению взаимоотношения учителя и ребенка, сопровождению родительских отношений к детям, имеющим определенное нарушение. Мало изучен вопрос сопровождения семьи, имеющей ребенка с ОВЗ. Даже если данный вопрос затронут, то он касается ребенка с определенным нарушением (детский церебральный паралич, ранний детский аутизм).

В изученных работах теоретически обоснованы, разработаны и апробированы модели учреждения комплексной помощи семьям и детям с ограниченными возможностями здоровья в определенном регионе или дан сравнительный анализ в нескольких регионах. Главная задача направлена на создание комплексной модели сопровождения детей с ОВЗ, а не их семей. Но если сопровождать только детей без включения родителей, то данная работа не приведет к эффективным положительным результатам, так как семья играет огромную роль в воспитании любого ребенка, особенно с ограниченными возможностями. Большое внимание в работах исследователей уделяется детям дошкольного возраста и юношеского. Мало авторов изучают детей школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Это связано с проблемами ранней диагностики, ранней помощи и с профессиональной ориентацией подростков, что является одной из главных проблем современному обществу в нашей стране. Также значительная часть работ направлена на изучение, обоснование и создание комплексных моделей взаимодействия родителей и детей с ОВЗ. Если в работах описывается социально-педагогическое сопровождение семьи, имеющей ребенка с ОВЗ, то охвачены не все дети с ограниченными возможностями,

а дети с определенным нарушением: слуха, зрения, детским церебральным параличом, задержкой психического развития и т. д.

Мы в своей исследовательской работе хотим охватить всех детей с ограниченными возможностями здоровья школьного возраста, так как все эти семьи, воспитывающие таких детей, испытывают большие трудности в воспитании, принятии ситуации, во взаимодействии с социумом и самые большие проблемы начинаются в школьном возрасте. Именно школа помогает ребенку социализироваться в обществе, поэтому данная задача выходит на первый план. Здесь могут возникнуть проблемы взаимодействия учеников с учителями, сверстниками, в смене ситуации, переходе на новый ведущий вид деятельности, во взаимодействии учителей и родителей.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что работа специалиста по социальной-педагогической работе с семьей разнопланова и разнообразна, поэтому сегодня так важен профессиональный уровень его образования и готовность учиться и находить новые пути и средства в работе с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ. Важны инновационные разработки и программы для работы с «особыми» детьми и их семьями в условиях образовательных учреждений, центров и средства для их реализации.

Мы рассмотрены основные проблемы, с которыми сталкиваются семьи, имеющие детей с ограниченными возможностями здоровья. В ходе работы было выяснено, что комплекс проблем семей с детьми с ОВЗ так широк, что затрагивает практически все сферы жизнедеятельности и требует поиска новых эффективных способов разрешения. В последние годы наметилась положительная тенденция в социальной-педагогической поддержке таких семей, чему способствовал ряд обстоятельств, в частности, укрепление и расширение законодательной и нормативно-правовой базы социальной поддержки семей с детьми с ОВЗ, определенная перестройка сознания россиян и динамичный рост числа специализированных центров для семей и детей с ОВЗ. Особое внимание уделяется социальному-педагогическому сопровождению семей, имеющих детей-инвалидов, развитию и внедрению программ социально-реабилитационных услуг. Семья, ближайшее окружение

ребенка с ограниченными возможностями, – главное звено в системе его воспитания, социализации, удовлетворения потребностей, обучения. Важны инновационные разработки и программы специалистов различного профиля для работы с «особыми» детьми в условиях образовательных учреждений. Поэтому наша задача состоит в изучении и создании новых форм и моделей социально-педагогического сопровождения семей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

1. Тюрина Э. И. Кучукова Н. Ю. Технология социальной работы с семьей и детьми : учеб. – М. : Академия, 2011. – 336 с.

УДК 378

Т. К. Сагитдинова

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

В статье рассматриваются системообразующие компоненты формирования педагогической картины мира будущих учителей, среди которых автор выделяет цель, направленность на формирование каждого из компонентов педагогической картины мира, педагогические условия и результат. Автором сделан акцент на требования, предъявляемые к современному образованию, внешние и внутренние факторы, оказывающие влияние на формирование педагогической картины мира будущих учителей.

Ключевые слова: картина мира, педагогическая картина мира, профессиональная подготовка, система, модель, педагогические условия.

В последние десятилетия отмечается повышение роли высшего педагогического образования в развитии педагогической картины

© Сагитдинова Т. К., 2018

мира будущих учителей. Это связано с тем, что его направленностью и результативностью определяются перспективы развития как конкретной личности педагога, так и всего государства и общества в целом. В связи с этим изменяется отношение к высшему педагогическому образованию. Оно рассматривается как основной фактор социального и экономического прогресса страны. Современное развитие общества требует новой системы высшего педагогического образования, которое может формировать у будущих педагогов способность к продуктивной преобразовательной деятельности, ответственность за общество и государство, веру в себя и свои способности, возможности влиять на будущее, творческое отношение к действительности и желание развиваться на протяжении всей своей педагогической деятельности. Все эти качества должны быть сформированы в процессе профессиональной подготовки учителя в вузе и отражать педагогическую картину мира будущего учителя, которая должна выступать как результат профессиональной подготовки.

Формирование педагогической картины мира студентов осуществляется в процессе их профессиональной подготовки, системообразующим компонентом которой выступает цель – формирование готовности к профессиональной деятельности на основе ценностей, профессиональных компетенций и личностных качеств будущего учителя. Данная цель реализуется в целостном образовательном процессе педагогического вуза.

Еще одним системообразующим элементом формирования педагогической картины мира является направленность на формирование каждого из компонентов в ее структуре. При этом большинство авторов (В. А. Ясвин [5], Ю. С. Мануйлов [2], Е. А. Шанц [4]) включают в систему формирования педагогической картины мира такие компоненты, как знания, умения и навыки, а также личностные характеристики специалиста. С учетом этого в системе формирования педагогической картины мира будущего учителя можно выделить три взаимосвязанных аспекта: личностный; когнитивный и деятельностный.

Когнитивный компонент отражает информированность студента о сущности и содержании избранной профессии, о требованиях к личности специалиста данного профиля, а также уровень знаний, необходимых для эффективной профессиональной деятельности.

Личностный компонент характеризует степень нравственно-психологической готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности. Он отражает степень сформированности ценностных ориентаций, интереса к избранной специальности, удовлетворенности ее результатами, уровень развития мотивации профессиональной деятельности и участия в деятельности по самосовершенствованию. Деятельностный компонент готовности отражает степень практической готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности.

Данные компоненты отражают целостный характер феномена готовности к профессиональной деятельности и диалектическую взаимосвязь его составляющих, что дает основание рассматривать их как необходимые и достаточные для сохранения и развития системы профессиональной подготовки будущих специалистов к избранной специальности. Интеграция данных компонентов способствует достижению поставленной цели – обеспечению качественной подготовки специалистов, формированию у них готовности к самостоятельной профессиональной деятельности.

Однако, как отмечает Н. В. Скачкова, в связи с модернизацией образования в настоящее время предъявляются новые требования к содержанию профессиональной подготовки студентов педагогических вузов [3], а следовательно, и к системе формирования педагогической картины мира студентов.

Современные тенденции развития образовательного учреждения обусловлены требованиями, которые сегодня предъявляются обществом и обусловлены процессами, происходящими в обществе, такими как информатизация и глобализация общества, интеграция в мировое образовательное пространство, интенсификация, гуманизация.

Соответственно, претерпевает изменение и содержание педагогической картины мира современного учителя. Ее формирование также обусловлено тенденциями развития общества, связанными с этими тенденциями требованиями, предъявляемыми к образованию.

Итак, формирование педагогической картины мира будущего учителя должно происходить в соответствии с требованиями к современному образованию и в русле основных тенденций развития современ-

ного общества. В связи с этим Л. Н. Максимова выделяет внешние и внутренние факторы формирования педагогической картины мира будущих педагогов. К внешним факторам автор относит следующие:

- государственная политика;
- степень усвоения демократических ценностей: поддержание идей равенства и принципы взаимоуважения, дающие возможность взаимодействовать на основе взаимопонимания и согласия;
- специфика социально-профессиональных отношений;
- аспекты социальной стратификации общества, которая является одним из факторов формирования образа профессионала. Патриархальная культура порождает такие явления, как гендерная асимметрия в социально-экономической сфере, отраслевая сегрегация, феминизация бедности, идеология, степень развития научного знания и его отражение в системе образования [2].

Среди внутренних факторов можно выделить:

- социокультурное пространство профессии, создающее определенные ограничения или возможности, специфику отношений со смежными узконаправленными специальностями;
- аспекты информационно-коммуникативной деятельности профессионалов;
- индивидуальный профессиональный опыт [2].

Т. Н. Владимирова считает, что на формирование педагогической картины мира будущего специалиста влияют как особенности самой профессии, так и другие факторы. Среди них можно выделить объективные и субъективные, более и менее значимые, личностные и социальные. Объективное действие оказывают общемировые тенденции в образовании, социально-философские проблемы культуры, состояние системы образования и качество образовательных услуг, культура образовательного учреждения, престижности профессии в обществе. Среди субъективных факторов – общая культура и мотивация личности, совокупность ее склонностей к социальной практике, сформированная в виде когнитивных и мотивационных структур в первые годы социального взаимодействия [1].

Учебный процесс можно отнести к внутренним факторам, оказывающим немаловажное значение в формировании профессиональной культуры будущих педагогов.

Для повышения эффективности формирования педагогической картины мира необходимо реализовать имеющийся культурологический потенциал студентов. Это означает, что большее внимание нужно уделить именно становлению культуры – как общей (культуры общения, социального взаимодействия, информационной культуры, этических норм), так и профессиональной, касающейся конкретных норм профессиональной деятельности будущих педагогов.

В соответствии с этим в формировании педагогической картины мира будущих учителей в вузе можно выделить следующие компоненты:

1) Аксиологический компонент: формирование образа «Я» будущего педагога (восприятие себя как будущего профессионала, принятие его характерных черт: субъективная значимость профессии, целостное видение профессии; устойчивость и стабильность по отношению к профессии; осознание своей самоэффективности и ценности себя и своего профессионального труда; понимание и принятие самого себя в профессии, стремление к постоянному самосовершенствованию и саморазвитию); формирование профессионального самосознания, предполагающего осознание себя в качестве субъекта педагогической деятельности; осознание необходимости собственной активности в процессе учебной и будущей профессиональной деятельности; самооценка собственных моральных качеств, стремление к личностной и педагогической рефлексии.

2) Деятельностный компонент: формирование самооценки будущих педагогов (своего профессионального «Я», собственных профессиональных возможностей, оценки результатов своей учебной и профессиональной деятельности, формирование адекватной профессиональной и личностной самооценки, формирование положительного отношения к своей профессии и будущей профессиональной деятельности, внутреннее принятие значимости выбранной профессии и результатов педагогического труда); формирование самоотношения (восприятие себя как будущего профессионала своего дела и специалиста, идентификация себя с профессиональным сообществом, позитивное отношение к ценностям педагогической профессии).

3) Личностно-творческий компонент: формирование стремления к самоактуализации, саморазвитию и самосовершенствованию

(умение профессиональной саморегуляции, стремление к самозффективности и самоутверждению; желание профессионально и лично самореализовываться; наличие активной профессионально-личностной позиции; готовность к активным действиям в профессиональной деятельности как в значимой сфере, реализация плана профессионально-личностного саморазвития; профессиональная направленность; способность к саморазвитию, предполагающему постановку перед собой задач адекватного уровня трудности, которые стимулируют развитие и стремление к достижениям и результативности в профессиональной деятельности.

Итак, набор общих и профессиональных компетенций, а также личностных качеств специалиста отражает формирование всех компонентов педагогической картины мира студентов. Вместе с тем эта проблема остается достаточно сложной из-за неопределенности педагогических условий, которые также являются одним из системообразующих компонентов.

Среди таковых нами были выделены следующие:

- модель, реализующая основные этапы формирования педагогической картины мира студентов педагогического вуза: целевой, содержательный, процессуальный, результативный;
- критерии и показатели оценки сформированности педагогической картины мира будущих учителей;
- подготовка преподавателей вуза к формированию педагогической картины мира студентов.

Данные условия были выделены на основе того, что формирование педагогической картины мира будущего учителя возникает в процессе и результате последовательного и гармоничного овладения профессионально-педагогическими ценностями и компетенциями на соответствующем уровне, что достигается путем создания соответствующих условий. Соблюдение выделенных условий позволит получить личность будущего педагога, педагогическая картина мира которого соответствует общечеловеческим и профессиональным ценностям и основным направлениям развития современного образования.

Система формирования педагогической картины мира будущих учителей в образовательном процессе вуза представлена в виде схемы на рисунке (рис.).



Рис. Система формирования педагогической картины мира будущих учителей в образовательном процессе вуза

Таким образом, формирование педагогической картины будущих педагогов сегодня рассматривается как целостная педагогическая система, функционирование которой предполагает не только овладение будущими специалистами процессуальной стороной профессиональной деятельности, но и освоение профессиональных ценностей, личностно-творческое развитие, соответствующее требованиям времени. Реализация системы предполагает цель, направ-

ленность на формирование каждого из компонентов педагогической картины мира, педагогические условия и результат.

1. *Владимирова Т. Н.* Ориентация студентов-журналистов на ценности профессиональной культуры // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2012. – № 1–2. – С. 175.

2. *Максимова Г. И.* Педагогическое мастерство современного педагога // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 11. – С. 145–146.

3. *Скачкова Н. В.* Содержание профессиональной подготовки студентов педагогических вузов в условиях модернизации системы образования // Томский государственный педагогический университет. Вестник ТГПУ. – 2007. – № 7. – С. 96–100.

4. *Шанц Е. А.* Профессиональная подготовка студентов как целостная педагогическая система // Теория и практика образования в современном мире : материалы Междунар. науч. конф. – СПб. : Реноме, 2012. – С. 383–386.

5. *Ясвин В. А.* Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды // Дополнительное образование. – 2000. – № 2. – С. 7–25.

УДК 378

А. В. Старкова

РАЗВИТИЕ ВУЗОВСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

(на примере Республики Казахстан)

В статье представлено научное обоснование динамики вузовского педагогического образования в Республике Казахстан (1991–2018) в разрезе факторов обновления содержания вузовской профессиональной подготовки педагогов. Выделены специфические черты, присущие определенным временным рамкам,

© Старкова А. В., 2018

проанализированы и выявлены положительные и негативные тенденции. Раскрыт генезис и обоснованы выделенные временные рамки развития профессиональной подготовки педагогов. Проведенный анализ позволил судить о наличии специфического национального элемента в высшей профессиональной подготовке педагога, который сложился на стыке слияния общих и отечественных тенденций развития образования: введение этнопедагогики, а также реализация программы «Серпин».

Ключевые слова: профессиональная подготовка педагогов, реформирование высшего образования, развитие высшего образования в Казахстане.

В настоящий момент Республика Казахстан (далее РК) – развивающаяся страна, правовое государство с демократическим обществом. 16 декабря 1991 г. Верховный Совет Казахстана принял закон «О независимости и суверенитете государства». С этого события начинается отсчет изменений, реформ и становление многих аспектов жизни независимой молодой страны. Одной из сфер, претерпевшей и претерпевающей изменения, стало образование. После событий 1991 г. национальной системе образования потребовалось реформирование.

История и философия науки постулирует, что для решения многих проблем, в том числе и современных, необходимо осмысление прошлого опыта. Наша цель кроется в научном обосновании динамики вузовского педагогического образования в РК (1991–2018) в разрезе таких параметров, закономерностей и детерминант, как факторы обновления содержания вузовской профессиональной подготовки педагогов. Нам необходимо выделить специфические черты, присущие определенным временным рамкам, проанализировать их, выделить положительные и негативные тенденции. Для начала важно раскрыть генезис и обосновать выделенные временные рамки развития профессиональной подготовки педагогов.

Решая данную проблему, мы концентрировались на следующих аспектах:

1. Историческое содержание.
2. Формы его отражения в разном уровне документах.
3. Особенности научного обоснования в педагогике [1, с. 5–6].

В казахстанской педагогической науке существует две распространенные периодизации становления и развития содержания высшего педагогического образования: А. Д. Кайдаровой [1] и М. Т. Есеевой в соавторстве с Г. Нуркабековой [2].

В работе А. Д. Кайдаровой предлагается авторский подход к периодизации, состоящий из пяти относительно автономных этапов:

1. Создание системы педагогического образования (1928–1931).
2. Становление содержания высшего педагогического образования в условиях унификации учебных планов (1932–1958).
3. Развитие содержания высшего педагогического образования в условиях качественного преобразования школы (1959–1990).
4. Реформирование содержания высшего педагогического образования в условиях независимости Республики Казахстан (1991–2001).
5. Модернизация содержания высшего педагогического образования (2002–2005) [1, с. 1–2].

М. Т. Есеева и Г. Нуркабекова предложили шесть этапов развития [2]:

1. Начало XIX века – 1917 г. – предпосылки к становлению педагогического образования в Казахстане.
2. 1917 г. – середина 1930-х гг. – построение системы педагогического образования и роль рабфаков.
3. Середина 1930-х – середина 1960-х гг. – интенсивное развитие педагогического образования: педучилища, техникумы, вузы, аспирантура.
4. Середина 1960-х – конец 1980-х гг. – реформирование системы педагогического образования: совершенствование структуры, содержания и методов обучения. Улучшение материально-технической базы.
5. 1991 г. – середина 2000-х гг. – построение системы непрерывного педагогического образования в РК.
6. Середина 2000-х гг. – по настоящее время – реформирование структуры, содержания педагогического образования на основе компетентностного подхода. Возврат к системе специализированного педагогического образования – выделение педвузов из состава университетов [2].

Основные этапы с периодизацией и тенденциями указаны в таблице. На основе предложенной А. Д. Кайдаровой периодизации

были уточнены и дополнены тенденции, а также переосмыслены некоторые положения необходимые для дальнейшего отчета временных рамок, анализа уже имеющихся тенденций и постановки новых.

Главная задача анализа – охарактеризовать основные этапы вузовской профессиональной подготовки педагогов в РК (1991–2018).

Основные этапы периодизации становления и развития содержания высшего педагогического образования в Казахстане

<i>Периодизация, суть</i>	<i>Тенденции</i>
Первый этап	
1991–2003 гг. Поиск новой модели содержания высшего педагогического образования	1. Диверсификация содержания высшего педагогического образования. 2. Построение системы непрерывного педагогического образования. 3. Гуманизация содержания высшего педагогического образования. 4. Университизация содержания высшего педагогического образования. 5. Осознание необходимости формирования национальной особенности педагогического образование
Второй этап	
2004–2010 гг. Повышение уровня образования нации и подготовка содержания высшего профессионального образования для выхода в мировое образовательное пространство	1. Модернизация содержания высшего профессионального образования. 2. Возврат к системе специализированного педагогического образования – выделение педвузов из состава университетов. 3. Изменение структуры содержания профессионального высшего образования, интенсивное развитие послевузовского уровня образования и системы повышения квалификации педагогов. 4. Ориентация на поиски оптимальных путей адаптации системы высшего педагогического образования к условиям рыночной экономики. 5. Обеспечение трехуровневой системы подготовки профессиональных кадров: бакалавриат/магистратура/докторантура (Ph. D). 6. Осознание проблемы нехватки квалифицированных педагогических кадров

Периодизация, суть	Тенденции
Третий этап	
2010 г. – по настоящее время Реализация политики Болонского процесса, усиление педагогического потенциала нации	Тенденции: 1. Смена задачи системы профессиональных компетенций: направленность на саморазвитие педагога под эгидой концепции «непрерывное образование». 2. Акцент на развитие профессиональных компетенций, через реализацию модульно-компетентного подхода в образовании. 3. Освоение «деятельностного обучения». 4. Усиление связи со школами: введение непрерывной педагогической практики, ориентация образовательных программ на спрос в системе школьного образования, создание вузовских (факультетских, кафедральных) методических секций при школах. 5. При переходе на полиязычное образование: организация курсов иностранного (государственного) языка для всех педагогов. Подготовка к сдаче Казтеста, IELTS, TOEFL. 6. Внедрение модульной системы компетенций для действующих и будущих педагогов Интеллектуальных школ; 7. Реализация трехступенчатой системы компетенций педагогических кадров. 8. 2014 г. – начало реализации программы «Серпин»

Первый этап является неким формирующим основанием, тем фундаментом, на котором в дальнейшем будет строиться все образование РК. Выделяя второй этап, А. Д. Кайдарова не ограничивалась 2010 г., поэтому временные рамки заданы слишком широко, а суть носит глобальный характер, что не является недостатком. Поэтому представилось целесообразным конкретизировать «время, суть и тенденции», учитывая новые элементы. Нами было ограничено два этапа до 2010 г., добавлено несколько пунктов с учетом принятых новых законов и концепций. Основные тенденции третьего этапа направлены на подготовку большего количества не просто педагогов, а квалифицированных специалистов, способных накапливать и передавать свой опыт, а также перенимать опыт зарубежных коллег и успешно внедрять его в педагогическую деятельность.

Обучение будущих педагогов направлено на принятие идей «непрерывного образования», «деятельностного подхода», модульно-компетентностного подхода.

На наш взгляд, большинство указанных тенденций носят локальный характер. К глобальным тенденциям можно отнести изменение системы образования в целом согласно политике Болонского процесса.

Имеют место тенденции, которые еще не получили дальнейшего отклика в системе образования:

1. Возникновение идеи «интернатуры» для педагогов, окончивших обучение.

2. Рассмотрение введения специальных экзаменов (наряду с ЕНТ) на психологическую зрелость будущих педагогов.

3. Внедрение проекта «Лучший абитуриент – лучший учитель».

Проделанный анализ позволяет судить о наличии специфического национального элемента в высшей профессиональной подготовке педагога, который сложился на стыке слияния общих и отечественных тенденций развития образования: например, введение этнопедагогики, реализация программы «Серпин».

Выявлены проблемы образования в глобальном и локальном планах: отсутствие единого и эффективного механизма компетенций педагогических кадров; поддержание тесной связи между вузами и школами; слабая разработанность научно-методических основ диагностики как качества подготовки педагогов, так и способов отбора абитуриентов, способных заниматься педагогической деятельностью; заимствование западного и европейского опыта развития образования, зачастую без адаптации и без учета специфики менталитета казахстанского общества. Многие идеи и разработки так и не получили дальнейшего развития (на момент 2018–2019 гг.).

1. *Кайдарова А. Д.* Становление и развитие содержания высшего педагогического образования в Республике Казахстан (1928–2005 гг.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Астана, 2007. – 42 с.

2. *Сяотун Т.* Этапы развития содержания высшего педагогического образования Казахстана и Китая // КазНУ им. Аль Фараби. – URL: <http://pps.kaznu.kz/2/Main/FileShow2/28434/105/3/7/0//> (дата обращения: 03.01.2018).

ЗНАЧИМОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье рассматривается понятие педагогической компетенции и обосновывается необходимость ее формирования у преподавателей военного вуза. Описываются виды педагогических компетенций, определяется специфика педагогических компетенций преподавателя военного вуза.

Ключевые слова: военный вуз, преподаватели, педагогические компетенции, профессионально-педагогическая деятельность преподавателя военного вуза.

Высшее военное образование поставлено сегодня перед необходимостью повышения качества подготовки будущих офицеров. Особую роль в решении этой задачи отводят преподавательскому составу военных вузов, их готовности и уровню профессиональной компетентности. Педагогическая деятельность в вузе на современном этапе становится более наукоемкой и более функционально сложной.

Однако практика и большое количество исследований показывают, что педагогическая подготовка преподавателей военных вузов сегодня требует более пристального внимания. В. В. Мелетичев в своих работах связывает это с рядом причин. Он отмечает, что, как правило, на преподавательские должности в военные вузы назначаются либо офицеры из действующих частей, окончившие военные академии командного или инженерного профиля, либо выпускники адъюнктуры военных вузов. Это приводит к тому, что преподаватели военных вузов не в полной мере идентифицируют себя с педагогической деятельностью, не ощущают себя преподавателями высшей военной школы, не всегда стремятся к профессиональной самореализации в педагогической сфере. Часто педагогическая деятельность привлекает их с точки зрения

получения определенных привилегий (более высокого должностного статуса, должностного оклада, более свободного графика служебного времени и т. п.). Следствием этого становится возникновение определенных трудностей в педагогической деятельности, что неизбежно влияет на ее результативность [4].

Трудности социально-психологического, профессионального характера, с которыми сталкиваются офицеры, назначенные на преподавательские должности, на начальном этапе освоения новой для себя профессиональной деятельности в условиях военного вуза, преодолеваются ими, как правило, стихийно, методом проб и личных ошибок [5].

Традиционно основными видами деятельности, осуществляемыми преподавателем военного вуза, являются организация и управление процессом обучения, воспитательной работой с личным составом, методическая деятельность и научная (научно-исследовательская) деятельность [7].

Данные обстоятельства актуализируют проблему целенаправленного развития педагогических компетенций военных преподавателей (дидактической, методической, психологической, организационно-управленческой и др.).

Педагогическая компетенция – это синтез знаний, педагогических умений и профессиональных способностей преподавателя, адекватных решению разного рода ситуативных задач, что обеспечивает успех педагогической деятельности в целом (Г. В. Матушевская). Педагогическую компетенцию можно также рассматривать как совокупность потенциальных поступков преподавателя (эмоциональных, познавательных и т. п.), которая позволяет ему успешно осуществлять педагогическую деятельность [6].

Таким образом, педагогическая компетенция проявляется в способности преподавателя к действию в конкретной педагогической ситуации и включает совокупность психолого-педагогических и специальных знаний (по предмету); умения актуализировать эти знания и находить верное решение исходя из условий конкретной ситуации; профессионально значимые качества преподавателя; имеющийся опыт профессионально-педагогической деятельности.

В связи со сложностью и многоаспектностью педагогического труда можно выделить несколько видов педагогических компетен-

ций и их характеристик (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, О. М. Шиян и др.): специальная – в области преподаваемой дисциплины; методическая компетенция – в области способов формирования знаний и умений у курсантов; социально-психологическая, способствующая организации взаимодействия преподавателя с курсантами и курсантами между собой; дифференциально-психологическая, позволяющая учитывать мотивы и способности курсантов при организации процесса обучения; аутопсихологическая компетенция, направленная на осознание достоинств и недостатков собственной педагогической деятельности [2; 3].

Л. А. Гладун считает, что методические компетенции (владение методикой учебного предмета, методикой обучения в целом, методикой воспитательной работы) являются основным видом педагогических компетенций, которые обеспечивают возможность проектировать и осуществлять образовательный процесс в вузе [2].

Е. Н. Герасименко настаивает, что специальные (предметные) компетенции остаются наиболее важными и отражают уровень владения преподавателем содержанием дисциплины, осознанное владение специальной терминологией, позитивное отношение к преподаваемой дисциплине и умение адаптировать содержание дисциплины к возможностям обучающихся. Кроме этого, главной особенностью военного образования на современном этапе является глубокая интеграция с войсками, способность оперативно реагировать на их потребности в подготовке военных кадров, что означает ориентированность содержания дисциплин в военном вузе на подготовку военных, способных успешно решать, прежде всего, учебно-боевые задачи [1; 2].

В современных условиях актуальность приобретают исследовательские компетенции преподавателей, которые раскрываются в совокупности личностно-осмысленных исследовательских знаний, умений, навыков, опыта деятельности, ценностных ориентаций, поведенческих моделей, сформированных в процессе исследовательской деятельности. Исследовательские компетенции позволяют преподавателям вуза организовывать учебный процесс на научно-обоснованной основе и прогнозировать его развитие и результаты.

И. А. Хадиева и А. В. Шестериков указывают на определяющую роль дидактических компетенций преподавателя военного вуза при

осуществлении профессионально-педагогической деятельности. Отмечают, что процесс обучения в военном вузе – это организованная, целенаправленная, длительная, систематически осуществляемая, взаимосвязанная и взаимообусловленная деятельность преподавателя по обеспечению курсантов научными и прикладными знаниями, навыками и умениями, стимулированию их активной учебно-познавательной деятельности, развитию мышления, творческих способностей и личностных качеств, необходимых для успешного осуществления будущей военно-профессиональной деятельности [7].

Поэтому при всей свободе творчества преподаватель должен быть знаком с основными принципами обучения курсантов и руководствоваться ими при его организации. Система принципов, определяющих требования к содержанию, организации и методике процесса обучения, включает: принцип научности преподавания (изложение материала с учетом последних достижений педагогической и военной науки); принцип систематичности и последовательности изложения материала; принцип практической направленности учебного процесса (организация процесса обучения курсантов с учетом специфики их будущей военно-профессиональной деятельности); принцип наглядности; принцип сотрудничества и индивидуального подхода (учет индивидуальных особенностей курсантов) и др.

Развитые педагогические компетенции являются показателем педагогического мастерства преподавателя, уровня его профессионализма при осуществлении педагогической деятельности.

Специфика педагогических компетенций преподавателя военного вуза:

- **раскрывается в их военно-аксиологической составляющей**, а именно в сформировавшихся у преподавателя ценностях военной профессии, военно-профессиональной деятельности, направленной на обеспечение безопасности государства;

- **определяется профессионально-личностными характеристиками преподавателя** и отражает его внутренние устойчивые мотивы к реализации педагогической деятельности; предметные знания, знания военного дела, знания в области теории обучения и воспитания, знания возрастной и социальной психологии; умения взаи-

модействовать с разными категориями людей, владение техникой убеждения и внушения и др.

Успешность педагогической профессионализации преподавателей военного вуза определяется степенью соответствия их индивидуально-психологических свойств требованиям образовательной практики. Военные преподаватели, стремящиеся к овладению педагогическим мастерством, сознательно развивают себя в процессе осуществления педагогической деятельности и тем самым вносят свой индивидуальный творческий вклад в педагогическую профессию, пытаются найти свое индивидуальное предназначение, неравнодушны к результатам своей профессиональной деятельности.

К основным способам развития педагогических компетенций преподавателей военных вузов можно отнести: целенаправленную психолого-педагогическую подготовку; саморазвитие и самообразование, направленные на военно-профессиональное и педагогическое совершенствование; повышение научной квалификации; формирование ценностей преподавательской деятельности.

1. Военное образование: цель – на развитие. – URL: <http://vvo.milportal.ru/voennoe-obrazovanie-tsel-na-razvitie/> (дата обращения: 12.02.2018).

2. *Гладун Л. А.* Теоретическое исследование понятий педагогической и методической компетентности, компетенций // *Science Time*. – 2014. – № 11. – С. 46–62.

3. *Ломакина Г. Р.* Педагогическая компетентность и компетенция: проблемы терминологии // *Педагогическое мастерство : материалы Междунар. науч. конф. (Москва, апрель 2012 г.)*. – М. : Буки-Веди, 2012. – С. 276–279.

4. *Мелетичев В. В.* Теоретические основы и методика диагностики мотивации педагогической деятельности у начинающих преподавателей военных вузов // *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. – 2014. – № 1 (26). – С. 85–90.

5. *Пономарев Е. П.* Формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателей военного вуза : дис. ... канд. пед. наук. – Уфа, 2013. – 225 с.

6. *Ульяницкая Т. В.* К вопросу о сущности понятия «саморазвитие педагогической компетенции» // *Филология и культура*. – 2009. – № 17–18. – С. 55–57.

7. Хациева И. А., Шестериков А. В. Содержание и структура деятельности преподавателя военного вуза в военно-педагогическом процессе // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2015. – № 9-5-1-2. – С. 72–75.

УДК 37.02

Т. В. Четвертных

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПО РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается вопрос о приоритетном направлении в деятельности современного педагога – формировании и развитии личности и индивидуальности посредством формирующего оценивания в образовательном процессе. Рассмотрены некоторые подходы к влиянию формирующего оценивания на развитие ребенка. Сделана попытка определения тех аспектов, которые способствуют развитию личности в результате использования формирующего оценивания на всех уровнях содержания образования.

Ключевые слова: личность, деятельность, личностные результаты образования, содержание образования, уровни содержания образования, формирующее оценивание.

Перед современной педагогикой, проходящей неизведанные пути рождения нового человека – человека в быстром, меняющемся вместе с потоком информации мире, во многом ориентированной на процессы формирования определенных качеств личности, готовых решений для ребенка, стоит непростая задача – найти способы развития индивидуальности, самостоятельности, уникальности личности человека, который сам будет принимать решения и нести за них ответственность перед собой и миром, в котором он сущес-

твует. Именно такая цель образования выступает ведущей в новых стандартах.

Определенные в качестве результатов образования личностные, метапредметные и предметные компетенции становятся показателем развития личности в соответствии с поставленной целью. Изменился подход к отбору содержания образования (далее – СО). В основе новых стандартов – системно-деятельностный подход. Это значит, что на всех уровнях содержания образования происходят изменения, связанные с перестройкой всего процесса обучения (от проектируемого содержания образования на уровне теоретического представления, учебного предмета и учебного материала к уровням реализации содержания образования – учебного процесса и структуры личности ученика), на котором СО достигает своей интериоризации, материализации, становясь достоянием школьника. Оставаясь неизменной в компонентном отношении (знания, в том числе о способах деятельности; опыт осуществления способов деятельности; опыт творческой деятельности по решению новых проблем; опыт эмоционально-ценностных отношений по И. Я. Лернеру, М. Н. Скаткину), структура содержания образования претерпевает сегодня значительные изменения с процессуальной стороны, ориентируясь на системно-деятельностный подход. И здесь важным звеном реализации содержания образования становится учебная деятельность. Учебная деятельность – это деятельность по самоизменению. Главными в ней необходимо считать те изменения, которые произошли в субъекте в ходе ее реализации. На наш взгляд, именно здесь берут начало та самостоятельность и индивидуальность, о которых мы говорили ранее. Таким образом, структурный компонент СО *опыт эмоционально-ценностных отношений*, включая в себя отношения человека к миру, к людям, к себе, начинается именно с отношения к себе как к личности, к индивидуальности. Отвечая на вопрос «В каком компоненте учебной деятельности появляется выделение ребенком себя как субъекта, как изменившегося в ее процессе в плане приращения и обретения “самости”?», мы полагаем, что это действия самоконтроля и самооценки – этап рефлексии, с которого и начинается отношение к себе, формирующееся, разумеется, и под влиянием других обстоятельств (микроклимат

в классе, ценностные ориентации личности, внешние аспекты ее развития и социализации и др.).

ФГОС предъявляют к процессу оценивания определенные требования:

- оценивание всех образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных);
- оценивание *процесса достижения* этих результатов;
- *осознанность* каждым обучающимся собственного *процесса обучения*.

Базовые принципы оценивания в стандартах нового поколения держатся на следующих положениях:

- оценивание *является постоянным процессом*, естественным образом интегрированным в образовательную практику;
- оценивание *может быть только критериальным*, основными критериями оценивания выступают ожидаемые результаты, соответствующие учебным целям;
- критерии оценивания и алгоритм выставления отметки *заранее известны* и педагогам, и учащимся; они по возможности должны вырабатываться в совместной деятельности;
- система оценивания *встраивается* таким образом, чтобы учащиеся включались в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки и привычку к *самооценке*.

Этим основным требованиям сегодня отвечает формирующее (или формативное) оценивание – оценивание для обучения. Оно обеспечивает обратную связь, позволяющую регулировать обучение и учение в интересах учащегося. Встраиваясь во все компоненты СО и выступая в основном на уровне реализации содержания образования, а именно – уровне учебного процесса, формирующее оценивание, по нашему мнению, прямо влияет на формирование структуры личности ученика, способствуя становлению его отношения к себе и на этом основании к людям и миру, позволяя наполнить компонент *опыт эмоционально-ценностного отношения* современными содержательными и процессуальными характеристиками, соответствующими запросам общества и государства в интересах личности человека. Формирующее оценивание также позволяет сделать учебный процесс личностно ориентированным

в действии, а не в декларациях, способствуя степени ответственности ученика за свое обучение, с которой начинается развитие индивидуальности и самостоятельности.

Вопросам формирующего оценивания посвящены труды немногих ученых. М. А. Пинская в своем учебном пособии «Формирующее оценивание: оценивание в классе» рассматривает формирующее оценивание как альтернативу традиционной системе оценивания, сосредоточенной в руках учителя. Она подходит к вопросу о роли формирующего оценивания как важной тенденции улучшения качества образования (и учения) в целом. Выделяет принципы внутриклассного оценивания: 1) центрировано на ученике (главное – процесс учения); 2) направляется учителем; 3) разносторонне результативно; 4) формирует учебный процесс; 5) определено контекстом; 6) непрерывно. Ученый делает вывод о том, что формы оценивания, способствующие совершенствованию учения и преподавания, наиболее эффективны тогда, когда их проводят не внешние эксперты, а сами учителя. Пинская, останавливаясь на когнитивных, аффективных и метакогнитивных аспектах введения формативного оценивания на разных этапах обучения, предлагает варианты и модификации средств ФО посредством механизма перевода образовательной цели в измеряемые предметные результаты с определением уровней их достижения (используя классификацию Б. Блума), способы внедрения формирующего оценивания в практику.

Методическое пособие ученых И. С. Фишман, Г. Б. Голуб «Формирующая оценка образовательных результатов учащихся» – описание результатов реализации проекта Лаборатории модернизации образовательных ресурсов (г. Самара) совместно с экспертами отдела образования графства Нортумберленд и школы г. Кремлингтон, а также отделом политики и стандартов Кэмбрижского экзаменационного синдиката при поддержке Британского Совета «Либерализация школьной оценки как средство развития самооценки учащихся (позитивная (формирующая) оценка достижений учащегося как стимул к обучению)». Стратегическая цель проекта – повышение уровня учебных достижений учащихся путем формирования навыков самооценки и включения учащихся в процесс оценки собственных достижений. Была разработана и апробирована

технология позитивной оценки достижений учащегося общеобразовательной школы («формирующая оценка» результатов образования), представленная в пособии. В теоретической части пособия авторы акцентируют внимание на необходимости разработки такого подхода к оцениванию образовательных результатов учащихся, который в том числе позволил бы «связать оценку с индивидуальным приращением образовательных результатов (знаний, умений, компетентностей и т. п.) и создать условия, в которых учащийся получает опыт планирования и реализации процесса собственного обучения, тем самым вырастая (по определению Г. А. Цукерман) “здоровую самооценку”» [1]. Нам представляется важным связать необходимость разработки данного подхода с достижением личностных результатов образования, требующих изменения самого СО и процессуальной стороны его уровней.

Теоретическое обоснование проблемы введения формирующего оценивания в образовательном процессе освещается также зарубежными авторами (**P. Black, D. Wiliam, Harlen, James, L. Shepard**), которые касаются в своих трудах в основном актуальности, принципов, требований введения нового вида оценивания. В трудах этих ученых, основанных на философии конструктивизма, находящейся в стадии становления, по-разному трактуются различные положения, но они сходятся в одном: «Смысл облегчает обучение и делает знание полезным, так как цели и способы применения уже заложены в понимании» [2]. Следовательно, именно формативное оценивание, наполняющее деятельность ученика смыслом, встраивающееся в механизм самой этой деятельности, должно прийти на смену (может быть, пока в качестве переходной парадигмы оценивания: от устаревшей (по сути трехбалльной) к современной, учитывающей все факторы становления личности и продуктивность всех форм мыслительной деятельности школьника) традиционной (как правило, исключительно внешней) системе оценивания в образовательном процессе школы.

Анализ научной литературы показал, что авторы рассматривают вопросы введения формирующего оценивания в образовательный процесс, в основном касаясь организационно-педагогических условий: методов преподавания и учения, учебных ситуаций, ор-

ганизационных форм, средств, разработки инструментария формирующей оценки (И. Логвина, Л. Рождественская); влияния формативного оценивания на деятельность обучающихся и результаты этой деятельности; разрабатывают группы методов и приемов ФО (Р. Х. Шакиров, А. А. Буркитова, О. И. Дудкина и др.), косвенно затрагивая аспекты влияния формирующего оценивания на развитие групп результатов (личностных, метапредметных и предметных). В связи с этим нам представляется актуальным детальное рассмотрение этой проблемы, поскольку любые изменения в образовательном процессе связаны прежде всего с самым главным субъектом этого процесса – с ребенком.

Сегодня ведущие психологи все чаще говорят об изменении ситуации детства (Д. И. Фельдштейн «Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования»). Одной из главных проблем современного образования является проблема формирования самостоятельности личности: осознания себя как субъекта, самостоятельности мышления, «самости» в делах и поступках. В объективно изменившейся ситуации детского развития эта проблема становится еще актуальнее.

Но любые результаты образования (предметные и метапредметные) базируются прежде всего на личностных результатах, органично влияя на развитие последних. В современном учебном процессе одним из способов становления субъектной позиции обучающихся является формирующее оценивание, которое, интегрируясь в учебную деятельность через содержание образования и его уровни, способствует реализации деятельностного подхода. В связи с этим, на наш взгляд, сегодня можно попытаться определить сущность влияния формирующего оценивания на формирование и развитие личностных результатов обучающихся в образовательном процессе, т. е. дидактические основы такого влияния.

1. Оценка без отметки / Г. А. Цукерман [и др.]. – М. ; Рига : ПЦ «Эксперимент», 1999. – 133 с.

2. *Shepard Lorrie A.* Formative assessment: Caveat emptor. – New York : University of Colorado at Boulder, 2005. – 252 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Азимбаева Ж. А., соискатель кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. E-mail: azimbayeva@yandex.ru.

Алексеев В. В., аспирант кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. E-mail: alex-w90@yandex.ru.

Баташова С. М., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. E-mail: sveta_batashova@list.ru.

Васькова Н. Ф., доцент кафедры педагогики, начальник учебно-методического отдела Омского государственного педагогического университета. E-mail: vaskova@omgru.ru.

Диких Э. Р., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. E-mail: bagautdinova1987@mail.ru.

Дресвянникова Т. Ю., аспирант кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. E-mail: dresvyannikova_t@mail.ru.

Дроботенко Ю. Б., д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. E-mail: jbd2004@yandex.ru.

Дука Н. А., канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. E-mail: dusa_omsk@mail.ru.

Зарипова Е. И., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. E-mail: e_zaripova00@mail.ru.

Казакова И. В., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Омского государственного педагогического университета. E-mail: psychology@omgru.ru.

Князева Н. Н., канд. биол. наук, доцент, доцент кафедры психологии Омского государственного педагогического университета. E-mail: natalia_kn_2010@mail.ru.

Кочеулова О. А., канд. пед. наук, доцент кафедры психологии Омского государственного педагогического университета. E-mail: boa27@yandex.ru.

Круглова Е. Е., аспирант кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. E-mail: starkova_lenus@mail.ru.

Кушнир Е. Н., преподаватель социально-гуманитарных дисциплин, Сибирский профессиональный колледж. E-mail: evgen_kushnir1989@mail.ru.

Лоренц В. В., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. E-mail: v.lorents@yandex.ru.

Макарова Н. С., д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. E-mail: maknat1@yandex.ru.

Мартинова В. Ф., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. E-mail: martynova-valentina@list.ru.

Матиевская Е. Г., заместитель директора по научно-методической работе Нововаршавской гимназии (р. п. Нововаршавка, Омская область). E-mail: new_varsh@mail.ru.

Никитина С. В., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. E-mail: cvet-nik@yandex.ru.

Ожогова Е. Г., канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета. E-mail: oeg80@yandex.ru.

Оськина Н. Г., социальный педагог Средней общеобразовательной школы № 47 с углубленным изучением отдельных предметов (Омск). E-mail: oeg80@yandex.ru.

Пац О. С., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. E-mail: pobeda57@yandex.ru.

Петрусевич А. А., д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. E-mail: petrark47@mail.ru.

Сагитдинова Т. К., соискатель кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. E-mail: a_tanzilya@mail.ru.

Соловьева Т. О., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. E-mail: soloveva.omsk@yandex.ru.

Старкова А. В., соискатель кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. E-mail: elvenbride@inbox.ru.

Тихолаз Т. М., канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии Омского государственного педагогического университета. E-mail: ttm_2007@mail.ru.

Устичев О. Г., аспирант кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. E-mail: olegustichew@yandex.ru.

Федяева Л. В., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. E-mail: lvfed2007@yandex.ru.

Феттер И. В., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. E-mail: finna08@mail.ru.

Чекалева Н. В., д-р пед. наук, профессор, директор института инновационного и инклюзивного образования Омского государственного педагогического университета. E-mail: nchekaleva@yandex.ru.

Черкасова И. И., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики, психологии и социального образования Тобольского педагогического института им. Д. И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета в г. Тобольске. E-mail: irinka65@rambler.ru.

Черкевич Е. А., канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии Омского государственного педагогического университета. E-mail: cherkevich_elena@mail.ru.

Четвертных Т. В., аспирант кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. E-mail: tat-vladi2013@yandex.ru.

Чуркина Н. И., д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. E-mail: n_churkina@mail.ru.

Чухин С. Г., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. E-mail: chukin2009@mail.ru.

Чухина Е. В., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. E-mail: chukina2008@mail.ru.

Шабышева Ю. Е., канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии Омского государственного педагогического университета. E-mail: yshabysheva@mail.ru.

Шаров А. С., д-р психол. наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Омского государственного педагогического университета. E-mail: sharov@omgpru.ru.

Широбоков С. Н., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики, начальник отдела информационной политики Омского государственного педагогического университета. E-mail: shirobokov@omgpru.ru.

Яркова Т. А., д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики, психологии и социального образования Тобольского педагогического института им. Д. И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета в г. Тобольске. E-mail: tatyanyarkova59@mail.ru.

Научное издание

**ОБРАЗОВАНИЕ ИЗ БУДУЩЕГО:
ОБУЧЕНИЕ, ВОСПИТАНИЕ, РАЗВИТИЕ**

*Сборник статей
научно-практической конференции, посвященной
40-летнему юбилею кафедры педагогики и кафедры психологии
Омского государственного педагогического университета*

23 ноября 2017 г.

Редактор *М. Х. Исенова*
Технический редактор *Е. А. Балова*

Подписано в печать 25.05.2018. Формат 60×84/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Печ. л. 15,75. Уч.-изд. л. 14,28

Тираж 100 экз. Заказ Б-295

Издательство ОмГПУ.

Отпечатано в типографии ОмГПУ,

Омск, наб. Тухачевского, 14, тел./факс (3812) 23-57-93