

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

32 (51)
2018

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

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

Издатель

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

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

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

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

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

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»

ISSN 2307-3241

© ВлГУ, 2018

Редактор
А. А. Амирсейидова

Корректор
О. В. Балашова

Технический редактор
А. В. Родина

Верстка оригинал-макета
Л. В. Макаровой

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

Автор перевода
Е. Ю. Рогачева

Художник
С. В. Ермолин

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

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

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

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

Подписано в печать 26.03.18
Заказ №
Выход в свет 30.03.18

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 17,9
Тираж 500 экз.

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Романов В. А.

ОСНОВНЫЕ СМЫСЛЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	8
---	---

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Макотрова Г. В.

ТЕНДЕНЦИИ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРОЦЕССА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ И ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ	14
---	----

Самохин А. В., Платонова А. С.

ДОМАШНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ – РЕАЛЬНОСТЬ	29
--	----

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Акимова Н. Н.

О ПРОБЛЕМАХ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ	41
---	----

Борисова Т. С.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	47
--	----

Гайнеев Э. Р.

ПРАКТИКУМ В УЧЕБНЫХ МАСТЕРСКИХ ПО СТАНДАРТАМ WORLDSKILLS	52
---	----

СОДЕРЖАНИЕ

*Декина Е. В., Ежкова Н. С., Карандеева А. В.,
Пазухина С. В., Панферова Е. В., Степанова Н. А.*
**ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ..... 63**

Дементьева Ю. В.
**ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 76**

Павлов С. Н.
**ПЕДАГОГИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ
ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ ПРИ СОЗДАНИИ СОЦИАЛЬНО-
КУЛЬТУРНОГО ИМИДЖА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА..... 83**

Цытин Г. М.
**СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГ-МУЗЫКАНТ: ТРАДИЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ..... 93**

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Белых Т. В., Толкачева О. Н.
**СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РЕСОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ
ПОСЛЕ ПСИХИЧЕСКОЙ ТРАВМЫ..... 102**

Мирошниченко А. А., Мерзлякова Д. Р.
**РЕГИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА СОХРАНЕНИЯ
И УКРЕПЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ 111**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Малова Е. Н.
**СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТА ИННОВАЦИОННОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЭТАПЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ..... 117**

СОДЕРЖАНИЕ

Руднев Е. А.

**ЧЕЛОВЕК КАК ПРЕДМЕТ БИОГРАФИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ** 127

Турчин А. С.

**К ПРОБЛЕМЕ СЕМИОТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ:
ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ** 138

НАШИ АВТОРЫ..... 149

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 154

CONTENTS

METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Romanov V. A.

MAIN SENSE OF PEDAGOGICAL STUDY..... 8

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Makotrova G. V.

**TRENDS AND REGULARITIES OF USING PROCESS OF DIGITAL
RESOURCES AND TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT
OF THE RESEARCH POTENTIAL OF SCHOOLCHILDREN..... 14**

Samokhin A. V., Platonova A. S.

HOME SCHOOLING IS A REALITY..... 29

PROFESSIONAL EDUCATION

Akimova N. N.

**THE PROBLEMS OF FOREIGN LANGUAGES PROFESSIONAL
COMPETENCE FORMATION OF STUDENTS AT NON-LINGUISTIC
HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS 41**

Borisova T. S.

**PRACTICE-ORIENTED APPROACH IN THE FORMATION
OF BACHELORS PROFESSIONAL COMPETENCE
IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL PROCESS 47**

Gayneev E. R.

**PRACTICUM IN EDUCATIONAL WORKSHOPS ACCORDING
TO WORLDSKILLS STANDARDS..... 52**

Dekina E. V., Ezhkova N. S., Karandeeva A. V.,

Pazukhina S. V., Panferova E. V., Stepanova N. F.

**FORMATION OF COMPETITIVENESS OF PEDAGOGICAL
HIGHER INSTITUTIONS STUDENTS WITHIN NETWORKING 63**

CONTENTS

Dementieva Yu. V.

**ELECTRONIC TEXTBOOK AS IMPLEMENTER OF FEDERAL
STATE EDUCATIONAL STANDART OF THE HIGHER EDUCATION ... 76**

Pavlov S. N.

**PEDAGOGISATION OF THE PROCESS OF PUBLIC
OPINION FORMATION WHILE CREATING
THE SOCIO-CULTURAL IMAGE OF A MODERN UNIVERSITY..... 83**

Tsybin G. M.

**MODERN MUSIC TEACHER: TRADITIONS
OF THE EDUCATIONAL PROCESS AND TIME CHALLENGE 93**

SPECIAL AND SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Belykh T. V., Tolkacheva O. N.

**SOCIALIZATION AND RESOCIALIZATION AFTER
PSYCHOLOGICAL TRAUMA 102**

Miroshnichenko A. A., Merzlyakova D. R.

**REGIONAL SYSTEM OF CONSERVATION AND STRENGTHENING
MENTAL HEALTH IN EDUCATION ORGANIZATIONS..... 111**

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Malova E. N.

**BECOMING OF INNOVATIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY
SUBJECT AT THE STAGE OF PROFESSIONAL TRAINING..... 117**

Rudnev E. A.

**THE HUMAN BEING AS A SUBJECT OF BIOGRAPHICAL
RESEARCH: HISTORY AND METHODOLOGY 127**

Tourchin A. S.

**TO THE PROBLEM OF SEMIOTIC FUNCTION: HISTORY
AND PROSPECTS..... 138**

OUR AUTHORS 149

INFORMATION FOR AUTHORS..... 154

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.225

В. А. Романов

ОСНОВНЫЕ СМЫСЛЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В связи с модернизацией российского образования усложнились задачи, которые решают современные педагоги и психологи, отмечающие некоторую стихийность становления исследователя и необходимость связи его подготовки с реализацией принципов системности и интеграции, что подтверждается практикой работы диссертационных советов. Автором сделана попытка раскрыть основные смыслы педагогических исследований, логическая опора на которые позволит “молодому” ученому использовать программу системного исследования в качестве инструмента познания дисциплинарной организации педагогики, с которой он будет рассматривать объект и предмет изучения в рамках общей стратегической линии научной работы.

Ключевые слова: готовность исследователя, междисциплинарные исследования, подготовка исследователя, программа исследования, системный подход, педагог-исследователь, управление педагогическими исследованиями.

Получение научных результатов, оформленных в виде научного продукта под названием “диссертация”, по мнению члена-корреспондента РАО В. И. Слободчикова, “... является одной из форм рефлексивной деятельности, суть которой в том, что это специальное размышление над любой формой предметной деятельности с целью анализа ее оснований, структуры, целевых ориентиров”. Бесспорно, научить научному творчеству невозможно, а способствовать формированию общих представлений о методологии научного творчества у начинающих ученых – необходимо.

Поэтому современный педагог-исследователь – инициатор нововведений в педагогике и психологии, который, с опорой на исследования

В. Л. Дубининой, “... готов выполнять функции первопроходца новых принципов, способов обучения и воспитания, соединять алгоритмическую деятельность с творческим поиском, учитывать особенности обучаемых в условиях дифференцированного обучения, сравнивать эффективность различных методов, приемов и средств обучения при решении одних и тех же дидактических задач; оценивать психологическую направленность и уровень воздействия тех или иных приемов на психические процессы учащихся; ежедневно разрешать десятки проблемных педагогических ситуаций; проводить исследования в рамках различных концепций, сопоставляя противоположные точки зрения” [2].

Суть этой стратегии подтверждает тезис о том, что в связи с реформами, продолжающимися в российском образовании, изменились цели и усложнились задачи, которые решают ответственные педагоги и психологи, отмечающие отсутствие ясности и плановости в становлении исследователя и подтверждающие, что подготовка исследователя неразрывно связана с реализацией принципов системности и интеграции.

Учитывая этот факт, мы обращаем внимание на слова академика РАО Д. И. Фельдштейна, сказанные им 20 апреля 2011 г. на расширенном совместном заседании Президиума ВАК (Высшей аттестационной комиссии) Минобра Российской Федерации и Президиума РАО, что "... беседы с вызываемыми в ВАК соискателями научной степени показывают их неподготовленность к научной деятельности вообще, так как они даже не владеют уже защищенной ими в соответствующих диссертационных советах темой и заявленной как решенная проблема". Выделенное рассогласование подтверждает значимость проблемы качества научно-педагогических исследований как одной из кардинальных методологических проблем развития научного знания.

Теоретическое осмысление современного этапа реформирования высшей школы проходит на разных научных и управленческих уровнях, где достаточно много говорится о методологической культуре исследователя, которая, по мнению современных педагогов-исследователей, представляет некую обобщенную характеристику уровней овладения "молодыми" учеными методологическими знаниями сегодняшнего дня, обновленными исследовательскими возможностями, способностями по

практическому использованию научных принципов, методов, методик, а также средств педагогических исследований.

Однако наблюдения за инновационной деятельностью в высшей школе дают основания для выводов о том, что педагогические коллективы, руководители учебных заведений, испытывая острую потребность в изменениях, ощущают такую же острую нехватку концептуальных идей, знаний культурно-исторического опыта развития образования, научных основ организации педагогических исследований, преодолевают большие сложности в выборе их цели, средств, способов оценки результатов.

Современная педагогика и психология являются, по утверждению ведущих ученых, сложноорганизованными науками, имеющими свою структуру, поэтому в сложной ситуации развития научного знания нужно найти такие методологические подходы к исследованию построения этих наук, которые позволили бы анализировать это "внутреннее устройство" как целостную систему психолого-педагогических дисциплин.

В спектре рассматриваемых проблем уместно привести слова В. С. Леднева из его работы "Требования к диссертациям по педагогическим наукам: научно-методические рекомендации". Он писал: "... все научные работы носят сугубо индивидуальный и неповторимый характер. К тому же не существует технологий обозначения единой итоговой оценки многомерного по своей природе результата диссертационного исследования. Не следует забывать при этом, что речь идет о самом сложном объекте оценки из всех известных. Именно поэтому оценка итогов работы во многом остается проблемой" [3].

Определяя методологию организации исследования и принимая во внимание научный посыл В. С. Леднева, необходимо изучить все возможности системного подхода как общенаучного исследовательского фундамента систем педагогики и психологии, который, по нашему мнению, позволяет рассматривать педагогику как систему. С научной опорой на системный подход, как говорят в своих работах В. И. Байденко, В. В. Гузеев, Н. В. Кузьмина, Э. Г. Юдин, Р. С. Шадури и др., структура любых программ исследований предусматривает поэтапное продвижение вперед – к системному познанию содержательной сущности определенных объектов. Каждый такой логический шаг сложен, но открывает возможность ученому для построения программы системного исследования любого уровня сложности.

Такой логический подход позволит исследователю использовать программу в качестве инструмента исследования дисциплинарной организации педагогики, представив ее как систему гуманитарных дисциплин, а сам методологический подход – как строго продуманную научную методологическую ориентацию исследования. Это должна быть позиция исследователя с точки зрения культуры, с которой он будет рассматривать объект и предмет изучения как принципы или понятия, руководящие общей стратегической линией исследования. Фиксацию обозначенной нами направленности научного исследования, по словам Э. Г. Юдина, его целевую установку, которые в совокупности определяют его общую стратегическую линию, исследователи довольно часто связывают с понятием такого подхода [10].

Опыт работы диссертационных советов показывает, что “оторванность науки и практики” друг от друга влияет не лучшим образом и на развитие самой науки, в том числе и на развитие образования. Между тем в научных исследованиях, по мнению отечественных ученых, описание форм связи науки с практикой должно носить обобщающий характер [1; 3; 8; 9 и др.]. В связи с чем при условии признания вклада исследователя в поиск путей решения выявленных проблем в диссертациях не всегда прописывается сложность выбранных подходов и противоречивость (сомнительность, двусмысленность) ряда положений из-за того, что часто рассматривается всего один вариант взаимосвязи, что недопустимо в научных исследованиях такого уровня.

Сегодня ученые говорят о том, что “... в исследованиях процесса обучения наблюдается тенденция актуализации междисциплинарных исследований, благодаря чему расширяется исследовательское поле дидактики. Так, например, анализ психодидактических исследований показывает, что по своему характеру они относятся к междисциплинарным, поскольку отвечают всем выделенным нами критериям междисциплинарности: имеют общий предмет исследования, используют взаимодополняющие научные методы, теоретические основания черпают из двух областей научного знания – дидактики и психологии, полученные результаты вносят вклад в обе интегрирующиеся науки. Вместе с тем в психодидактике происходит неправомерное сужение функции дидактики до прикладной, нацеленной на проектирование содержания образования, форм и методов обучения с учетом психологических закономерностей” [5].

Поэтому мы считаем, что в такой ситуации целесообразно вспомнить об управлении психолого-педагогическими исследованиями, которое в рамках системы управления научными исследованиями должно рассматриваться как планомерный, вполне прогнозируемый и обеспеченный технологически процесс воздействия на организацию психолого-педагогических исследований в аспекте новой образовательной парадигмы и в контексте целостной образовательной политики государства в единстве с процессом взаимодействия всех субъектов исследования образовательной сферы в рамках научно-педагогического сообщества с целью улучшения качества образования в конкретном регионе и стране в целом [7].

Можно полностью согласиться с Т. А. Ярковой, утверждающей, что "... в соответствии с общей теорией управления и спецификой управления образованием и научными исследованиями основными компонентами управления педагогическими исследованиями как системой являются следующие: функциональный, субъектный, целевой и содержательный, который дает характеристику объектам управления педагогическими исследованиями" [11].

Практика работы отечественных диссертационных советов показывает, что управление исследованиями как технологически организованный процесс целесообразно рассматривать как логическую последовательность выделения и реализации компонентов системы. Например, таких как организация исследовательской работы, включающая в себя планирование, внедрение в практику системы образования результатов теоретической и опытно-экспериментальной частей работы, контроль, рефлексия и др. [8].

Важнейшей задачей в работе научных консультантов (научных руководителей) докторантов (соискателей) является выработка у них как у исследователей единых науковедческих подходов к учету уже наработанного материала с позиции методологии науки, умений формулирования проблем и тем, определения перспективных направлений в содержании темы исследовательской работы, обобщения и систематизации знаний и умений, приобретенных в процессе обучения на третьем уровне обучения в вузе (в системе послевузовского образования).

Подтверждением сказанному могут быть слова члена-корреспондента РАО В. М. Полонского, говорившего, что "... путь в будущее невозможен без освоения и развития имеющегося достояния, без преемственности, и что на данном этапе важно систематизировать уже добытые знания, осмыслить и обобщить богатейший опыт предшественников" [4; 6].

В заключение необходимо отметить, что диссертационные исследования сегодня стали объектами самостоятельного научного поиска и анализа; сосредотачиваются в научно-методической литературе различного формата (библиография, списки литературы, содержательные, тематические обзоры, сборники диссертаций и авторефератов диссертаций и др.). В России в результате реформирования системы высшего образования для совершенствования процесса психолого-педагогических исследований сформированы (по некоторым направлениям формируются и в настоящее время) научные школы, ориентирующиеся на науковедческие исследования, процедуры их разработки и публичной защиты.

Поэтому, учитывая тенденции совершенствования диссертационных исследований по педагогике, в частности, тенденции гуманизации, интеграции, междисциплинарности и др., дальнейшая разработка, детальное изучение и глубокий анализ отечественного и зарубежного педагогического опыта и знания, который в нем содержится, становится проблематичным без широкого применения информационных и коммуникационных технологий.

Сегодня можно утвердительно заявить, что грамотно сформированная терминологическая система педагогической науки как совокупность основных понятийных рядов позволит осуществлять научный переход к определению и анализу ее понятийных комплексов, формируемых в рамках педагогики. Умелое использование материала статьи даст информацию для размышления как научным консультантам (руководителям), так и самим исследователям.

Литература

1. Глузман Н. А. Категориально-понятийный аппарат теории профессионализма будущих учителей // *Современные проблемы науки и образования*. 2017. № 3. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26511> (дата обращения: 29.01.2018).
2. Дубинина В. Л. Педагогическая готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования: в системе «вуз – интернатура» : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Казань, 2010. 460 с.
3. Леднев В. С. Требования к диссертациям по педагогическим наукам : науч.-метод. рекомендации. 2-е изд., доп. и перераб. М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : Изд-во МОДЭК, 2003. 112 с.
4. Методы педагогических исследований: состояние, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. по материалам всерос. семинара по методологии / под ред. В. М. Полонского. М. : ИТИП, 2006. 252 с.
5. Осмоловская И. М., Краснова Л. А. Проблема междисциплинарности в исследованиях процесса обучения // *Образование и наука*. 2017. № 7. С. 9 – 24.
6. Полонский В. М. Новизна научно-педагогических исследований // *Профессиональное образование*. Столица. 2011. № 6. С. 19 – 22.
7. Романов В. А. Обоснование необходимого времени изучения нормативного содержания дисциплин (модулей): научный подход // *European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук)*. 2015. № 1 (52). Т. 1. С. 121 – 125.
8. Романов В. А. Проблемы качества подготовки будущих преподавателей: интеграция учебной и научной деятельности // *Известия ТулГУ. Гуманитарные науки*. 2013. Вып. 3. Ч. 2. С. 285 – 290.
9. Селиверстова Е. Н. Субъектность как принцип систематизации современного дидактического знания // *Педагогика*. 2013. № 10. С. 25 – 33.
10. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. [Б. м.], 1997. 444 с.
11. Яркова Т. А. Управление педагогическими исследованиями в контексте региональной научной и образовательной политики : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. СПб., 2010. 499 с.

References

1. Gluzman N. A. Kategorial'no-ponyatijnyj apparat teorii professionalizma budushchih uchitelej // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017. № 3. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26511> (data obrashcheniya: 29.01.2018).
2. Dubinina V. L. *Pedagogicheskaya gotovnost' uchitelya-issledovatelya k diagnostiko-tekhnologicheskoy deyatel'nosti v usloviyah diversifikacii obrazovaniya: v sisteme «vuz – internatura»* : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. Kazan', 2010. 460 s.
3. Lednev V. S. *Trebovaniya k dissertaciyam po pedagogicheskim naukam : nauch.-metod. rekomendacii*. 2-e izd., dop. i pererab. M. : Izd-vo MPSI ; Voronezh : Izd-vo MODEHK, 2003. 112 s.
4. *Metody pedagogicheskikh issledovanij: sostoyanie, problemy, perspektivy* : sb. nauch. st. po materialam vseros. seminaru po metodologii / pod red. V. M. Polonskogo. M. : ITIP, 2006. 252 s.
5. Osmolovskaya I. M., Krasnova L. A. Problema mezhdisciplinarnosti v issledovaniyah processa obucheniya // *Obrazovanie i nauka*. 2017. № 7. S. 9 – 24.
6. Polonskij V. M. Novizna nauchno-pedagogicheskikh issledovanij // *Professional'noe obrazovanie*. Stolica. 2011. № 6. S. 19 – 22.
7. Romanov V. A. Obosnovanie neobhodimogo vremeni izucheniya normativnogo sodержaniya disciplin (modulej): nauchnyj podhod // *European Social Science Journal (Evropejskij zhurnal social'nyh nauk)*. 2015. № 1 (52). T. 1. S. 121 – 125.
8. Romanov V. A. Problemy kachestva podgotovki budushchih prepodavatelej: integraciya uchebnoj i nauchnoj deyatel'nosti // *Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki*. 2013. Vyp. 3. Ch. 2. S. 285 – 290.
9. Seliverstova E. N. Sub"ektnost' kak princip sistematizacii sovremennogo didakticheskogo znaniya // *Pedagogika*. 2013. № 10. S. 25 – 33.
10. YUdin E.H. G. *Metodologiya nauki. Sistemnost'. Deyatel'nost'*. [B. m.], 1997. 444 s.
11. YArkova T. A. *Upravlenie pedagogicheskimi issledovaniyami v kontekste regional'noj nauchnoj i obrazovatel'noj politiki* : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. SPb., 2010. 499 s.

V. A. Romanov

MAIN SENSE OF PEDAGOGICAL STUDY

In connection with the modernization of the Russian education, the tasks that modern pedagogues and psychologists solve, reflecting a certain spontaneity of the researcher's formation and the necessity of linking his preparation with the implementation of the principles of systemic and integration, are complicated, which is confirmed by the practice of the dissertational councils. The author made an attempt to reveal the basic meanings of pedagogical research, the logical reliance on which will allow the "young" scientist to use the system research program as a tool for learning the disciplinary organization of pedagogy, with which he will consider the object and subject of study within the overall strategic line of scientific work.

Key words: *researcher's readiness, interdisciplinary researches, researcher's training, research program, system approach, teacher-researcher, management of pedagogical research.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.026

Г. В. Маконова

ТЕНДЕНЦИИ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРОЦЕССА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ И ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ

Автор обосновывает целесообразность рассмотрения исследовательского потенциала школьников как нового результата обучения, акцентирует внимание на значимости идей целостности, культуротворчества и системогенеза в проектировании стратегий его развития. Опора на выявленные автором тенденции и закономерности, характерные для процесса использования цифровых ресурсов и технологий в развитии исследовательского потенциала школьников, позволит обеспечить продуктивную разработку новых путей его развития.

Ключевые слова: исследовательский потенциал, школьники, тенденции, закономерности, универсальные учебные действия, цифровые ресурсы и технологии.

Несмотря на то что обучение в современной цифровой информационной образовательной среде обеспечивает реализацию инновационных технологий, организацию индивидуальной и коллективной познавательной деятельности школьников, использование цифровых ресурсов и технологий в обучении часто не отвечает их дидактической необходимости [5]. Мы объясняем эту ситуацию недостаточным уровнем разработки теоретических оснований использования информационных и коммуникационных технологий для решения новых задач обучения. Их получение тесно связано с появлением новых акцентов в понимании исследо-

вателями сущности процесса обучения. Рассматривая процесс обучения как происходящую по объективным законам смену актов обучения, в ходе которой изменяется деятельность учителя и учащихся, а также свойства учащихся в результате их деятельности, И. Я. Лернер показывал, что в каждом акте обучения отражена деятельность учителя по организации способов освоения учеником определенной части содержания либо содержание, которое освоено учеником [2, с. 9]. Движение современного обучения к реализации антропологического принципа приводит к пониманию того, что важнейшей характеристикой обу-

чения становится не освоение обучаемым культуры или процесс социализации, а прежде всего развитие самого человека. Так, И. М. Осмоловская подчеркивает, что обучение выступает как процесс внесения позитивных изменений во внутренний мир обучающегося в ходе целенаправленной, специально организованной, взаимосвязанной деятельности учителя и ученика, обращенной к освоению содержания образования [6].

В свете модернизационных процессов учение школьника характеризуется как деятельность, направленная на его самоизменение в результате присвоения содержания элементов социального опыта, в том числе опыта познавательного, а его формой является исследование. Учение в форме исследования предполагает получение школьником опыта открытия нового (нового действия, новой деятельности, нового знания, новых ценностей, новых отношений, нового себя, нового у других). Процесс открытия учеником нового носит проблемный, динамичный характер и идет в направлении от знания о незнании к новому знанию, а затем от него к новому незнанию (движение от целого к целому), в отличие от другой, традиционной формы ученического познания «усвоение», в которой предполагается движение познавательной деятельности от незнания к знанию (последовательное движение от частей к целому), в результате чего содержание усвоенного носит относительно заверченный характер [7].

Исходя из осуществляемых процессов перестройки обучения в логике человеческого измерения, считаем, что исследовательский потенциал школь-

ников становится одним из важнейших результатов обучения. Он рассматривается нами в контексте интеграции антропологического, культурологического, системно-деятельностного подходов как обусловленный задатками, способностями, опытом познания в обучении и жизнедеятельности динамичный личностный ресурс, представляющий интегративное единство направленности школьников на познание себя, других людей и мира, чувственно-наглядных образов и знаний о Вселенной, живой природе, обществе и человеке, способов познания окружающего мира и обеспечивающий в ходе решения исследовательских задач перестройку направления и содержания познавательной деятельности, творческую продуктивность, личностное самоопределение и творческое саморазвитие. Использование этого понятия предполагает развитие у школьников в обучении познавательных интересов, интеллектуальных, творческих возможностей, развитие их исследовательских умений, исследовательских компетенций, исследовательской культуры.

Осмысливая взаимосвязь биологического, психического и социального в исследовательском потенциале школьника с позиций антропологического подхода, нами было показано, что его составляющие могут быть представлены как личностные характеристики, детерминирующие психические познавательные процессы, которые организуются системными процессами работы мозга; обосновано соотнесение личностных характеристик, представляющих исследуемый феномен, с рядом универсальных учебных действий,

которые характеризуют способности, рассматриваемые психологами в качестве производных от задатков, а также как способы выполнения психических функций; найдено соответствие личностных характеристик исследовательского потенциала школьника, представляющих его тонусную и ресурсную (поведенческую) части, со сферами психики (мотивационной, когнитивной, поведенческой).

Анализ путей развития исследовательского потенциала школьников, осуществляемый в контексте антропологического подхода, позволил нам опереться на идею целостности, которая, по словам М. Бахтина, выражает стремление человека достраивать часть до сферы [1]. Ее реализация сопрягается с принципом природосообразности в образовании и предполагает рассмотрение динамики исследовательского потенциала личности школьника в тесной связи с развитием его холистического мышления, видения им части в контексте понимания целого, в результате чего в обучении происходит снятие разрыва между эмоциональностью и интеллектуальностью, между интеграцией и дифференциацией.

Использование культурологического подхода, ориентируясь на выявленное И. Я. Лернером совпадение состава социального опыта в целом, содержания личности и структуры акта деятельности [3], обусловило возможность рассмотрения составляющих исследовательского потенциала школьников как проявлений их исследовательской культуры. На основе исходных положений культурологического подхода, рассматривая исследовательский потенциал личности школьника как систем-

ное образование, мы выделили его структурные и функциональные компоненты, обосновали критерии его оценки (мотивацию к исследованию, технологическую готовность, научный стиль мышления, творческую активность) и соответствующие им показатели.

Принципиальной для понимания феномена развития исследовательского потенциала школьников в контексте культурологического подхода, на наш взгляд, является идея культуротворчества, которая отражает принцип культурогенеза в образовании. Ее реализация предполагает обеспечение интегративного единства освоения школьником культуры получения нового знания и творческого самодвижения, самообновления личностных качеств и характеристик на этапах культурогенеза (культуросовоения, культуропользования, культуроинтерпретаторства, культуротворчества). Используя идею предметной модальности (Л. М. Перминова), которая развивает культурологическую теорию содержания образования, а также опираясь на созданные И. Я. Лернером дидактические основы методов обучения, мы показали, как строится содержательная линия развития исследовательского потенциала школьников в условиях их движения от культуросовоения к культуротворчеству, появление различных вариантов сочетания методов обучения [4].

Для раскрытия сущности исследовательского потенциала школьников и выделения идеи его развития был использован системно-деятельностный подход. В рамках этого подхода были рассмотрены составляющие исследовательского потенциала школьника в терминах универсальных учебных действий, обо-

значенных в фундаментальном ядре содержания общего образования в соответствии с требованиями ФГОС-2. Мера и степень реализации системы универсальных учебных действий в обучении позволяет нам оценивать проявления диапазона и величины исследовательского потенциала школьника на каждом этапе культурогенеза.

Ввиду того что целенаправленное движение в сторону усложнения деятельности приводит к усложнению внутренних процессов, отражающих изменения личностью себя, особый интерес для развития исследовательского потенциала школьника в рамках этого подхода вызвала идея системогенеза. Она отражает принцип гуманизации в образовании и открывает взгляд на понимание деятельности школьника в обучении в качестве процесса построения им собственного пути в познании себя, других и мира, а также как движение (усложнение) деятельности как сложноорганизованной системы, которая представляет меру реализации его возможностей. На каждом этапе движения школьников от культуросвоения к культуротворчеству процессы-системы (самоопределение, самопознание, самоорганизация, самообразование, саморегулирование, самоконтроль, самореализация) в цикле творческого саморазвития школьника обеспечиваются информационно-методической поддержкой со стороны учителя.

Интеграция выделенных идей дала возможность представить развитие исследовательского потенциала школьника как процесс поступательного качественного и количественного преоб-

разования интегральной характеристики его личностных ресурсов, необходимых и достаточных для реализации единства отношения к миру как к подвижному, изменяющемуся, нестабильному и умений создавать новые стратегии деятельности в условиях новизны и неопределенности, для успешного освоения норм исследовательской деятельности на пути движения от культуросвоения к культуротворчеству; для творческого саморазвития в ходе создания познавательных продуктов.

Внедрение в практику обучения цифровых ресурсов и технологий выдвигает проблему поиска тенденций и закономерностей их использования в развитии исследовательского потенциала школьников. Тенденции в педагогических исследованиях традиционно рассматриваются как регулярная повторяемость какого-либо качества или результата в относительно неизменных условиях, как наблюдаемая связь между явлениями и процессами, состояниями и свойствами (Ю. К. Бабанский, В. С. Гершунский, В. И. Загвязинский, А. Н. Звягин, И. Ф. Исаев, В. В. Краевский, А. В. Усова, И. А. Шаршов и др.). О тенденциях говорят, когда не имеют возможности утверждать массовый характер зависимостей исследуемого процесса, когда предполагается их использование в качестве общего направления, ориентиров для выявления закономерностей. Не обсуждая историю вопроса о дидактических закономерностях, отметим, что в работах И. Я. Лернера, А. М. Новикова, И. М. Осмоловской, Л. М. Перминовой, И. П. Подласого, М. Н. Скаткина и других они трактуются как объек-

тивно существующие, необходимые, существенные, устойчиво повторяющиеся причинно-следственные связи дидактических явлений и процессов, вскрывающие тенденцию и реализующиеся в определенных педагогических условиях, как связи, которые носят преимущественно вероятностно-статистический характер. Степень приближения тенденции к закономерностям и законам определяется ее устойчивостью, систематичностью, повторяемостью.

Выявленные нами ведущие противоречия развития исследовательского потенциала школьников позволили осуществить направленный поиск проблем использования цифровых ресурсов и технологий в его развитии, а затем тенденций и закономерностей, определяющих пути в их решении. При выявлении тенденций нами использовались наблюдения в ходе экспериментальной работы, данные опроса репрезентативной выборки школьников региона. Определение закономерностей проходило в условиях формирующего эксперимента по отработке модели использования сети Интернет в развитии исследовательского потенциала старшеклассников, а также в условиях моделирующего эксперимента, в котором школьники с креативным и эвристическим уровнем развития исследовательского потенциала 10 экспериментальных общеобразовательных организаций г. Белгорода и Белгородской области ($N = 135$) выполняли задания с помощью сети Интернет при погружении в проблемные ситуации. Формирующий эксперимент предполагал реализацию ранее выявленных психолого-дидактических условий развития иссле-

довательского потенциала школьников: обеспечение интегративности и открытости содержания предметной информационно-образовательной среды, ее связи с научной, профессиональной деятельностью и жизненными реалиями; гармонизацию проявлений тонусной и ресурсной (поведенческой) составляющих исследовательского потенциала школьников; выявление барьеров развития исследовательского потенциала школьников и оказание педагогической помощи в их преодолении; создание диалектичности движения школьников от культуросвоения к культуротворчеству в познании; инструментально-дидактическое оснащение и педагогическое сопровождение творческого саморазвития школьников.

В рамках ведущего противоречия между необходимостью в общеобразовательных организациях опираться на требования образовательных стандартов при проектировании учителем содержания обучения на уровне учебного материала, предстоящего учебного процесса (урока), на уровне учебного задания, отражающего деятельность ученика, разворачивание его действий в систему операций, и отсутствием дидактических ориентиров построения содержательной линии развития исследовательского потенциала школьников в информационно-образовательной среде нами выделены следующие проблемы использования цифровых ресурсов и технологий: недооценка возможностей цифровых средств в получении школьниками знаний как о научных достижениях, так и проблемно-гипотетических знаний, знаний завтрашнего дня науки,

низкий уровень использования цифровых средств для построения новых личностных смыслов, для проявления творческой инициативы.

Следуя идее целостности, их решение в практике обучения происходит в соответствии с установленной нами *тенденцией информационно-коммуникационного обеспечения свободы выбора в получении нового знания*. Она наблюдается, когда школьник извлекает личностно-значимые необходимые уроки, расширяет поле ценностей и смыслов при осуществлении им поиска информации в информационно-образовательной среде; при структурировании знания и представления его в виде концептуальных диаграмм, карт, линий времени; при фиксации информации о процессе исследования окружающего мира; при создании гипермедиа-сообщений, включающих текст, неподвижные и движущиеся данные, созданные изображения и звуки; при трансляции процесса и результатов значимого для них учебного поиска в интерактивном режиме, сопровождая их необходимыми иллюстрациями, графиками, демонстрациями.

Тенденция информационно-коммуникационного обеспечения свободы выбора в получении нового знания обуславливает следующую закономерность использования цифровых средств в образовательном процессе, ориентированном на развитие исследовательского потенциала школьников: *погружение школьников в цифровое проблемно-ситуативное пространство, в котором представлены научная, профессиональная деятельность и жизненные реалии, ведет к постановке ими проблем и задач, осозна-*

нию ценности исследования, построению и реализации стратегий поиска. Эту закономерность подтверждает, например, выявленная связь между частотой использования сети Интернет в учебной работе и желанием школьников использовать ее ресурсы для получения новой познавательной информации (коэффициент К. Пирсона $r > 0,254$ для $n = 100$ на уровне значимости $p = 0,01$). Об этой закономерности свидетельствуют также ответы на вопросы школьников, в которых они объясняют свой интерес к выбору ими текста сети Интернет в моделирующем эксперименте. Выбор текста связан у школьников прежде всего с интересом к учебному предмету (73 %), с практической направленностью выделенной проблемы (51 %), с интересом к разделу научной области (43 %), с возможностью задуматься над проблемой (40 %), с интересом к теоретической направленности выделенной испытуемым проблемы, с необычным содержанием, представленным в тексте (33 %); менее связан с возможностью получения ответа на конкретный вопрос (21 %); с возможностью критически осмыслить заявленную проблему (13 %), с числом данных (с небольшим количеством неизвестных данных у 8 % испытуемых, с большим количеством неизвестных данных у – 18 %).

Ведущее противоречие между необходимостью понимания для ученых и педагогов путей достижения культуротворческого статуса развития личности школьников и неразработанностью дидактического механизма движения школьников в познании от культуроосвоения к культуротворчеству в информационно-образовательной среде

отражает следующие выявленные нами проблемы использования цифровых ресурсов и технологий: доминирование цифровых технологий в условиях репродуктивной деятельности школьников, невысокий уровень использования цифровых средств для исследования школьника в условиях взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности, низкий уровень обеспечения с помощью цифровых средств интегративности содержания.

Реализация идеи культуротворчества при решении этой группы проблем происходит в практике обучения в рамках выявленной *тенденции использования информационно-технологического обеспечения для разновременного и межпространственного исследовательского поиска школьников*. Реализация тенденции отражает сдвиг от централизованных (иерархических) моделей взаимодействия в условиях решения исследовательских проблем школьниками к сетевым моделям, что соответствует замыслу создания сети Интернет в качестве информационной среды, предназначенной для совместной деятельности исследователей, пространственно удалённых друг от друга, замыслу создания цифровой измерительной техники. Углубление тенденции определяется совершенствованием Web-технологий, позволяющих существенно модернизировать формы, методы и средства совместной работы школьников с текстом, аудио- или видеоинформацией, обеспечивать эффективный механизм их навигации в пространстве Сети; использовать нестандартные инструменты сбора, обработки, использования и передачи информации в рамках сов-

местного решения проблем. В условиях увеличения частоты использования приборной цифровой базы появляется все больше коллективных, групповых исследовательских проектов школьников, отражающих комплексные, междисциплинарные проблемы, повышается уровень глубины проводимых ими исследований.

Выявленная тенденция использования информационно-технологического обеспечения для разновременного и межпространственного исследовательского поиска школьников позволила в условиях образовательного процесса, ориентированного на развитие исследовательского потенциала школьников, определить следующую закономерность: *сотрудничество и кооперация в цифровой информационно-образовательной среде при интеграции урочной и внеурочной деятельности школьников обеспечивают их культуротворческое движение в познании*. О наличии этой закономерности свидетельствует ряд данных формирующего эксперимента. Так, например, значение коэффициента К. Пирсона $r > 0,254$ для $n = 100$ на уровне значимости $p = 0,01$ показывает наиболее значимую статистическую связь между частотой участия школьников в телекоммуникационных проектах, конкурсах, конференциях и частотой использования сети Интернет, цифровых комплексов, программ на уроке в учебных исследованиях. Наши наблюдения и результаты опроса участников моделирующего эксперимента показали высокий уровень направленности школьников на обсуждение выделенных ими проблем с другими участниками эксперимента, их стремление вы-

являть познавательные затруднения для запроса педагогической помощи. В условиях исследования 80 % школьников, участников моделирующего эксперимента, считают, что обучаемый может вырабатывать собственную позицию при обсуждении хода решения исследовательских задач; 57 % школьников указывают на важность учиться понимать, что в исследовании могут быть использованы различные соображения; 56 % школьников считают, что могут приобрести опыт критического анализа различных взглядов, 39 % школьников видят особую важность погружения в активные формы совместного исследования.

Анализируя существующую практику использования цифровых средств в рамках ведущего противоречия между гуманистической установкой системы школьного обучения на получение личностного содержания каждым учеником при реализации нового информационно-технологического уклада образовательного процесса и существующей степенью осмысления дидактических ориентиров развития исследовательского потенциала школьников как творческого саморазвития в информационно-образовательной среде, нами выделены следующие проблемы: недооценка педагогами возможностей цифровых средств для снижения школьной тревожности в ходе познания, низкий уровень информационно-коммуникационного обеспечения организации осмысленного усложнения школьником познавательной деятельности, низкий уровень использования цифровых технологий для самооценки школьниками своего исследовательского потенциала и меры его реализации.

Их решение в соответствии с идеей системогенеза мы видим в *тенденции расширения спектра использования культурных образцов методов, технологий и продуктов исследовательского поиска в цифровой информационно-образовательной среде*. Данная тенденция отражает положительную динамику использования цифровых средств при отработке методов и приемов ведения исследования, при построении моделей объектов и процессов из базовых элементов реальных и виртуальных конструкторов, при представлении моделей исследуемых объектов, при проведении уникальных экспериментов и опытов, при осуществлении междисциплинарного поиска решения проблемы в рамках заданных алгоритмов. Отработка практических навыков использования методов и приемов исследования обеспечивается использованием все более сложных программных интернет-комплексов и интерактивных ресурсов, современных технологий обработки данных (например, облачными вычислениями «клауд компьютинг»), игровыми технологиями, технологиями «дополненной реальности», позволяющими соединять цифровые и реальные объекты и др. С помощью современных цифровых программ школьник может осуществлять более быстрое движение от освоения способов исследования к его результатам. Рассматриваемая тенденция проявляется также и в положительной динамике побуждения учеников к использованию в исследовании более сложных цифровых технологий, и в обеспечении их необходимыми электронными ссылками в условиях исследования, и в оператив-

ном анализе с помощью автоматизированных диагностических комплексов их познавательных барьеров, психоэмоционального состояния и личностного роста.

Вскрытая тенденция позволила в условиях формирующего и моделирующих экспериментов определить следующую закономерность использования цифровых средств в психолого-дидактических условиях развития исследовательского потенциала школьников: *планомерное и последовательное усложнение процесса исследования школьников в цифровой информационно-образовательной среде повышает уровень информационно-коммуникационного сопровождения их творческого саморазвития*. О реализации закономерности свидетельствует, например, найденное значение коэффициента корреляции К. Пирсона $r > 0,254$ для $n = 100$ на уровне значимости $p = 0,01$, который показывает связь между показателем уровня интереса школьников, участников формирующего эксперимента, к разным по сложности возможностям Интернета для продуктивной познавательной деятельности и желанием использовать Сеть на уроке. При выявлении этой закономерности с помощью результатов моделирующего эксперимента мы обратили внимание на следующие данные: в группе школьников с высоким опытом исследования указанный ими ранг стремления к развитию собственного «Я» в условиях учебного поиска составил 3,2 балла из 6 позиций, в группе с самым низким уровнем опыта исследования – 2,6 балла; о большей важности в условиях исследования выбора меры помощи говорят старше-

классники с более низким опытом исследования (38 %), и значительно меньше говорят о ее необходимости старшекласники с более высоким опытом исследования (23 %). При сравнении результатов опроса школьников с разным уровнем опыта исследования, участников моделирующего эксперимента, мы увидели, что для них примерно одинаково значима помощь педагога в осмыслении хода исследования и получаемых результатов: об этом заявили 60 % старшекласников с высоким уровнем и 64 % с низким. Школьники всей выборки в моделирующем эксперименте при ранжировании личностных качеств, проявляемых при работе с текстом Сети, на одно из первых мест поставили инициативность как проявление черты своего «Я» в учебной ситуации развития исследовательского потенциала (2,6 балла из шести позиций).

Выявленные тенденции и закономерности использования цифровых средств в развитии исследовательского потенциала школьников позволили в условиях формирующего эксперимента определить ряд дидактических принципов. Так, следование закономерной связи между погружением школьников в цифровое проблемно-ситуативное пространство, в котором представлены научная, профессиональная деятельность и жизненные реалии, и постановкой ими проблем и задач, осознанием ценности исследования, построением и реализацией стратегий поиска предполагает осуществление следующих дидактических принципов: *ценностно-смыслового отношения, творческой инициативы, открытости содержания*.

Реализация *принципа ценностно-смыслового отношения* означает предоставление возможности школьнику с помощью информационно-коммуникационных технологий оперативно выражать эмоции, определять ценности и смыслы процесса учебного (научного) поиска, оценивать результаты исследования. Учителем для этого могут быть использованы программные средства, с помощью которых школьники оперативно строят систему ценностей-целей, ценностей-средств их достижения, осмысливают эмоциональное отношение к ряду познавательных действий, к результатам деятельности, выявляют отношение к возникшим барьерам в получении нового знания (личностным, информационным, интеллектуальным). Школьники могут проводить маркировку электронного текста, составлять ассоциативные ряды, цепочки из ключевых слов, отражающие их ценностно-смысловое отношение к тексту, подбирать цитаты к текстам, выделять необходимые в первую очередь данные. Используя готовые изображения, тексты, представляющие научную, профессиональную деятельность, жизненные ситуации, ученики под руководством учителя могут составлять множество заданий по определенной теме, разделу, вызвавшие у них максимальный интерес, которые затем могут отбираться для работы над ними на уроке, на внеурочных занятиях или в условиях домашней работы.

Принцип творческой инициативы предполагает поддержку творческой активности школьников при использовании в обучении цифровых программ, незаконченных, фрагментарных, меж-

дисциплинарных текстов, видеоматериалов, в которых можно найти аналоги научной, профессиональной деятельности и жизненных реалий. Осуществив выбор текста, видеоматериала, ученик по своей инициативе формулирует к нему вопросы, составляет задачи, тематику исследований, вносит инициативные предложения в используемые формы сотрудничества, в осуществляемый поиск ответов и решений с помощью построения логических цепочек из ключевых слов для поиска информации в сети Интернет, дополняет предоставляемый список сайтов, организует наиболее интересный для него виртуальный эксперимент, участвует в определении критериев и показателей оценки результатов поиска. При использовании современных программных комплексов, цифровых лабораторий ученик имеет возможность видоизменять познавательные вопросы, строить и совершенствовать стратегии поиска, иллюстрировать результаты исследования.

Принцип открытости содержания требует вооружения школьников стратегиями, технологиями и методами работы с разнообразной цифровой информацией, в которой представлены научная, профессиональная деятельность и жизненные реалии. Учениками используются цифровые программы для систематизации информации, для построения схем прочитанного, для представления его в наглядной форме в виде интеллект-карт, для проведения критического анализа. С помощью технологий сети Интернет (например, с помощью сервиса Google Docs) учениками дополняются веб-квесты, в которых представлен список сайтов для

решения определенной проблемы, создаются совместные словари, справочники, тексты, в которых сжато представлена информация по определенной проблеме, осуществляется продуктивный обмен результатами чтения, комментариями к написанным или пишущимся в режиме реального времени текстам. Использование стратегий поиска информации в сети Интернет обеспечивает более быстрое освоение школьниками понятийного аппарата исследуемой проблемы, оперативное получение ответов на информационный запрос, формулирование новых задач и проблем, превращение информации в специальный объект для наблюдений в условиях анализа взаимосвязи прошлого и настоящего, следжения за влиянием информации на будущие исследования, вычленение причин нарушения взаимосвязей между прошлым и настоящим и др., решение исследовательских задач, связанных с видоизменением информации. Освоение технологий и методов работы с цифровой информацией дает также возможность ученику упорядочивать свои знания, запрашивать различные базы данных, совершенствовать умения работы с документами в условиях исследования, делать прогнозы, предлагать решения текущих проблем.

Закономерная связь между реализацией сотрудничества и кооперации школьников в цифровой информационно-образовательной среде при интеграции урочной, внеурочной деятельности и культуротворческим движением школьников в познании характеризуется следующими дидактическими принципами: *интегративности, погружения в исследование, приори-*

тета метода перед информацией. **Принцип интегративности** подразумевает преднамеренное включение действий, предполагающих определение школьниками структурно-логических и ассоциативных связей между содержанием различных научных областей, изучение ими способов построения стратегий междисциплинарного поиска и их реализацию в цифровой информационно-образовательной среде в условиях сотрудничества и кооперации при интеграции урочной, внеурочной деятельности. Учитель для организации междисциплинарного исследования включает информацию из другой научной области в неявном виде, использует термины или параметры из другой научной области, предлагает школьникам в условиях сотрудничества и кооперации, взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности осуществить проведение анализа тех же фактов и проблем, но с позиций другого учебного предмета (науки), установить системные связи между содержанием различных научных областей и др. С помощью телекоммуникационной связи в условиях интегрированных уроков, внеурочных занятий ученики с учителем рассматривают содержательную интеграцию на основе общих понятий (вещество, поле, симметрия и др.), интеграцию на основе общности научного метода познания, интеграцию на основе различий подходов и др. Школьники разных классов в условиях интеграции урочной и внеурочной деятельности, коллективно обсуждая междисциплинарные проблемы в режиме реального времени, задают вопросы, выдвигают идеи, приводят аргументы с позиции различных наук.

Принцип погружения в исследование означает, что в условиях интеграции урочной и внеурочной деятельности для школьников обеспечивается возможность выполнять с помощью сети Интернет, современных программных устройств ряд заданий, являющихся структурными компонентами длительной работы над исследовательской проблемой, в разных формах сотрудничества и кооперации. Если начало исследования (обсуждение информации в режиме реального времени, формулирование проблемы, постановка задач исследования, определение ряда идей, гипотез для ее решения, поиск и выбор методов, алгоритмов и т. д.) происходит в условиях домашней работы или на занятии предметной секции ученического общества, то в условиях урока школьники могут продолжить начатую работу с помощью цифровых программ, лабораторий, сети Интернет (экспериментально проверить ряд гипотез, отработать алгоритм, найти аргументы для гипотезы, коллективно обсудить ряд идей, представить результаты эксперимента, пообщаться в интерактивном режиме с учеными, учениками параллельных классов, реализовать определенную стратегию поиска и т. д.). Если длительный эксперимент, осуществляемый с помощью виртуальных лабораторий, интерпретация текстов, моделирование художественного образа начаты на уроке, то продолжение работы в разных формах кооперации и сотрудничества может быть осуществлено за рамками урока.

Под *принципом приоритета метода перед информацией* мы понимаем обеспечение с помощью цифровых средств освоения методов исследования в различных формах сотрудниче-

ства и кооперации при движении к культуротворчеству. Изучение в условиях сотрудничества и кооперации методов исследования тесно связано с усложнением цифровой техники, используемой для проведения ученических исследований, с появлением новых сервисов сети Интернет, доступ к которой есть у каждого пользователя мобильного телефона. Современные электронные лаборатории, научно-учебные комплексы позволяют ученику проводить эксперименты с разной мерой культуротворчества. Так, используя модульную систему ProLog для цифровых измерений (температуры, содержания кислорода, кровяного давления, силы, движения, освещенности и др.), ученики могут проводить различные исследования не только в классе, но и на природе. Современный научно-учебный комплекс «Наноэдюкатор» позволяет управлять процессом исследования наноразмерных объектов каждым из микроскопов как с рабочего места соответствующего ученика, так и с рабочей станции преподавателя вуза. Сотрудничество и кооперация при изучении учениками и учителем методов и приемов исследования с использованием цифровой техники может происходить как на уроке, так и за его рамками в Сети. Она обеспечивает доступ к текстовым, графическим и видеоматериалам, в которых представлена информация по использованию цифровых средств для проведения обработки данных, для обработки исследовательских действий, для разработки новых приемов, методов и алгоритмов решения проблемы. В результате такой работы ученики приходят к новым идеям, которые реализуются в условиях взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности.

Следование закономерной связи между процессами планомерного и последовательного усложнения исследования школьников в цифровой информационно-образовательной среде и уровнем информационно-коммуникационного обеспечения их творческого саморазвития обеспечивается с помощью следующих дидактических принципов: **индивидуального темпа, права на ошибку, осознания своей уникальности.**

Принцип индивидуального темпа подразумевает использование цифровых средств при планировании и организации учениками получения нового знания в цифровой информационно-образовательной среде исходя из сложности исследования. Учитель предлагает при планировании и организации учениками получения нового знания список ссылок с электронными источниками, создает в электронной информационно-образовательной среде шаблоны дневника-органайзера для заполнения учениками, помечает уровень сложности заданий, размещенных на страницах сайта школы, при выполнении которых происходит планомерное культуротворческое движение школьников в познании, реализуется наращивание сложности их исследований. Сохранение учителем после занятий записей на интерактивной доске в определенной последовательности с добавлением интерактивных ссылок, файлов различных форматов (jpg или pdf) обеспечивает помощь ученикам, в том числе тем, кто пропустил занятие, для дальнейшей работы по получению нового знания дома или в классе. Под руководством учителя ученик может создавать папки с электронными данными (текстами, видеоматериалами, электронными моделями и др.) по

каждой теме, к которым он будет обращаться при решении новых исследовательских задач и проблем, при обобщении и презентации полученных результатов. Ученик на уроке, на внеурочном занятии, дома может вести электронный маршрутный или рейтинговый лист, диаграмму, таблицу, позволяющие ему видеть, куда двигаться дальше, к чему надо вернуться, а также создавать алгоритм проведенной работы с помощью рисования, составлять опорный конспект с помощью имеющихся в папке ученика рисунков. Использование ряда цифровых систем контроля результатов обучения позволяет ученикам отбирать исследовательские задачи, осмысливать имеющиеся ресурсы для их решения. Например, при использовании школьниками интерактивной системы тестирования ProClass реализуется оперативная проверка их собственной подготовки к решению исследовательских задач и проблем, выявляются недостаточно изученные вопросы, корректируется индивидуальная образовательная программа.

Принцип права на ошибку предполагает обеспечение возможности школьникам оперативно с помощью цифровых средств соотносить полученные продукты исследования с культурными аналогами, проводить обоснованное оценивание результатов собственных поисков, делать запрос на конкретную педагогическую помощь и совершенствовать свою познавательную деятельность. Реализация принципа обеспечивает понимание учеником важности соотнесения полученных результатов с лучшими культурными аналогами, на которых можно учиться культуротворчеству, двигаться к более сложным познавательным

продуктам. Осмысление результатов соотнесения полученного продукта познания с культурными аналогами с помощью найденных совместно с учителем и другими учениками критериев и показателей его оценки, например, в виде глубины изложения, полноты представления результата, осознанности исследуемых причинно-следственных связей, приводит к стремлению более детально изучать лучшие образцы продуктивной познавательной деятельности. Уровень тревожности, связанный с получением отметки, у школьника при этом снижается, так как он при использовании лучших культурных образцов с помощью критериев их оценки выявляет причины своих ошибок, недочетов, а затем совершенствует собственную познавательную деятельность. В результате полученная учеником отметка отражает достижение им наилучшего результата.

Реализация *принципа осознания своей уникальности* означает, что учитель создает ситуации, при которых школьник с помощью программных средств изучает себя в процессе учебного поиска, оценивает свои личностные качества, осмысливает личностную значимость познавательной деятельности, составляет программу достижения личностно-значимых целей, изучает динамику личностного развития в условиях движения к культуротворчеству, к более сложным видам познавательной деятельности. Осмысление школьником собственного личностного роста в условиях исследования может проходить при заполнении им электронных шаблонов, в которых он отмечает свои образовательные достижения (появление новых ценностей, смыслов, способов дости-

жения успеха в конкретной деятельности, динамику собственного отношения к успехам, взглядов на какие-то собственные исследовательские действия, на проблемную ситуацию и др.). Компьютерные программы, электронные страницы, размещенные в Сети, позволяют ученику оперативно изучать динамику личностного роста, получать от учителя оперативные рекомендации для возможного корректирования планов личностного развития в условиях учебного поиска. Для помощи ученику при построении программ личностного роста учитель создает электронные шаблоны в виде таблиц, специальных разделов индивидуального плана исследования, индивидуальной образовательной программы, рейтингового регламента, рефлексивного портфеля достижений; образцы диалога с воображаемым собеседником; варианты вопросов к самому себе; короткие тексты для интерактивного чтения, которые могут нести информацию об универсальных способах достижения успеха в учебном исследовании, об универсальных алгоритмах проведения различных исследований, которые могут быть апробированы в процессе исследования.

Таким образом, выявленные тенденции и закономерности использования цифровых ресурсов и технологий в развитии исследовательского потенциала школьников позволяют педагогам искать в контексте выделенных идей новые пути решения ряда проблем его развития, более точно соотносить постоянно расширяющиеся возможности цифровой информационно-образовательной среды с поставленными дидактическими задачами.

Литература

1. Бахтин М. К философии поступка [Электронный ресурс]. URL: <http://philosophy.ru/library/bahtin/post.html> (дата обращения: 20.01.2018).
2. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. М. : Знание, 1980. 96 с.
3. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М. : Педагогика, 1981. 186 с.
4. Макотрова Г. В. Содержание развития исследовательского потенциал школьников // Стандарты и мониторинг в образовании. 2016. Т. 4. № 4. С. 37 – 44.
5. Осмоловская И. М. Тенденции развития российского образования // Преподавание истории в школе. 2016. № 2. С. 15 – 19.
6. Осмоловская И. М. Особенности развития современной дидактики [Электронный ресурс] // Материалы доклада на совместном заседании отделений философии образования и теоретической педагогики и общего среднего образования в Российской академии образования (г. Москва, 28.07.2017). URL: <http://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2017/06/soobshchenie-i.m.pdf> (дата обращения: 20.01.2018).
7. Селиверстова Е. Н. Познавательная деятельность школьников в условиях реализации ФГОС: от усвоения к исследованию // Материалы Восьмой Междунар. заоч. науч.-практ. конф., посвященной памяти И. Я. Лернера «Развитие педагогических представлений о сущности и результативности обучения в контексте процессов стандартизации образования». Владимир : ВИТ-принт, 2014. С. 122 – 136.

References

1. Bahtin M. K filosofii postupka. URL: <http://philosophy.ru/library/bahtin/post.html> (data obrashheniya: 20.01.2018).
2. Lerner I. YA. Process obucheniya i ego zakonmernosti. M. : Znanie, 1980. 96 s.
3. Lerner I. YA. Didakticheskie osnovy metodov obucheniya. M. : Pedagogika, 1981. 186 s.
4. Makotrova G. V. Soderzhanie razvitiya issledovatel'skogo potencial shkol'nikov // Standarty i monitoring v obrazovanii. 2016. T. 4. № 4. S. 37 – 44.
5. Osmolovskaya I. M. Tendencii razvitiya rossijskogo obrazovaniya // Prepodavanie istorii v shkole. 2016. № 2. S. 15 – 19.
6. Osmolovskaya I. M. Osobennosti razvitiya sovremennoj didaktiki // Materialy doklada na sovmestnom zasedanii otdelenij filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki i obshchego srednego obrazovaniya v Rossijskoj akademii obrazovaniya (g. Moskva, 28.07.2017). URL: <http://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2017/06/soobshchenie-i.m.pdf> (data obrashheniya: 20.01.2018).
7. Seliverstova E. N. Poznavatel'naya deyatel'nost' shkol'nikov v usloviyah realizacii FGOS: ot usvoeniya k issledovaniyu // Materialy Vos'moj Mezhdunar. zaoch. nauch.-prakt. konf., posvyashchennoj pamyati I.YA. Lerner «Razvitie pedagogicheskikh predstavlenij o sushchnosti i rezul'tativnosti obucheniya v kontekste processov standartizacii obrazovaniya». Vladimir : VIT-print, 2014. S. 122 – 136.

G. V. Makotrova

TRENDS AND REGULARITIES OF USING PROCESS OF DIGITAL RESOURCES AND TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF THE RESEARCH POTENTIAL OF SCHOOLCHILDREN

The author presents the research potential of schoolchildren as a new learning outcome, highlights the importance of realization of integrity ideas, cultural creativity and systemogenesis in its development. The stated tendencies and regularities in the use of digital resources and technologies in the development of the research potential of schoolchildren can ensure the establishing of new ways of its development.

Key words: research potential, schoolchildren, tendencies, regularities, universal learning activities, digital resources and technologies.

УДК 374.1

A. B. Самохин, А. С. Платонова

ДОМАШНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ – РЕАЛЬНОСТЬ

Статья посвящена обзору и актуализации проблемы домашнего образования. Затронуты исторические аспекты становления домашнего образования и современное состояние данного вопроса в России и мире. Собрана, проанализирована и кратко изложена информация, касающаяся достоинств и недостатков классно-урочной системы обучения, возможностей и особенностей обучения в семье, законодательного и правового обеспечения домашнего образования. Описаны возможности учета при построении образовательного маршрута домашнего обучения таких индивидуальных особенностей детей, как биологический возраст, способы восприятия информации, характер и темперамент, половая принадлежность (мальчик или девочка). Определены категории детей, для которых домашнее образование будет более актуальным и подходящим. В том числе это дети с ограниченными возможностями, которым домашнее обучение «прописано», которые не нуждаются в коллективе, не проявляют интереса к общению со сверстниками, которые более развиты и могут быстрее освоить образовательную программу, которые одарены и большую часть дня заняты конкретным видом деятельности. Актуализированы вопросы социализации ребенка, обучающегося в семье, рассмотрены научные труды, имеющиеся в данной предметной области, обозначены цели и задачи дальнейшего научного исследования в рамках научно-методической поддержки домашнего образования.

Ключевые слова: домашнее образование, семейное образование, классно-урочная система, индивидуализация.

Великий педагог Ян Амос Коменский в XVII в., руководствуясь принципом природосообразности, создал систему обучения детей. Он считается родоначальником классно-урочной системы обучения. Изменялись формы

правления, сходили со сцены политические режимы, а школа продолжала и продолжает учить детей в рамках все той же классно-урочной системы. К недостаткам этой системы относятся:

1) большая нагрузка на детей, страдают здоровье и психика.

2) невысокое качество и глубина даваемых знаний;

3) отрицательное влияние одноклассников;

4) большое количество детей в классе;

5) сложность образовательных программ;

6) принуждение к учебе, отсутствие учебной мотивации обучающихся.

В настоящее время в нашей стране растет популярность семейного (или его еще называют домашним) образования. Можно сказать, что оно перестает быть чем-то экзотичным. По данным статистики, численность российских детей, обучающихся в семье, составляет около 100 000. Многие эксперты считают домашнее, или семейное, образование элитарным и утверждают, что детей на домашнем обучении всегда будет не больше 5 – 10 %. Вот как характеризуются их родители в экспертной справке Национального института развития современной идеологии: «В своем подавляющем большинстве это жители Москвы и других крупнейших городов страны, имеющие достаточно высокий образовательный и культурный уровень, отличающиеся активной жизненной позицией и в некоторых ситуациях способные выступать в качестве лидеров мнений в тех или иных группах» [10].

Как правило семьи, которые выбрали домашнее образование, это семьи, воспитывающие много детей или ребенка-инвалида, или одаренного ре-

бенка, или ребенка со слабым здоровьем, или ребенка, профессионально занимающегося каким-либо видом спорта, или часто переезжающие семьи. Обучающиеся дома проходят аттестацию в школе, к которой прикреплены. В конечном итоге дети, обучающиеся дома, по окончании 9-го и 11-го классов сдают ГИА и ЕГЭ. Аттестат получают те, которые успешно сдали экзамены.

Согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют право:

1) выбирать до завершения получения ребенком основного общего образования с учетом мнения ребенка, а также с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (при их наличии) формы получения образования и формы обучения, организации, осуществляющие образовательную деятельность;

2) дать ребенку дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее образование в семье. Ребенок, получающий образование в семье, по решению его родителей (законных представителей) с учетом его мнения на любом этапе обучения вправе продолжить образование в образовательной организации.

Общее образование может быть получено в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, а также в форме семейного образования. Среднее общее образование может быть получено в форме самообразования. Обучение в форме семейного образования и самообразования осуществляется с правом последующего прохождения в соответствии с частью 3 статьи 34 настоящего Феде-

рального закона промежуточной и государственной итоговой аттестации в организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Лица, осваивающие основную образовательную программу в форме самообразования или семейного образования либо обучавшиеся по не имеющей государственной аккредитации образовательной программе, вправе пройти экстерном промежуточную и государственную итоговую аттестацию в организации, осуществляющей образовательную деятельность по соответствующей имеющей государственную аккредитацию образовательной программе [12].

Таким образом, российский закон об образовании оперирует термином «семейное образование», за рубежом образование на дому чаще называют «домашним образованием», «домашним обучением» или «домашней школой». Многие специалисты отмечают, что между этими терминами принципиального различия нет, хотя домашним обучением чаще всего занимаются с детьми, имеющими медицинские показания. Под термином «домашнее образование» будем подразумевать организацию родителем или лицом, его заменяющим, процесса получения ребенком образования дома, в кругу семьи.

Что касается истории домашнего образования в России, то оно начало развиваться с XVIII – XIX вв. Чтобы дети могли продолжать учебу в школах, гимназиях, получение домашнего образования было необходимым. После революции 1917 г. в сфере образования происходили реформы. Она испытывала на себе множество преобразований и экспериментов. Все недостатки образовательной системы компенсировались домашним обучением. «Закон об образовании» позволял де-

тям обучаться в семейном кругу, а школа предоставляла для этого все необходимые учебные материалы [17].

За рубежом имеется богатый опыт домашнего обучения. Например, в США за год около 2 миллионов детей получают образование дома, что составляет 3,4 % от всего количества учащихся [20]. Верховный суд США постановил, что родители имеют основополагающее право выбирать форму обучения своих детей, и это право редко подвергается сомнению [15]. Но в обществе идут активные дискуссии о законодательном регулировании и государственной поддержке домашнего образования. Домашнее обучение в США зародилось в сельской местности и имело поначалу нелегальный характер. В 80-е годы XIX в. появлялись некоторые статьи, в которых получила внимание проблема домашнего обучения. Это заинтересовало некоторые семьи, и многие родители решили, что будут обучать детей дома. При этом некоторые дети, обучающиеся дома, заключали договора со школами и сдавали экзамены, а другие посещали отдельные предметы или даже несколько дней в неделю могли проводить в университетском городке [17].

Легализация домашнего образования связана с именем Дж. Холта. Он говорил о том, что дети лучше всего учатся на своём опыте в соответствии со своими интересами. Он предлагал родителям отказаться от искусственных условий обучения, а использовать для этого реальную жизнь. Холт критиковал школьную систему и писал, что обязательное школьное обучение вредит здоровью и психике детей [19].

Законный статус домашнее обучение начало получать в 80-х годах XX в. Каждый штат предъявляет свои требо-

вания к учителям, родителям, осуществляющим процесс обучения дома, к юридическим, организационным моментам домашнего обучения. Например, в штате Вирджиния, если обучает родитель, то он должен иметь диплом, по крайней мере, средней школы или университета. Или это будет сертифицированный преподаватель, имеющий соответствующую лицензию Совета по образованию штата Вирджиния. В конце каждого года ребенок и его родители должны представить документ о том, что ребенок сдал необходимые тесты [14]. По окончании обучения так называемые «хоумскулеры» штата Вирджиния не получают государственного диплома. Но это несколько не останавливает учащихся, потому что можно сдать другие тесты достижений и с успехом учиться в колледже или университете [16].

Основными причинами, по которым родители решали обучать детей дома, были в том числе соблюдение религиозных, моральных норм и обычаев; безопасность, отрицательное влияние, давление со стороны сверстников; неудовлетворенность образовательной программой; экономия семейного времени, финансов, индивидуальный подход, укрепление семейных связей [19].

Американские сторонники домашнего обучения твердо верят, что ребенок, обучающийся и воспитывающийся дома, а потому тесно взаимодействующий с окружающей его социальной средой, в социокультурном отношении будет более развит, чем дети, получающие нагромождение абстрактных знаний в школе и полностью оторванные от реалий дома. Американская история пестрит доказательствами в пользу этого мнения. Президент

Америки Вудро Вильсон, изобретатель Томас Эдисон, художник Эндрю Уайт, писательница Перл Бак, а также отцы-основатели американской республики – все учились дома. Эти известные на весь мир люди стали своего рода пионерами в области домашнего обучения, и их жизнь служит подтверждением вышесказанного [6].

В Великобритании и Уэльсе в настоящее время детей в возрасте 5 – 16 лет, занятых домашним обучением, насчитывается от 50 до 150 тысяч человек. Говорят даже о «тихой революции» в системе образования, полагая что это количество увеличится. Так называемое Education Otherwise (EO) в Соединенном Королевстве было организовано в 80-х годах XX в. небольшой группой родителей, а теперь это крупная организация, предлагающая помощь родителям в определении формы обучения детей, поддержке и сопровождении домашнего обучения [18].

С другой стороны, некоторые считают, что правительство Великобритании старается усложнить жизнь домашнему обучению. Это связано и с политическими взглядами правительственного большинства. Престижным остается обучение в колледжах и университетах. В целом в Европе, Азии домашнее обучение имеет законный статус, но в разных странах свои организационные и юридические нюансы. Исключения составляют Германия, Словакия, Болгария и Румыния, в которых такая форма обучения запрещена. Полулегальным домашнее образование является в Голландии и Греции [21].

Существует несколько вариантов домашнего обучения в мире.

1. Анскулинг, что в переводе означает «вне школы», предполагает пол-

ный отказ от школы и ее образовательной программы. Запрещен в России.

2. Домашнее обучение, которое применяется по медицинским показаниям и связано со школой. Учителя обучают, принимают зачеты и экзамены на дому.

3. Экстернат, который предполагает ускоренное обучение со сдачей итоговых экзаменов.

4. Дистанционное обучение, при котором организуется онлайн режим обучения.

5. Семейное образование, при котором родители самостоятельно обучают детей без отрыва от семьи. Ребенка прикрепляют к конкретной школе для промежуточной и итоговой аттестации.

В последние годы, как считают многие специалисты, семейное образование в России развивается, продолжает заинтересовывать людей и находит все больше единомышленников. Что касается поддержки семейного образования, то появляются семейные объединения, группы поддержки домашнего обучения, информационно-образовательные среды, где можно обмениваться опытом, проводятся международные конференции, в которых принимают участие эксперты и практикующие данную форму образования. Существует ряд интернет-ресурсов, посвященных семейному образованию. Среди них можно выделить международную дистанционную школу альтернативного образования и дистанционной аккредитации для хумскулеров, центр домашнего обучения «Алгоритм», образовательный сайт «Свобода в образовании», проект Игоря и Валентины Чапковских, единую коллекцию цифровых образовательных ресурсов по всем классам и

предметам, межрегиональную общественную организацию «За права семьи», клуб «Домашнее образование в Санкт-Петербурге», социальную сеть «Учимся дома».

Проанализируем плюсы и минусы семейного образования. К достоинствам можно отнести:

1) свободный график обучения и значительная экономия временных ресурсов;

2) благоприятный психологический фон, который создается за счет обучения в кругу семьи;

3) учет индивидуальных особенностей ребенка;

4) резкое возрастание результативности обучения, сокращение курса обучения;

5) возрастание с годами мотивации к учебе;

6) замена ненавистных домашних заданий самостоятельной работой при освоении нового или закреплении пройденного материала;

7) формирование у ребенка ответственности за принятие решений и уверенности в собственных силах;

8) развитие интересов и склонностей к конкретному роду будущей профессиональной деятельности.

Индивидуализация является одной из главных возможностей домашнего образования и включает в себя учет как минимум следующих индивидуальных особенностей детей:

- половой принадлежности (мальчик/девочка);

- способа восприятия информации;

- характера, темперамента;

- биологического возраста.

Т. В. Черниговская, психолог, психолог, нейробиолог, профессор СПбГУ рекомендует мальчиков и девочек учить по-разному. Говорить с мальчи-

ками нужно кратко и конкретно. Для максимального эффекта они должны быть вовлечены в активную деятельность, им нужно давать простор и возможность двигаться. Мальчикам нужно ставить больше реальных задач, придумывать состязания, а письменных заданий давать меньше. А еще их обязательно нужно хвалить за любую мелочь. Мальчики должны воспитываться в более прохладных помещениях, чем девочки, потому что иначе они во время занятия могут просто заснуть.

Девочки любят работать в группе, им нужен контакт. Они смотрят в глаза друг другу и любят помогать учителю. Вот это очень важно: девочек не надо оберегать от падений и загрязнений, они должны испытывать «контролируемый риск». Есть возможность у нее упасть, пусть упадет и научится справляться с этим. Девочки очень не любят резкие громкие разговоры, но требуют непременно эмоционального включения, а еще они любят цветной мир, то есть класс для занятий у девочек должен быть ярким [13].

Эффективность обучения детей во многом зависит от типа восприятия информации. Зная особенности восприятия ребенка, родители имеют возможность подбирать те или иные способы обучения. Известно, что человек имеет слуховое (аудиальное), зрительное (визуальное), тактильное (кинестетическое), вкусовое и обонятельное восприятие. Особенности различных видов восприятия проявляются достаточно рано в поведении ребенка.

Ребенок-аудиал лучше всего воспринимает информацию на слух, для него имеет первоочередное значение интонация, тембр голоса. Ему важно как говорят, а не что. Такие дети, как правило, имеют в запасе очень много

слов, всем интересуются, любят сочинять разные истории и небылицы, слушать аудиозаписи.

Ребенок-визуал воспринимает информацию через образы, картинки. Любит разглядывать иллюстрации в книге, предметы, наблюдать за людьми и происходящим. Поэтому замечает малейшие изменения в образах, поведении людей и их лицах. Такие дети любят играть в настольные игры, собирать пазлы, заниматься лепкой, рисовать.

Ребенок-кинестетик воспринимает мир через ощущения, чувства и движение. Ему все нужно пощупать. Предпочитает активные игры, где можно бегать, прыгать или что-нибудь перебирать. Стараются дотронуться до товарища, обнять, поцеловать. Но отличаются плохой концентрацией и невнимательностью. Часто бывают капризными в отношении одежды. Хорошо запоминают и воспроизводят двигательные операции (игра в мяч, плавание, катание на велосипеде и т. п.).

Большинство людей имеет смешанный вид восприятия. Но доминирующий способ восприятия остается на всю жизнь. Родителям важно знать, какой тип восприятия у их ребенка преобладающий с раннего детства. Эта информация поможет найти правильный подход в обучении. Некоторые полагают, что все дети являются кинестетиками. Отчасти это так, потому что большинство детей очень подвижны и эмоциональны. Однако, наблюдая за особенностями поведения ребенка, можно обнаружить различия [5]. Знание преобладающего типа восприятия позволит продуктивно и увлекательно давать знания, грамотно развивать у него новые умения и навыки. Ребенок прочнее усвоит полученную информа-

цию, а родителям станет проще выстраивать с ним отношения [8].

Чтобы найти нужный подход, меры воздействия, которые пригодны для конкретного ребенка, необходимо обладать информацией об особенностях темперамента и характера. **Холерики** – сильные, неуравновешенные, «безудержные» люди. У них процесс возбуждения сильнее процесса торможения. **Сангвиники** – уравновешенные, подвижные, живые. Процессы возбуждения и торможения сильные. **Флегматики** отличаются сильным, уравновешенным, медлительным типом нервной системы. У них процесс торможения преобладает над процессом возбуждения. **Меланхолики** – обладатели слабого типа высшей нервной системы, при котором возбуждение и торможение слабые [9].

Поскольку индивидуальные различия в темпах роста и развития очень велики, наряду с паспортным, календарным возрастом ребенка в процессе его обучения и воспитания необходимо учитывать также биологический возраст, который характеризуется определенным набором свойств организма, типичных для данного возраста. Оценить биологический возраст ребенка может врач, и именно на нем лежит ответственность за то, чтобы учителя и родители знали об особенностях развития тех детей, чей биологический возраст сильно отличается от паспортного. У большинства детей школьного возраста паспортный и биологический возраст совпадают или отличаются на несколько месяцев. Но иногда уже в школьные годы отставание биологического возраста от паспортного может достигать пяти лет. К моменту прихода в школу около 15 % детей отстают в своем биологическом возрасте, а в течение обучения

в школе (особенно в возрасте полового созревания) количество их возрастает еще больше [11].

К недостаткам семейного образования обычно относят следующие:

- отсутствие общения, социализации и опыта публичных выступлений;
- не все родители могут сидеть дома с детьми, грамотно учить и организовывать образовательный процесс;
- возможные проблемы адаптации к учебе в вузе.

Анализ литературы по проблематике домашнего обучения развенчивает все эти мифы о перечисленных недостатках и показывает, что ничего этого нет. Единственная проблема, как нам кажется, которая может возникнуть и которую необходимо решать на законодательном уровне, это возможное несовпадение образовательных программы и маршрута, которые выбирают родители самостоятельно, с требованиями, по которым школа аттестует учащихся в соответствии с собственной образовательной программой.

Возникает вопрос о целесообразности семейного образования, для каких детей оно будет наиболее подходящим. Нам видится, что в первую очередь для нестандартных детей, которые:

- 1) не нуждаются в коллективе, не проявляют интереса к общению со сверстниками;
- 2) более развиты и могут быстрее освоить образовательную программу;
- 3) одарены и большую часть дня заняты конкретным видом деятельности.

Родителей, которые хотят взять на себя роль организатора процесса обучения своих детей вне школы, отличает следующее:

- активное участие в образовании своих детей;

- стремление к большим образовательным достижениям;
- возможность и желание заниматься с детьми;
- существенный багаж собственных знаний;
- желание максимально развить и раскрыть способности ребенка;
- особенное беспокойство за здоровье и психику детей.

В семейном кругу могут получать образование дети с ограниченными возможностями, которым «прописано» домашнее обучение, так как дома его можно подстроить под их собственный темп и режим. В России насчитывается более 600 тысяч инвалидов до 18 лет, и около 25 % из них получают образование дома [4].

Так как в рамках семейного образования ребенок не ходит в школу, не общается с одноклассниками и после учебных часов дома у него остается достаточно много свободного времени, планирование и организация семейного образования должны включать в себя элементы социализации детей. Это прогулки на свежем воздухе со сверстниками, посещение экскурсий, выставок, бассейна, различного рода кружков, спортивных секций и т. п.

В настоящее время многое делается для повышения качества знаний, дающихся школой. Совершенствуются государственные образовательные стандарты, разрабатываются индивидуальные образовательные траектории, вводятся системы менеджмента качества образования, занимаются программы поддержки одаренных детей, применяются разнообразные электронные, мультимедийные средства для поддержки учебного процесса и многое другое. Но при всем этом учебная мотивация детей, желание учиться не по-

вышаются. Недостаточно внимания уделяется вопросам профессиональной ориентации учащихся. Имея в классе тридцать учеников, учитель физически не может заниматься индивидуализированными формами работы с детьми, потому что часть урочного времени тратит на проверку домашнего задания, опрос учащихся и организационные моменты.

Вопросы домашнего образования отражены в работах таких исследователей, как А. С. Спиваковская, В. М. Целуйко, А. В. Беличева, С. В. Ковалев, Э. Т. Эдемиллер, О. С. Газман, А. А. Котляревский, Ф. И. Буслаев, М. О. Косвен, Е. Е. Голубинский, С. Д. Бабишин, Б. А. Рыбаков, К. Лонгард, Р. Легьярди, Л. В. Пасечник, А. Петри, А. Томас, Л. Шаерс, П. Ф. Каптерев, И. П. Поластый и др.

В диссертационной работе И. А. Стародубцевой уточняется понятие домашнего образования, решается проблема формирования у родителей таких мировоззренческой модели и целостного взгляда на события, которые позволяют выбирать правильную тактику обучения их ребенка. Обоснуется система механизмов, условий и факторов, влияющих на эффективность деятельности родителей как воспитателей и учителей [1].

Диссертация А. Н. Якуниной посвящена педагогическим условиям становления домашнего образования в России. Автор находит противоречие между высоким уровнем потенциала семейного образования и его слабой проработкой и реализацией в педагогической практике. Автором предлагается создать специальную методическую службу, которая будет заниматься мониторингом качества образования в семье и оказывать консультативную помощь всем заинтересованным лицам [3].

В диссертации Н. М. Чуклиной обоснуется целесообразность и востребованность подготовки родителей или гувернеров для домашнего обучения и образования, исследуются недостаточной разработанности модели профессиональной подготовки специалистов, предоставляющих услуги в системе домашнего образования, в учебных центрах дополнительного образования. Определяются организационно-педагогические условия, при которых эта подготовка будет наиболее эффективной [2].

Таким образом, можно сделать вывод, что в России, Америке и Европе, за исключением некоторых государств, домашнее образование давно известно и так или иначе распространено. Российские родители, зачастую не понимая всех преимуществ домашнего образования, просто ищут другой путь в обучении и воспитании своих детей.

Когда-то таких родителей было совсем не много, причины перехода на домашнее обучение были у всех индивидуальными. Сейчас это уже тенденция, главная причина которой – кризис школьного образования во всем мире, кризис образовательной парадигмы. Общество, в котором мы живем, уже стало постиндустриальным, тогда как наши дети ходят в школу, которая является воплощением индустриального общества. В нашей стране перед хоумскулингом открываются большие перспективы, интерес к семейному образованию повышается, растет число публикаций, появляются научные работы. Но вся имеющаяся информация носит несистемный, фрагментарный характер. Требуется создание научно обоснованной теоретической, методической базы для домашнего образования, средств поддержки и контроля образовательных достижений.

Литература

1. Стародубцева И. А. Психолого-педагогические основы проектирования и организации семейного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Сургут, 2008. 18 с.
2. Чуклина Н. М. Подготовка специалистов по семейному обучению и воспитанию в учебных центрах дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 18 с.
3. Якунина А. Н. Педагогические условия становления семейного образования в России: культурно-исторический подход : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 18 с.
4. В школу больше не пойдем! Или особенности домашнего обучения // Блог о начальной школе ШкоЛа. URL: <http://shkolala.ru/zakonodatelstvo-o-shkole/chtotakoe-domashnee-obuchenie/> (дата обращения: 06.10.2017).
5. Восприятие информации ребенком // Сайт «Учебно-методический кабинет», 2011 – 2017. URL: <http://ped-kopilka.ru/roditeljam/vosprijatie-informacii-detmi.html> (дата обращения: 06.10.2017).
6. Домашнее обучение // Центральная городская библиотека для детей и юношества города Новоуральска. URL: <http://www.childlib.ru/dep-spravka/question-answer-31.htm> (дата обращения: 30.09.2017).
7. Домашнее обучение – что это такое // Информационный портал Мама.ru. URL: <https://mama.ru/articles/domashnee-obuchenie/> (дата обращения: 13.08.2017).

8. Какого типа восприятия ваш ребенок? // Интернет-портал «Detki-pogodki.ru», 2012 – 2017. URL: <http://detki-pogodki.ru/tip-vozpriyatiya-rebenka-audial-vizual-ili-kinestetik.html> (дата обращения: 29.08.2017).
9. Князева Н. С. Характер и темперамент: подход к обучению ребенка [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования nsportal.ru, 2015. URL: <https://nsportal.ru/kultura/muzykalnoe-iskusstvo/library/2015/12/08/harakter-i-temperament-podhod-k-obucheniyu-rebenka> (дата обращения: 13.10.2017).
10. Мисютина Г. Домашнее обучение в России [Электронный ресурс] // Центр домашнего обучения Алгоритм. URL: <http://school4you.ru/homeschooling-in-russia/> (дата обращения: 13.10.2017).
11. Особенности возрастного развития детей [Электронный ресурс] // Сайт МБОУ Виткуловской СШ, 2017 URL: <http://vsosh.edusite.ru/DswMedia/osobennostivozrastnogorazvitiyadetej.pdf> (дата обращения: 05.10.2017)
12. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Информационная система Гарант. URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 05.10.2017).
13. Черниговская Т. Почему мальчиков и девочек нужно учить по-разному // Интернет-журнал «Воспитай», 2015. URL: <http://www.vospitaj.com/blog/nejjrobiolog-tatyana-chernigovskaya-rochemu-malchikov-i-devochek-nuzhno-uchit-po-raznomu/> (дата обращения: 12.10.2017).
14. Home Instruction in Virginia [Электронный ресурс] // Wayback Machine. 2010. URL: http://www.doe.virginia.gov/families/private_home/home_instruction/home_instruction-handbook.pdf (дата обращения: 15.09.2017).
15. Home Schooling and the U. S. Constitution // FindLaw. 2017. URL: http://files.findlaw.com/pdf/education/education.findlaw.com_education-options_home-schooling-and-the-u-s-constitution.pdf (дата обращения: 02.09.2017).
16. Homeschooling Teens – Preparation for College // The Organization of Virginia Homeschoolers. URL: <http://vahomeschoolers.org/2006/11/college-prep/> (дата обращения: 10.10.2017).
17. Hughes Kristine. School offers new twist on classical education // The Dallas Morning News. Monday June 12, 2006. URL: https://web.archive.org/web/20070204021226/http://www.dallasnews.com/sharedcontent/dws/news/city/carrollton/stories/DN-newschool_11met.ART0.North.Edition1.9055b49.html (дата обращения: 23.08.2017).
18. Reasons for choosing Homeschooling // Homeschooling in England and Wales. URL: <http://vahomeschoolers.org/2006/11/college-prep/> (дата обращения: 23.08.2017).
19. Sadker D. M., Zittleman K. R. Teachers, schools, and society, Tenth Edition [Электронный ресурс] // Philosophy of Education by McGraw-Hill. McGraw-Hill Companies, 2013. URL: http://w3.marietta.edu/~goldenc/courses/educ110/Sadker&Sadker%2010th%20ed/sadker10_ppt_ch01.pdf (дата обращения: 29.08.2017).
20. Statistics About Non-Public Education in the United States // US Department of Education. 2014. URL: <https://www2.ed.gov/about/offices/list/oii/nonpublic/statistics.html> (дата обращения: 02.09.2017).
21. Where is homeschooling legal in the EU? // Homeschooling in Sweden. URL: <https://sites.google.com/site/homeschoolinginsweden/european-union-eu/where-is-homeschooling-legal-in-the-eu> (дата обращения: 01.10.2017).

References

1. Starodubceva I. A. Psihologo-pedagogicheskie osnovy proektirovaniya i organizacii semejnogo obrazovaniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Surgut, 2008. 18 s.
2. CHuklina N. M. Podgotovka specialistov po semejnemu obucheniyu i vospitaniyu v uchebnyh centrah dopolnitel'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2006. 18 s.
3. YAkunina A. N. Pedagogicheskie usloviya stanovleniya semejnogo obrazovaniyav Rossii: kul'turno-istoricheskij podhod : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2014. 18 s.
4. V shkolu bol'she ne pojdem! Ili osobennosti domashnego obucheniya // Blog o nachal'noj shkole SHkoLa. URL: <http://shkolala.ru/zakonodatelstvo-o-shkole/chto-takoe-domashnee-obuchenie/> (data obrashcheniya 6.10.2017)
5. Vospriyatie informacii rebenkom // Sajt «Uchebno-metodicheskij kabinet», 2011-2017. URL: <http://ped-kopilka.ru/roditeljam/vosprijatie-informaci-detmi.html> (data obrashcheniya: 06.10.2017).
6. Domashnee obuchenie // Central'naya gorodskaya biblioteka dlya detej i yunoshestva goroda Novoural'ska. URL: <http://www.childlib.ru/dep-spravka/question-answer-31.htm> (data obrashcheniya: 30.09.2017).
7. Domashnee obuchenie – chto ehto takoe // Informacionnyj portal Mama.ru – Rezhim dostupa: <https://mama.ru/articles/domashnee-obuchenie/> (data obrashcheniya: 13.08.2017).
8. Kakogo tipa vospriyatiya vash rebenok? // Internet-portal «Detki-pogodki.ru», 2012 – 2017. URL: <http://detki-pogodki.ru/tip-vospriyatiya-rebenka-audial-vizual-ili-kinestetik.html> (data obrashcheniya: 29.08.2017).
9. Knyazeva N. S. Harakter i temperament: podhod k obucheniyu rebenka [EHlektronnyj resurs] // Social'naya set' rabotnikov obrazovaniya nsportal.ru, 2015. URL: <https://nsportal.ru/kultura/muzykalnoe-iskusstvo/library/2015/12/08/harakter-i-temperament-podhod-k-obucheniyu-rebenka> (data obrashcheniya: 13.10.2017).
10. Misyutina G. Domashnee obuchenie v Rossii [EHlektronnyj resurs] // Centr domashnego obucheniya Algoritm. URL: <http://school4you.ru/homeschooling-in-russia/> (data obrashcheniya: 13.10.2017).
11. Osobennosti vozrastnogo razvitiya detej [EHlektronnyj resurs] // Sajt MBOU Vitkulovskoj SSH, 2017. URL: <http://vsosh.edusite.ru/DswMedia/osobennostivozrastnogo-razvitiyadetey.pdf> (data obrashcheniya: 05.10.2017).
12. Federal'nyj zakon №273-F3 «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [EHlektronnyj resurs] // Informacionnaya sistema Garant. URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (data obrashcheniya: 05.10.2017).
13. CHernigovskaya T. Pochemu mal'chikov i devochek nuzhno učit' po-raznomu // Internet-ZHurnal «Vospitaj», 2015. URL: <http://www.vospitaj.com/blog/nejjrobiolog-tatyana-chernigovskaya-pochemu-malchikov-i-devochek-nuzhno-uchit-po-raznomu/> (data obrashcheniya: 12.10.2017).
14. Home Instruction in Virginia [EHlektronnyj resurs] // Wayback Machine. 2010. URL: http://www.doe.virginia.gov/families/private_home/home_instruction/home-instruction-handbook.pdf (data obrashcheniya: 15.09.2017).

15. Home Schooling and the U. S. Constitution // FindLaw. 2017. URL: http://files.findlaw.com/pdf/education/education.findlaw.com_education-options_home-schooling-and-the-u-s-constitution.pdf (data obrashcheniya: 02.09.2017).
16. Homeschooling Teens – Preparation for College // The Organization of Virginia Homeschoolers. URL: <http://vahomeschoolers.org/2006/11/college-prep/> (data obrashcheniya: 10.10.2017).
17. Hughes Kristine. School offers new twist on classical education // The Dallas Morning News. Monday June 12, 2006. URL: https://web.archive.org/web/20070204021226/http://www.dallasnews.com/sharedcontent/dws/news/city/carrollton/stories/DN-newschool_11met.ART0.North.Edition1.9055b49.html (data obrashcheniya: 23.08.2017).
18. Reasons for choosing Homeschooling // Homeschooling in England and Wales. URL: <http://vahomeschoolers.org/2006/11/college-prep/> (data obrashcheniya: 23.08.2017).
19. Sadker D. M., Zittleman K. R. Teachers, schools, and society, Tenth Edition [Elektronnyj resurs] // Philosophy of Education by McGraw-Hill. McGraw-Hill Companies, 2013. URL: http://w3.marietta.edu/~goldenc/courses/educ110/Sadker&Sadker%2010th%20ed/sadker10_ppt_ch01.pdf (data obrashcheniya: 29.08.2017).
20. Statistics About Non-Public Education in the United States // US Department of Education. 2014. URL: <https://www2.ed.gov/about/offices/list/oii/nonpublic/statistics.html> (data obrashcheniya: 02.09.2017).
21. Where is homeschooling legal in the EU? // Homeschooling in Sweden. URL: <https://sites.google.com/site/homeschoolinginsweden/european-union-eu/where-is-homeschooling-legal-in-the-eu> (data obrashcheniya: 01.10.2017).

A. V. Samokhin, A. S. Platonova

HOME SCHOOLING IS A REALITY

The article is devoted to a home schooling. The historical aspects of the formation of home schooling and the current state of this issue in Russia and the world are touched upon. Collected, analyzed and summarized information on the merits and demerits of the class-curricular system of education, the opportunities and characteristics of education in the home, legislative and legal support for home schooling. The possibilities of accounting for such individual characteristics of children as biological age, methods of perception of information, character and temperament, gender (boy or girl) are described in the construction of an educational route for home schooling. The categories of children for whom home education will be more relevant and appropriate are defined. Children with disabilities who are "prescribed" by home schooling who do not need a team, do not show interest in communicating with peers who are more developed and can quickly master an educational program that is gifted and for most of the day are engaged in a specific type of activity are included too. The issues of socialization of the child studying at home are actualized, the scientific works that are available in this subject area are considered, the goals and tasks of further scientific research in the framework of scientific and methodological support of home schooling are outlined.

Key words: *home schooling, education in the family, class-lesson system, individualized learning.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372.8

Н. Н. Акимова

О ПРОБЛЕМАХ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Статья посвящена анализу реальных причин и условий, препятствующих рациональному формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов неязыковых вузов.

Ключевые слова: иноязычная профессиональная компетентность, технологии самостоятельной и индивидуальной работы, аутентичные профессионально ориентированные учебники, современные тенденции иноязычного образования, слабая языковая подготовка абитуриентов.

Прошло немало лет с тех пор, когда преподаватели иностранного языка вузов забили тревогу относительно того, что невозможно найти решение вопросов, связанных с рациональным формированием иноязычной профессиональной компетентности студентов неязыкового факультета. Самые честные и дальновидные из них до сих пор утверждают, что решение этих проблем находится лишь в самом начале пути. Причин этому много: отсутствие оптимальных подходов, учитывающих современные тенденции иноязычного образования, низкая эффективность учебного процесса, связанная с резким сокращением аудиторных занятий по языку, почти нулевой уровень стартовых знаний абитуриентов, отсутствие разработанных технологий самостоятельной и индивидуальной работы, направленной на самообразование и самодоучивание языка, безусловный дефицит аутентичных профессионально направленных учебников и учебных

пособий, разработанных в контексте компетентностного подхода на основе единой концепции.

Абсурдная идея о том, что при малом объеме аудиторного времени, отводимого на изучение иностранного языка, и минимальном уровне владения им абитуриентами неязыкового вуза можно добиться сформированности иноязычной профессиональной компетентности студента-выпускника как в прошлом, так в настоящем, и несмотря на оптимистичные утверждения многих диссертантов, в том числе и будущих докторов наук, утопична.

Несколько лет назад оставалась хотя бы единственная надежда на то, что резкое увеличение количества учебных часов на иностранный язык в средней школе позволит осуществить мечту о возможности формирования иноязычной культуры студентов неязыкового вуза.

И что сегодня? Количество часов на иностранный язык у нас сокращено

до ста сорока четырех или даже семидесяти двух. Авторы всевозможных стандартов и идей так называемой «самостоятельной работы студентов (СРС)» ограничиваются пустой декларацией пятидесяти процентов, формально увеличивающих объем учебного времени в зачетных книжках, УМК и прочих документах, стыдливо скрываясь за слово «трудоемкость». Эфемерность этого термина в системе обучения языку ясна всем, ибо любому понятно, что эффективная самостоятельная работа без основательных, регулярных индивидуальных консультаций и проверок, входящих в учебную нагрузку преподавателя, не более чем фикция. Эффективность самостоятельной и особенно индивидуальной работы определяет качество профессиональной подготовки в вузе. Непозволительно малое количество часов иностранного языка придает самостоятельной работе статус важнейшей формы обучения и неперемного компонента учебной и учебно-исследовательской деятельности студента [1, с. 3]. Кому нужен такой опасный обман?

А что случилось с надеждой на существенное увеличение часов на иностранный язык в школе?

Преподаватели нашего вуза в начале прошлого учебного года с радостным замиранием сердца ждали первых абитуриентов с немецким языком, которым посчастливилось изучать его со второго класса. Процент их, к сожалению, был не высок (1 – 2 студента в группе), в некоторых группах «счастливиц» совсем не было.

Традиционный лексико-грамматический стартовый тест поверг всех в изумление. Ни один из первокурсников не смог поставить глагол хотя бы в

нескольких временах системы Aktiv, не говоря уже о пассивных конструкциях, о которых никто из ребят никогда не слышал. Тест показал, что первокурсники не имели ни малейшего представления о типах склонения имен существительных и прилагательных. Знание школьной лексики едва приближалось к 14 %, а краткие сообщения о себе, своей семье, школе или городе/деревне вообще отсутствовали или звучали как «стишки» из 3 – 4 предложений с ошибками, заученные наизусть.

Результат стартового теста этого учебного года мало чем отличается от прошлогодних, хотя количество ребят, изучавших в школе немецкий язык со второго класса, существенно увеличилось.

Что это? Два года подряд случайный наплыв троечников по немецкому языку, будущих биологов, физиков, спортсменов? Но, по их словам, ребята были хорошистами или даже отличниками ... Правда, у некоторых из них (3 – 4 %) немецкий язык вели учителя биологии, физики, математики и физкультуры.

Значит, что-то было не так с языковой подготовкой в школе? Возможно, отсутствовала система повторения пройденного или недостаточно были предусмотрены упражнения и задания по переносу любой временной формы на другие глаголы, а круг имен существительных в рамках всех типов склонений был слишком ограничен?

Одной из причин такой грамматической беспомощности могло быть отсутствие так называемой контрастации грамматических явлений (термин Б. А. Лапидуса). Особая ценность этого до сих пор не утратившего своей силы грамматического этапа состоит в

том, что именно в процессе противопоставления наиболее органично происходит «встреча», а значит и закрепление усвоенного ранее и нового грамматического материала.

Неудовлетворительные устные сообщения первокурсников – участников стартового теста говорят о том, что в школе, к сожалению, несмотря на обилие часов, очевидно, была нарушена взаимозависимость двух важных аспектов и не обеспечена комплексная взаимосвязь между обучением грамматике и устной речи. И если сегодня возвести в абсолют подобную связь в вузе при двух часах в неделю почти нереально (хотя стремиться к этому всегда необходимо), то именно в школе при таком благоприятном временном режиме увидеть и почувствовать предрасположенность каждой темы устной речи к определенным грамматическим явлениям и добиваться их использования в рамках каждой конкретной темы просто необходимо. П. Б. Гурвич когда-то называл этот альянс лексическим ансамблем разговорной темы, который должен включать как ранее пройденные, так и новые части речи (прежде всего имена существительные, глаголы и прилагательные), без которых любая тема не может быть раскрыта. Категоричная близость вводимых (новых) и уже отработанных лексических единиц представляет собой сетку связей, накладываемых на всю работу над темой. Такое лексическое единство является, по мнению П. Б. Гурвича, и планом, и ориентиром, и базой упражнений для образования прочных связей самых разных лексических единиц [5, с. 33].

Не следует забывать и о рекуррентной отработке трудных грамматических явлений, о возвращении к уже

пройденным темам устной речи в процессе работы над каждым новым грамматическим явлением.

Диапазон комбинирования тем устной речи и их элементов в школе должен расширяться постепенно. Этого не сложно добиться, если при обсуждении каждой темы использовать проблемные вопросы разной степени сложности. Это, пожалуй, один из самых доступных путей, чтобы выразить свое мнение, свое собственное решение задачи, дать свою оценку ситуации или явления, обобщить, аргументировать или даже скомбинировать известное и пройденное по-новому, тогда любая разговорная тема не будет превращаться в «стишок» с ошибками, выученный наизусть.

Причин того, что проблема формирования иноязычной профессиональной компетентности студентов неязыковых направлений до сих пор далека от решения, много, однако самой важной из них по-прежнему является наличие ряда существенных противоречий между высокими целями и неадекватными условиями и средствами их достижения.

Среди реальных условий, препятствующих достижению высоких целей обучения в рамках Болонской системы, по-прежнему необходимо назвать крайне недостаточный объем учебного времени, отводимый программой по иностранному языку. Ни один опытный преподаватель-практик не поверит в мифы отдельных авторов современных теоретических исследований, что минимум учебных часов в вузе и слабая языковая школьная подготовка могут привести к успеху. Чудес не бывает.

Полное отсутствие аудиторных часов по языку вообще и профессиональ-

ной коммуникации в частности на старших курсах университета порождает еще одно противоречие – между ростом объема профессионально направленной информации на иностранном языке (новые информационные технологии) и неспособностью выпускника неязыкового вуза использовать ее в достаточной мере для своего профессионального роста.

В антагонистическом противоречии к поставленным целям находится и отсутствие единой концепции, объединяющей весь положительный опыт и принимающей во внимание все отрицательные моменты существующих методических подходов к рациональному формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов неязыковых факультетов.

Неприкрытая и ничем не оправданная дискриминация немецкого языка в системе образования в государственном масштабе, необоснованно лишаящая работы многих талантливых преподавателей, не просто противоречит, но и подрывает суть самой Болонской системы, ибо из-за малого количества студентов, изучавших в школе немецкий, в одной группе из 16 – 18 студентов оказываются ребята от пяти до восьми специальностей. О какой профессиональной коммуникации в этом случае может идти речь?

В 2008 г. Е. И. Пассов написал книгу с весьма красноречивым названием «Танк модернизации на ниве образования. Позиция гражданина и профессионала». Тогда эта позиция не всеми была понята. Откровенно заявляя о том, что эта книга – крик души, он писал: «Понимаю, что этот крик – глас вопиющего в пустыне: вряд ли тот, от кого зависит изменение поло-

жения дел, услышит (захочет услышать) этот крик (знаю по опыту). Поэтому что проводимая политика – не случайная ошибка. Кому-то это выгодно, но только не нашему народу, обществу, стране. Оттого и кричу» [7].

Пришло время, наконец, понять и поддержать это предостережение и возмущение известного российского методиста, талантливого ученого, опытного педагога, доктора наук и почетного профессора многих университетов, автора более 20 монографий. И ведь он оказался прав – общественность и мы с вами так и не дождалась ответа на простой вопрос: приносит ли этот агрегат модернизации долгожданные благодатные всходы? Так ли полезны от начала до конца формализованные копии УМК и стандартные растиражированные рабочие программы? Проблема подготовки методических рекомендаций тоже чрезвычайно остра и ждет своего радикального решения и рационального творческого варианта. Теперь, когда УМК пишут преподаватели с нагрузкой 900 часов, качество их более чем сомнительно, потому что создание аутентичных материалов в таких условиях не только творчески, но и физически не возможно, сколько бы баллов за них ни давали, не говоря уже о том, что их качество получает порой оценку далеко не специалистов, отсюда возможны многочисленные казусы.

Все пишут ночи напролет, стараясь уложиться в срок, работа кипит, при этом каждый или каждый второй из авторов знает, что через год им всё это или почти всё придется переделывать. Один в один как в гротескной новелле Генриха Бёлля „Es wird etwas geschehen“, где автор подвергает резкой кри-

тике и просто высмеивает «деятельность» такого рода. Редко кто из создателей сегодняшних УМК собирается по ним работать. Тогда во имя чего тратятся сотни часов, нервы и тонны государственной бумаги? [2, с. 81].

Не менее сложна и важна проблема учебно-методического обеспечения магистрантов. Поэтому возникает справедливый вопрос: не следовало ли сначала создать прочную базу, фундамент для построения европейского варианта высшего образования, а уже потом возводить это грандиозное сооружение? Торопливость редко бывает оправданной. Помните, чем закончилась история безумца, построившего свой дом на песке? [4].

Сегодня всем ясно, что формирование определенного набора компетенций студентов, т. е. их способности применять приобретенные знания в реальной жизни, является одной из наиболее актуальных проблем любого качественного образования, именно они и находятся в фокусе всеобщего внимания, выступая структурирующим принципом его современных систем.

Практика показала, что разработка проблемы обучения иностранному языку на основе компетентностного подхода требует уйму времени и многолетних усилий. Этот подход можно принимать или отрицать. Но поскольку он является, хотим мы этого или нет, частью нашей всеобщей работы в рамках Болонской системы, то развивать его в любом случае приходится, поэтому всякие помехи и отговорки в этом деле должны быть устранены и найден разумный выход, наиболее рациональный способ решения этой задачи.

Вопиющим диссонансом великим целям современного иноязычного образования и самым большим недостатком сегодняшней системы обучения иностранному языку в неязыковом вузе является полное отсутствие аутентичных профессионально направленных учебников и учебных пособий, разработанных на основе соответствующей методической модели обучения иностранному языку в контексте компетентностного подхода. Таких учебников по-прежнему нет [3, с. 185]. Судя по всему, инноваторы в области высшего образования рассчитывают, что их будут создавать сами преподаватели с нагрузкой 900 часов, как у ассистентов в самые трудные годы советской власти...

Е. И. Пассов называет учебник стратегическим объектом [8], феноменом сферы иноязычного образования, делом государственной важности, стратегическим орудием в руках общества, а его отсутствие объясняет отсутствием самоуважения, самосознания, профессионального и национального достоинства [6].

Хочется верить, что если бы наши известные российские методисты при поддержке своих научных школ ответили на заказ государства созданием добротных аутентичных учебников, не только соответствующих требованиям предложенной нам европейской системы, но и методически несомненно превосходящих зарубежные издания, тогда и возник бы надежный фундамент для создания новых технологий иноязычного образования, помогающих дальнейшему совершенствованию уровня иноязычной культуры студентов.

Литература

1. Акимова Н. Н. Вуз о творческом аспекте самостоятельной работы по немецкому языку // Синтез традиций и новаторства в методике изучения иностранных языков. В 2 ч. Ч. 2. Владимир, 2004. С. 3 – 5.
2. Акимова Н. Н. Методические указания или новое платье короля? // Инновационные подходы к подготовке специалиста в условиях глобализации образовательных процессов : материалы III Межвуз. науч. конф. 25 окт. 2013 г., ВлГУ. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. С. 80 – 81.
3. Акимова Н. Н. Важность добротного учебно-методического обеспечения в иноязычном образовании бакалавров // Мир – Язык – Человек : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, г. Владимир, 27 – 29 марта 2014 г. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. С. 182 – 185.
4. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М. : Изд-во Моск. Патриархии, 2010. 1371 с.
5. Гурвич П. Б. О пяти блоках норм и рекомендаций методики обучения иностранным языкам // Синтез традиций и новаторства в методике изучения иностранных языков. В 2 ч. Ч. I. Владимир, 2004. С. 23 – 41.
6. Пассов Е. И. Учебник как феномен сферы иноязычного образования // Синтез традиций и новаторства в методике изучения иностранных языков. В 2 ч. Ч. 1. Владимир, 2004. С. 72 – 81.
7. Пассов Е. И. Танк модернизации на ниве образования. Позиция гражданина и профессионала. М. : Глосса-Пресс, 2008. 276 с.
8. Пассов Е. И. Учебник – объект стратегический // Непрерывное языковое образование и формирование современного мировоззрения : материалы междунар. науч.-практ. конф. (19 февр. 2014 г.) / отв. ред. Т. В. Мартынова. Владимир : Транзит-икс, 2014. С. 130 – 143.

References

1. Akimova N. N. Vuz o tvorcheskom aspekte samostoyatel'noj raboty po nemeckomu yazyku // Sintez tradicij i novatorstva v metodike izucheniya inostrannyh yazykov. V 2 ch. Ch. 2. Vladimir, 2004. S. 3 – 5.
2. Akimova N. N. Metodicheskie ukazaniya ili novoe plat'e korolya? // Innovacionnye podhody k podgotovke specialista v usloviyah globalizacii obrazovatel'nyh processov : materialy III Mezhvuz. nach. konf. 25 okt. 2013 g., VIGU. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2014. S. 80 – 81.
3. Akimova N. N. Vazhnost' dobrotnogo uchebno-metodicheskogo obespecheniya v inoyazychnom obrazovanii bakalavrov // Mir – YAzyk – CHelovek : materialy III Vseros. nach.-prakt. konf. s mezhdunarodnym uchastiem, g. Vladimir, 27 – 29 marta 2014 g. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2015. S. 182 – 185.
4. Bibliya. Knigi Svyashchennogo Pisaniya Vethogo i Novogo Zaveta. M. : Izd-vo Mosk. Patriarhii, 2010. 1371 s.
5. Gurvich P. B. O pyati blokah norm i rekomendacij metodiki obucheniya inostrannym yazykam // Sintez tradicij i novatorstva v metodike izucheniya inostrannyh yazykov. V 2 ch. Ch. I. Vladimir, 2004. S. 23 – 41.

6. Passov E. I. Uchebnik kak fenomen sfery inoyazychnogo obrazovaniya // Sintez tradicij i novatorstva v metodike izucheniya inostrannyh yazykov. V 2 ch. Ch. 1. Vladimir, 2004. S. 72 – 81.
7. Passov E. I. Tank modernizacii na nive obrazovaniya. Poziciya grazhdanina i professionala. M. : Glossa-Press, 2008. 276 s.
8. Passov E. I. Uchebnik–ob"ekt strategicheskij // Nepreryvnoe yazykovoe obrazovanie i formirovanie sovremennogo mirovozzreniya: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (19 fevr. 2014 g.) / otv. red. T. V. Martynova. Vladimir : Tranzitiks, 2014. S. 130 – 143.

N. N. Akimova

THE PROBLEMS OF FOREIGN LANGUAGES PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF STUDENTS AT NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The article deals with the analyses of real factors and conditions which prevent the students` foreign languages professional competence rational formation at non-linguistic higher educational establishments.

Key words: foreign languages professional competence, autonomous and individual work techniques, authentic profession-oriented textbooks, modern trends in foreign languages learning, weak academic performance of high school graduates.

УДК 378

Т. С. Борисова

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Статья посвящена совершенствованию профессиональной подготовки будущих бакалавров с позиции компетентностного подхода. В качестве приоритета обеспечения эффективности подготовки выпускников к профессиональной деятельности выделяется практико-ориентированное обучение.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенции, профессиональная компетентность, практико-ориентированное обучение, интерактивные методы обучения.

Новые технологии стремительно отвоевывают у человека все новые и новые области профессиональной деятельности. Компьютеры и роботы заменяют человека уже не только в рутинных операциях – системы, основанные на искусственном интеллекте, активно конкурируют с человеком в областях, где требуется принятие решений в условиях неопределенности и

многовариантности возможных действий. С развитием технологий, способных заменить человека, возрастают требования к профессиональным качествам специалистов, которые должны найти себя в мире, где машины могут многое. Особенно большая роль отводится таким качествам, как профессиональная самостоятельность, мобильность, способность к взаимопомощи, самообразованию, саморазвитию. В свою очередь перед высшей школой актуализируется проблема подготовки компетентного специалиста для работы в условиях динамично меняющейся среды, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи.

В последнее время в научной литературе широкое распространение получило понятие «компетентность», используемое для характеристики профессионализма. Так, компетентность, по мнению Е. И. Огарева, «характеризует человека как субъекта специализированной деятельности, где развитие способностей человека дает ему возможность выполнять квалифицированную работу, принимать ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершенствовать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей» [3, с. 133].

С точки зрения А. К. Марковой, рассматривающей компетентность как одну из сторон профессионализма, отражающую степень соответствия человека требованиям профессии, «сегодня компетентность чаще всего определяют как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание челове-

ком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [2, с. 31].

Согласно взглядам А. А. Деркача профессиональная компетентность это готовность и способность «человека преодолевать внутренние противоречия и, мобилизуя свои акмеологические ресурсы, творчески реализовывать планы и программы деятельности, эффективно решая профессиональные задачи в типовых и нестандартных ситуациях» [1, с. 22].

Общим является для них то, что компетентность означает соответствие определенным установленным критериям. Именно так это слово определяется в английском языке, откуда оно пришло в русский. Компетенция же есть не что иное, как способность или умение, требуемое для успешного решения какой-то определенной ситуации.

Многие ученые уделяют особое внимание периоду профессиональной подготовки человека, так как считают, что подготовить обучаемого к будущему эффективному решению задач в своей профессиональной деятельности можно через оптимизацию системы обучения и возможности формирования и развития свойств личности, отвечающих требованиям профессии.

В условиях реализации компетентного подхода возникает необходимость поиска новых путей к эффективной подготовке бакалавров к профессиональной деятельности. Одним из таких путей является практико-ориентированное обучение, сущность которого заключается в максимальной ориентации образовательного процесса на более выраженный практический характер.

Практико-ориентированный подход способствует сближению учебной и профессиональной деятельности, обеспечивает активизацию мыслительной деятельности студентов [6], повышает их мотивацию, развивает мобильность, самостоятельность, способность к самообразованию, саморазвитию, взаимопомощи, формирует опыт практической деятельности.

В научной литературе существует три подхода в практико-ориентированном обучении. Сущность первого подхода заключается в связи практико-ориентированного обучения с учебными и производственными практиками. Второй подход реализуется путем использования профессионально-ориентированных технологий обучения. Третий подразумевает использование в практико-ориентированном обучении возможностей профессионально-направленного, контекстного изучения профильных и непрофильных дисциплин [5].

Новый подход предлагает Ф. Г. Ялалов [5] и называет его деятельностно-компетентностным, в соответствии с которым практико-ориентированное образование направлено на приобретение помимо знаний, умений, навыков опыта практической деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей. Автор говорит о том, что компетентностный подход ориентирован на формирование значимых компетенций, а также что компетенции и деятельность неразрывно связаны между собой.

При деятельностно-компетентностном подходе опыт деятельности приобретает статус дидактической единицы и, в отличие от традиционной, дидактическая триада дополняется новой дидактической единицей: «знания –

умения – навыки – опыт деятельности» [5, с. 92].

Практико-ориентированное обучение, необходимо внедрять с начала обучения и поэтапно формировать профессиональную компетентность будущих выпускников. Так, в процессе обучения студентов направления 44.03.05 «Педагогическое образование», профили: «Технология» и «Экономическое образование» на 1-м и 2-м курсах нами уделяется большое внимание формированию мотивационной готовности к будущей профессиональной деятельности, способствующей активному овладению ими знаниями и умениями, и побуждению их к самообразованию и саморазвитию. Введение практических профессиональных аспектов в процесс изучения предметных курсов, в которых обсуждаются теоретические вопросы и проблемы профессиональной деятельности, моделируется профессиональная деятельность, способствует формированию мотивационной готовности у будущих педагогов. Результатом этого становится осознание студентами проблемы формирования профессиональной компетентности, необходимости получения системы профессиональных знаний, умений, навыков и практического опыта.

Затем на 3-м курсе в образовательном процессе нами уделяется особое внимание квазипрофессиональной деятельности, что способствует учебно-познавательной активности студентов на занятиях.

Следует отметить при этом важность использования интерактивных методов. Интерактивные методы обучения предполагают моделирование реальных жизненных ситуаций, при которых ни один из участников ситуа-

ции не обладает полной информацией, а решение поставленной проблемы достигается через взаимодействие участников между собой по тем или иным алгоритмам. Именно в такой ситуации информационной неопределенности оказывается каждый выпускник в начале своей карьеры, и способность взаимодействовать с окружающими его коллегами и информационным пространством является одним из главных факторов успешного профессионального развития выпускника.

Использование интерактивных методов позволяет развить такие качества студентов, как конструктивное взаимодействие по постановке задач, планированию, распределению ответственности, эффективному обмену мнениями, критическому анализу информации, оценке рисков и принятию решений с учетом ограниченности информации. Интерактивность образовательного процесса позволяет и требует от каждого из них включиться в обсуждение и решение проблемы, выслушать другие точки зрения, увидеть многомерность задачи и ее решений. В процессе обучения применяются такие методы, как мозговой штурм, деловые игры, рассмотрение задач-ситуаций профессионального характера, просмотр и анализ видеоматериалов и т. д. Включение их в образовательный процесс позволяет закреплять у обучаемых теоретические знания, а также совершенствовать умения в осуществлении профессиональной деятельности.

Одной из форм квазипрофессиональной деятельности является деловая игра, которая «позволяет задать в обучении предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности и тем самым смоделировать

более адекватные по сравнению с традиционным обучением условия формирования личности специалиста» [4, с. 76]. В ходе деловой игры у студентов формируются ценностные ориентации и установки, отрабатываются навыки социального взаимодействия. В то же время они обогащаются новыми знаниями, закрепляют ранее полученные знания и умения, у них формируются навыки профессиональной деятельности, развивается профессиональное творческое мышление, приобретается профессиональный опыт.

В процессе изучения студентами курса «Методика обучения технологии» нами используется такая форма игровой деятельности, как микропреподавание, то есть проведение фрагментов уроков по технологии в группе сокурсников и в группах младших курсов с последующим их анализом. Подготовке к данному виду деятельности предшествуют изучение и анализ рабочих программ, учебников, методической литературы и других источников информации по технологии; выбор и согласование с преподавателем программы и раздела программы для разработки перспективно-тематического плана; определение места и роли будущего урока в общей системе уроков в изучаемом разделе; конкретизация темы урока; формулирование целей урока; разработка структуры урока; выбор соответствующих методов и средств обучения; подбор материально-технического оснащения и, наконец, разработка подробного конспекта урока.

Игровая деятельность позволяет нам формировать у студентов мотивационную готовность к будущей про-

фессиональной деятельности; целостное представление о профессиональной деятельности в ее динамике; профессиональный опыт, в том числе опыт принятия самостоятельных решений; профессиональное творческое мышление.

В процессе практико-ориентированного обучения студентов на 4-м и 5-м курсах особое значение нами придается педагогическим практикам, в период которых будущие бакалавры сталкиваются с необходимостью решения конкретных педагогических задач и, соответственно, приобретают наибольший опыт профессиональной педагогической деятельности, и выполнению студентами курсовых и выпускных квалификационных работ, которые разрабатываются на актуальные практические темы, а результаты работ

апробируются и внедряются в образовательный процесс общеобразовательных школ г. Владимира и Владимирской области.

Таким образом, формирование профессиональной компетентности будущих педагогов является наиважнейшей задачей образовательного процесса. На наш взгляд, профессиональные компетенции – это «ядро» профессиональной компетентности и представляют собой не просто набор знаний и умений в какой-либо специальной предметной области, а практические навыки, опыт успешного решения профессиональных задач. Наиболее эффективным подходом в формировании профессиональной компетентности у будущих педагогов является практико-ориентированное обучение.

Литература

1. Акмеологическая оценка профессиональной компетентности государственных служащих : учеб. пособие / под общ. ред. А. А. Деркача. Изд. 2-е, перераб. и доп. М. : Изд-во РАГС, 2007. 166 с.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
3. Митина Л. М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина [и др.] ; под ред. Л. М. Митиной. М. : Академия, 2005. 336 с.
4. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов пед. спец. / под общ. ред. В. С. Кукушина. М. : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н/Д. : МарТ, 2006. 336 с.
5. Ялалов Ф. Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 89 – 93.
6. Ваниева В. Ю. Практико-ориентированный подход к подготовке студентов – будущих логопедов к профессиональной деятельности // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» Т. 7. № 5 (2015). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/80PVN515.pdf> (дата обращения: 23.10.2017).

References

1. Akmeologicheskaya ocenka professional'noj kompetentnosti gosudarstvennyh sluzhashchih : ucheb. Posobie / pod obsh. red. A. A. Derkacha. Izd. 2, pererab. i dop ; M. : Izd-vo RAGS, 2007. 166 s.
2. Markova A. K. Psihologiya professionalizma. M. : Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie», 1996. 308 s.
3. Mitina L. M. Lichnost' i professiya: psihologicheskaya podderzhka i soprovozhdenie: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / L. M. Mitina [i dr.] ; pod red. L. M. Mitinoj. M. : Akademiya, 2005. 336 s.
4. Pedagogicheskie tekhnologii: Ucheb. posobie dlya studentov ped. spec. / pod obsh. red. V. S. Kukushina. M. : IKC «MarT» ; Rostov n/D. : MarT, 2006. 336 s.
5. YAlalov F. G. Deyatel'nostno-kompetentnostnyj podhod k praktiko-orientirovannomu obrazovaniyu // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. № 1. S. 89 – 93.
6. Vanieva V. YU. Praktiko-orientirovannyj podhod k podgotovke studentov – budushchih logopedov k professional'noj deyatel'nosti // Internet-zhurnal «NAUKOVEDENIE» T. 7. № 5 (2015). URL:<http://naukovedenie.ru/PDF/80PVN515.pdf> (data obrashcheniya: 23.10.2017).

T. S. Borisova

**PRACTICE-ORIENTED APPROACH IN THE FORMATION OF BACHELORS
PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL
PROCESS**

The article suggests that the professional education of the future bachelors should be improved on the basis of the competency approach. The priority is given to practice-oriented education as means to enhance the efficiency of teaching the perspective university graduates.

Key words: *competency approach, competency, professional competency, practice-oriented education, interactive methods of teaching.*

УДК 378.1

Э. Р. Гайнеев

**ПРАКТИКУМ В УЧЕБНЫХ МАСТЕРСКИХ
ПО СТАНДАРТАМ WORLDSKILLS**

Статья посвящена проблеме диагностики освоенных будущим педагогом практического обучения – учителем технологии, мастером производственного обучения – профессионально-педагогических компетенций при проведении итогового контрольно-проверочного занятия по стандартам WorldSkills.

Ключевые слова: *занятие контрольно-проверочное, WorldSkills, стандарт, педагог практического обучения, практикум, компетенции, деятельность.*

Проблема диагностики уровня профессионально-педагогической подготовленности, оценки освоенных общих и профессиональных компетенций будущего педагога практического обучения является одной из наиболее актуальных, поскольку наряду с педагогическими компетенциями он должен освоить практический опыт ручной и механической обработки материалов и владеть основами творческо-конструкторской деятельности.

Программа дисциплины «Практические работы в учебных мастерских» состоит из четырех разделов: ручная и механическая обработка материалов (древесины и металлов) и предусматривает ознакомление с устройством и принципом работы основных металлообрабатывающих и деревообрабатывающих станков; формирование умений рационально планировать свою деятельность, разрабатывать техническую и технологическую документацию; развитие творческого мышления и формирование рационализаторских умений.

С учетом этих особенностей и специфики подготовки учителя технологии и мастера производственного обучения практические работы могут быть направлены на самостоятельное конструирование и изготовление различных изделий.

Занятия по практикуму в учебных мастерских организованы, как правило, по классической схеме (С. Я. Батышев, В. А. Скаун и др.) в следующей последовательности: вводное занятие, ряд занятий по освоению отдельных трудовых приемов и операций, выполнение комплексных работ, выполнение сложных комплексных

работ, и завершаются итоговым контрольно-проверочным занятием.

Поскольку основная дидактическая цель контрольно-проверочного занятия – это мониторинг качества сформированных умений и навыков при выполнении заданий исполнительского, поискового и исследовательского характера, то основной дидактической целью на данном занятии будет формирование учебной и профессиональной самостоятельности в осуществлении:

- алгоритма выполнения выданных заданий;
- самостоятельного конструирования при изготовлении изделия;
- рационализации технологического процесса изготовления изделия.

Проведение завершающего, итогового контрольно-проверочного занятия в группе заочного отделения направления подготовки бакалавров «Профессиональное обучение» по профилю «Декоративно-прикладное искусство и дизайн» решили приблизить к стандартам WorldSkills, которое включает в себя: Техническое описание (TD – Technical Description), Тестовое задание (TP – Test Project), Критерии оценки, Инфраструктурный лист (Infrastructure List), План соревновательной площадки с оборудованием (Layout) и Требования по технике безопасности (Health & Safety) [7].

В связи с этим была определена такая форма занятия, как занятие-конкурс.

Данное итоговое занятие проводилось в учебно-производственной мастерской на базе Ульяновского физико-математического лицея.

Поскольку студенты группы уже изучили теоретические основы и освоили практический опыт отдельных слесарно-сборочных операций, то основной целью указанного контрольно-проверочного занятия стало закрепление освоенных отдельных слесарно-сборочных операций при выполнении комплексных работ, мониторинг качества сформированных общих (ОК) и профессиональных (ПК) компетенций, а также освоение основ коллективной рационализаторской деятельности (микро-экономический подход).

Цели занятия:

- *обучения*: совершенствовать у обучающихся практический опыт видов деятельности;

- *воспитания*: способствовать формированию у обучающихся эстетического отношения к выполнению работ; устойчивого интереса к профессии; умения работать в команде;

- *развития*: способствовать развитию у обучающихся умений самоконтроля и взаимоконтроля, профессиональной самостоятельности, основ индивидуальной и коллективной творческо-конструкторской деятельности, пространственного мышления, воображения.

К особенностям данного занятия можно отнести:

- в качестве экспертов, консультантов были задействованы студенты заочного отделения старшего курса, работающие в качестве учителей технологии, учитель технологии физико-математического лицея и др.;

- предусмотрено награждение не только абсолютных победителей, но также и по отдельным номинациям, причем каждый из студентов группы –

участник конкурса оказался победителем в какой-либо отдельной номинации;

- с учетом специализации студентов группы («Дизайн») в качестве объекта труда выбрано творческое задание – изготовление изделия «Роза из металла»;

- определено, что по завершении занятия студенты составят письменный отзыв (анализ) по данному занятию, в котором будет дан анализ занятия: достигнуты ли поставленные цели занятия, указаны достоинства и недостатки, даны различные предложения по совершенствованию и т. п.

Изготовление изделия выполнялось в следующей последовательности:

Под заготовки по определенным размерам расчерчивают и вырезают из плотной бумаги шаблоны, которые прикладывают к металлическому профилю и переносят при помощи чертилки (разметка по шаблону).

Перед разметкой металлический профиль очищают от пыли, грязи и при необходимости выполняют правку (подготовка к разметке, правка).

Далее вырезают четыре яруса цветков розы, чашелистик («звездочка») и две полосы – для формирования первоначальных росточков бутона (резка металла ножницами, чистовая обработка, снятие заусениц).

Для придания фактурности лепестков на них, аккуратно простукивая, выполняют рихтовку острым углом молотка (рихтовка).

Для крепления лепестков на стемпель в них необходимо просверлить отверстия диаметром 4,5 мм (разметка, кернение, сверление, правка).

Из стальной проволоки диаметром 4 мм отделяют кусок длиной 250 – 300 мм и подготавливают стемпель, на

одном конце которого нарезают резьбу длиной 30 – 35 мм (рубка, опилование). Во время сборки цветка на резьбовой части будет закручена гайка с шайбой для закрепления лепестков. Для изготовления стебля можно также применять и сварочный электрод диаметром 4 или 5 мм.

Затем, когда подготовлены все составляющие изделия, можно, собственно, приступать к формированию цветка (слесарно-сборочные работы).

В верхней, резьбовой части стебля закручивают гайку, устанавливают шайбу, и слоями укладывают чашелистик («звездочка»), четыре яруса лепестков, две полоски (росточки). Далее устанавливают еще одну шайбу, закручивают вторую гайку и все слои аккуратно стягивают.

Затем росточки, установленные крестообразно, сгибают круглогубцами в П-образную форму, вставляют и плотно подгибают (гибка).

Далее каждый лепесток подгибают П-образно и поднимают вверх с небольшим загибом в верхней части бутона. Причем для придания реалистичной фактурности лепестки каждого последующего яруса имеют больший изгиб.

На завершающем этапе выполняют окончательное придание фактурности, обработку щеткой по металлу, подготовку к окраске (чистовая обработка).

В процессе работы студентам также приходится выполнять работу на заточном станке (заточка чертилки, зубила, сверл).

При изготовлении данного изделия каждый студент может несколько изменить размеры, фактурность, углы изгиба и т. д., т. е. проявить свои эсте-

тические возможности, внести собственные рационализаторские идеи.

По завершении практической части студенты сравнивают и вносят изменения в предварительно разработанную технологию (дополнения, рационализаторские идеи, более рациональные технологии и т. д.).

В изготовлении данного изделия выполняются практически все основные ручные слесарные и слесарно-сборочные операции.

Также выполняются и механические виды обработки металла (работа на настольно-сверлильном и заточном станках).

Изготовление данного изделия открывает возможности для самовыражения, простора фантазии и творчества обучающегося, что представляется важным в профессиональной подготовке будущего дизайнера.

Следующим, более сложным этапом изучения и освоения технологии металлообработки, уже в рамках выполнения сложных комплексных работ, может быть изготовление изящного подсвечника, где основным элементом изделия является бутон распустившейся розы.

Данное занятие состоит из трех этапов:

1-й этап – закрепление освоенных способов действия. Закрепление и совершенствование выполнения отдельных слесарных операций;

2-й этап – закрепление освоенных способов действия и освоение новых. Освоение опыта комплексного выполнения слесарно-сборочных работ;

3-й этап – формирование ориентировочной основы действий. Формирование основ коллективной творче-

ской, рационализаторской деятельности (микроэкономический подход) [3].

Перед началом занятия проводится общий инструктаж по охране труда и технике безопасности и актуализация знаний.

Каждый этап также предваряется инструктажем по ТБ и заданиям блока, целевой установкой, актуализацией знаний обучающихся.

Традиционной формой контроля в производственном обучении принято считать, как известно, контрольно-проверочное занятие, которое позволяет организовать преимущественно репродуктивную деятельность обучающихся.

Разработанный нами инновационный вид занятия – занятие-конкурс в отличие от традиционных видов контроля открывает новые возможности в диагностике сформированных компетенций обучающихся, их профессиональной самостоятельности и творческого подхода в выполнении учебно-производственных заданий, чему способствует деятельностно-компетентный подход к проектированию учебных занятий практического обучения.

Одной из наиболее актуальных образовательных целей современной педагогики становится формирование и развитие критического мышления – способности человека объективно оценивать ситуацию, тщательно и всесторонне проверять выдвигаемые гипотезы, анализировать ситуацию критически, но без предубеждения, самостоятельно находить решение и защищать свою позицию вескими доводами, адекватно реагировать на окружающую действительность. И в связи с этим на занятии было предусмотрено ознаком-

ление с методом «Пять почему?» японской системы непрерывного совершенствования «Кайдзен» (прил. 2) и составление студентами группы анализа (отзыва) по занятию (прил. 3).

Понятие «кайдзен» (KAIZEN) в переводе с японского обозначает «дзен вещей» и является производным от KAI – «изменение» и ZEN – «хороший», «к лучшему», и имеет прямое отношение прежде всего к деятельности, причем любого вида деятельности, в том числе и деятельности трудовой, профессиональной [5].

Понятие рационализации (микрорационализации) объединяет совокупность способов, приемов и средств, посредством которых реализуются задачи инновации на основе совокупности разных ресурсов, использование резервов повышения производительности труда, эффективное использование рабочего времени и основных фондов, повышение качества изделий и улучшение условий труда.

Микроэкономический подход, в том числе и система «Кайдзен» способствует пониманию принципа, согласно которому все элементы трудового процесса являются существенными. Например, дефект в системе труб водоснабжения («капающий» кран) ведет к потерям, равным 6000 литров воды в год [8].

Подобные задания, как показал наш опыт, способствуют формированию умений правильно ставить вопросы, устанавливать причинно-следственные связи и находить источник проблемы, ее первопричину.

Анализ итогов занятия показал, что основные цели занятия были достигнуты, все студенты с заданием

справились, показали высокий уровень комплексного выполнения отдельных слесарно-сборочных операций. Они также освоили приемы и методы выполнения сборочных работ, научились изготавливать декоративные цветы, ознакомились с такой формой занятия, как конкурс, апробировали методы выполнения творческих, рационализаторских заданий, системой «Кайдзен», выполнили анализ учебного занятия, что, безусловно, способствует эффективности профессионального становления будущего учителя технологии.

Важным представляется также определение и награждение каждого участника конкурса как *победителя в отдельной номинации*. По завершении занятия обязательно обозначить сильные стороны каждого конкурсанта, подчеркнуть уникальность личности, чтобы они понимали, что это самое важное в их будущей деятельности педагога (прил. 4).

Преподаватель, проводивший занятие, получил достаточно объективную информацию об освоенных знаниях и умениях студентов, смог оценить состояние материальной базы, определить проблемные ситуации, а присутствующие педагоги имели возможность обмениваться опытом.

Эффективность использования занятия-конкурса как объективного средства диагностики и оценки освоения компетенций определена следующим:

– игровой, раскованной, творческой формой конкурса, позволяющей получить более объективную оценку, нежели в традиционных формах контроля;

– снижением стрессовой ситуации в образовательном процессе, что способствует также решению и актуальной проблемы здоровьесбережения;

– выполнением значительно большего объема деятельности обучающимися, соответственно, охватом более широкого диапазона деятельностей, ПК и ОК;

– привлечением к проведению итогового занятия представителей школ, студентов старших курсов, способствует реализации дуального подхода в процессе подготовки будущего педагога практического обучения [2].

Таким образом, поэтапная структура занятия, проводимого по стандартам WorldSkills в форме конкурса, позволяет не только осуществлять мониторинг качества сформированных умений и навыков при выполнении заданий исполнительского, поискового, исследовательского характера, ликвидировать возможные пробелы в теоретических знаниях, но и поэтапно, системно, последовательно формировать основы творческо-конструкторской, рационализаторской деятельности и профессиональную самостоятельность.

Мониторинг уровня профессиональной подготовленности студента, поэтапная аттестация, проводимая по стандартам WorldSkills, как одно из условий выявления эффективности учебного процесса, становится все более актуальным, поскольку способствует совершенствованию содержания обучения, обеспечивающих успешную профессиональную деятельность выпускника.

АНАЛИЗ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ. ОТЗЫВ
(формирование и развитие критического мышления)

Голубева Тамара. Анализ учебного занятия. ОТЗЫВ.

ДОСТИГНУТЫ ЛИ ЦЕЛИ ЗАНЯТИЯ? Практический опыт освоен. Определена актуальность выполнения этого творческого задания, изготовлена «Роза из металла», познакомились с таким занятием, как конкурс. Цель была достигнута.

ЧТО МНЕ ДАЛО ЭТО ЗАНЯТИЕ? Это занятие дало мне опыт работы с металлом, его обработки. Усвоена техника использования металла в дизайне.

ПРЕДЛОЖЕНИЯ. ЧТО МОЖНО УЛУЧШИТЬ? В мастерской очень не хватало нужного инструмента для работы с металлом.

ЧТО ПОНРАВИЛОСЬ? Очень понравилось овладение новой техникой, освоить изготовление новых изделий, что поможет мне в будущей работе.

СОВЕТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ. Очень хорошо преподнесите новый для нас материал. Видно, что вы любите свое дело и желаете делиться своими знаниями. Всегда оставайтесь таким же позитивным в своей работе. Спасибо за данные нам знания и умения! Удачи вам!

Елфимчева Мария. Анализ учебного занятия. ОТЗЫВ.

ДОСТИГНУТЫ ЛИ ЦЕЛИ ЗАНЯТИЯ? Произведено закрепление освоенных сборочных операций при выполнении работ. Выполнен мониторинг качества освоенных общих и профессиональных компетенций. Достигнуто освоение основ индивидуальной и коллективной рационализаторской деятельности.

ЧТО МНЕ ДАЛО ЭТО ЗАНЯТИЕ? Приобретение опыта выполнения комплексных работ, знаний по изготовлению сложного изделия из металла.

ПРЕДЛОЖЕНИЯ. ЧТО МОЖНО УЛУЧШИТЬ? В мастерской: навести порядок, увеличить количество инструментов, освещение на верстаках.

ЧТО ПОНРАВИЛОСЬ? Понравились техника изготовления и результат работы. Использование новых (непривычных) материалов и инструментов.

ЧТО НЕ ПОНРАВИЛОСЬ? Ограниченное время, слабая освещенность.

СОВЕТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ. Продолжать работу по ознакомлению студентов с подобной великолепной практикой.

Музыченко Татьяна. Анализ учебного занятия. ОТЗЫВ.

ДОСТИГНУТЫ ЛИ ЦЕЛИ ЗАНЯТИЯ? Произведено закрепление освоенных отдельных слесарно-сборочных комплексных работ в комплексе. Определен уровень освоенных компетенций, основ рационализаторской деятельности.

ЧТО МНЕ ДАЛО ЭТО ЗАНЯТИЕ? Совершенствование опыта выполнения работ по ручной и механической обработке материалов. Развитие умений самоконтроля и взаимоконтроля, профессиональной самостоятельности.

ПРЕДЛОЖЕНИЯ. ЧТО МОЖНО УЛУЧШИТЬ? Дополнить освещение, сделать пространство более свободным, занятия проводить в третьем корпусе.

ЧТО ПОНРАВИЛОСЬ? Были подобраны задания творческого характера. Занятие-конкурс позволило избежать стрессовой ситуации.

ЧТО НЕ ПОНРАВИЛОСЬ? Отвлекает шум от звонка, который звонит каждые 30 минут, недостаточная освещенность, нехватка отдельных инструментов.

СОВЕТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ. Продолжать преподавать в том же духе.

Производственная система «Кайдзен»:
метод «Пять почему?»
ФИО _____

Алгоритм выявления проблемы
Производственная ситуация: рабочий
посыпает опилками пол между станками:

1-й этап: <i>определение первопричины</i>	
№ п/п	Вопрос. Ответ
Вопрос 1	Почему вы бросаете опилки на пол?
Ответ 1	Потому что пол скользкий и ходить по нему опасно.
Вопрос 2	Почему он скользкий и по нему ходить опасно?
Ответ 2	Потому что на полу пролито масло.
Вопрос 3	Почему там пролито масло?
Ответ 3	Потому что станок подтекает.
Вопрос 4	Почему станок подтекает?
Ответ 4	Потому что появилась течь в картере.
Вопрос 5	Почему появилась течь?
Ответ 5	Потому что износился резиновый сальник. Низкая стоимость и качество.
Решение:	Определить качество сальника. Заменить сальник на более качественный.
2-й этап: <i>кайдзен предложение</i>	

Повторив вопрос «почему?» пять раз, удалось выявить настоящую причину (первопричину) «скользкого, опасного пола». Далее, уже на втором этапе, – поиск способов устранения проблемы. По возможности - раз и навсегда!

А если не обратить внимания на эту проблему и не принять мер по устранению причин, то можно годами продолжать «посыпать пол опилками», тем самым устраняя следствие, но не

причину и сохраняя следующие издержки:

- возможность производственного травматизма – «скользкий пол»;
- дискомфорт производственного участка, рабочего места;
- нерациональное использование рабочего времени;
- нерациональный расход машинного масла;
- нерациональный расход опилок.

1-й этап: определение первопричины	
№ п/п	Вопрос. Ответ
Вопрос 1	
Ответ 1	
Вопрос 2	
Ответ 2	
Вопрос 3	
Ответ 3	
Вопрос 4	
Ответ 4	
Вопрос 5	
Ответ 5	
Решение:	
2-й этап: кайдзен предложение	

КАРТА ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ
(изготовление сувенира «Роза из металла»)

Операция	Инструменты, приспособления	Определение	Примечание (особенности)	Распределение	Оценка
Подготовка к работе	Конспект, инструкции	Определить соответствие помещения, рабочего места, инструментов требованиям ОТ и ТБ.	Спецодежда, очки, перчатки		
Подготовка к разметке	Киянка, молоток, наждачная бумага, щетка	Проверить соответствие размеров заготовки чертежу. Выполнить очистку от пыли, грязи, следов коррозии. Предусмотреть припуски на обработку	Работать в перчатках		
Разметка плоскостная	Молоток, шаблон, чертилка, линейка, кернер	Разметка – это нанесение на поверхность заготовки линий (рисок), определяющих контуры детали, для последующей обработки изделия.	Соотнесение размеров в чертежах и заготовках		
Резка листового металла	Ножницы по металлу, перчатки	Резка металла – это технологический процесс разделения металла на части и заготовки.	Положение левой руки. Контроль		
Рихтовка заготовки	Киянка, молоток, наковальня	Рихтование (править, формировать) – выпрямление металлических листов или проволоки.	Соответствие размерам		
Сверление листового металла	Станок сверлильный, сверло плоскогубцы	Сверление – вид обработки материалов, при котором с помощью вращающегося режущего инструмента получают отверстия различного диаметра и глубины.	Снять перчатки, проверить рукава. Пассатижи. Очки.		
Рубка проволоки	Молоток, зубило, наковальня	Рубка – это разделение заготовки на части или удаление с поверхности лишнего слоя металла.	Очки защитные. Припуск.		
Снятие фаски для нарезания резьбы	Напильник, тиски	Подготовка проволоки посредством снятия напильником фаски под углом 45° для последующего нарезания наружной резьбы плашками	Проверить ручку напильника.		

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Окончание прил. 3

Операция	Инструменты, приспособления	Определение	Примечание (особенности)	Распределение	Оценка
Нарезание резьбы	Тиски, плашка	Нарезание резьбы – это обработка материала, в результате которой образуются наружные винтовые канавки	Масло машинное		
Гибка листового металла	Круглогубцы, тиски	Гибка – это процесс придания заготовке из листового металла необходимой формы, формирования.	Последовательность. Контроль.		
Сборка изделия «Роза из металла»	Тиски, плоскогубцы, отвертка	Сборка – это последовательное соединение и фиксация составных частей изделия, деталей, составляющих ту или иную сборочную единицу.	Последовательность. Самоконтроль. Качество.		
Завершение работы	Конспект. Инструкции	Проверить изделие. Выполнить уборку рабочего места. Проверить и аккуратно разложить инструменты, приспособления. Доложить о готовности.	Самооценка (5-балльная)		

Приложение 4

СВОДНАЯ ВЕДОМОСТЬ

№ п/п	ФИО	Организация работы	ТБ	Разметка	Резка	Сверление	Сборка	Гибка	Качество	Время	Баллы	Место
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
Балл макс.		5	5	5	5	10	5	5	20	10 90 мин	70	

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М., 1980. 336 с.
2. Гайнеев Э. Р. Конкурс профессионального мастерства как средство формирования опыта творческо-конструкторской деятельности в подготовке современного рабочего. Ульяновск, 2016. 206 с.
3. Гайнеев Э. Р. Особенности технического мышления современного квалифицированного рабочего // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 10 – 15.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2005. 352 с.
5. Имаи Масааки. Гемба кайдзен : путь к снижению затрат и повышению качества / пер. с англ. Д. Савченко. 3-е изд. М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. 345 с.
6. Пахомова Е. М. Конкурс профессионального мастерства как средство повышения квалификации учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 24 с.
7. Технические стандарты WorldSkills. URL: <https://www.worldskills.org/about/organization/wsi/official-documents/> (дата обращения: 28.01.2017).
8. Шушански Я. Методология рационализации. М. : Экономика, 1987. 248 с.

References

1. Abul'hanova-Slavskaya K. A. Deyatel'nost' i psihologiya lichnosti. M., 1980. 336 s.
2. Gajneev E.H. R. Konkurs professional'nogo masterstva kak sredstvo formirovaniya opyta tvorchesko-konstruktorsoj deyatel'nosti v podgotovke sovremennogo rabocheho. Ul'yanovsk, 2016. 206 s.
3. Gajneev E.H. R. Osobennosti tekhnicheskogo myshleniya sovremennogo kvalificirovannogo rabocheho // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 3. S. 10 – 15.
4. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 2005. 352 s.
5. Imai Masaaki. Gemba kajdzen : put' k snizheniyu zatrat i povysheniyu kachestva / per. s angl. D. Savchenko. 3-e izd. M. : Al'pina Biznes Buks, 2007. 345 s.
6. Pahomova E. M. Konkurs professional'nogo masterstva kak sredstvo povysheniya kvalifikacii uchitelya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2003. 24 s.
7. Tekhnicheskije standarty WorldSkills. URL: <https://www.worldskills.org/about/organization/wsi/official-documents/> (data obrashcheniya: 28.01.2017).
8. SHushanski YA. Metodologiya racionalizacii. M. : EHkonomika, 1987. 248 s.

E. R. Gayneev

PRACTICUM IN EDUCATIONAL WORKSHOPS ACCORDING TO WORLDSKILLS STANDARDS

The article is devoted to the problem of diagnostics of mastered by the future teacher of practical training – teachers of technology, masters of industrial training of vocational and pedagogical competences when conducting the final verification of the classes according to the WorldSkills standards.

Key words: *lesson verification, WorldSkills, standard, teacher, practical training, practicum, competencies, activities.*

*Е. В. Декина, Н. С. Ежкова, А. В. Карандеева,
С. В. Пазухина, Е. В. Панферова, Н. А. Степанова*

ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье раскрывается опыт экспериментальной работы по подготовке будущих бакалавров по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (воспитатель), описываются содержательные и процессуально-технологические составляющие модели практико-ориентированной подготовки конкурентоспособных педагогических кадров для системы дошкольного образования.

Ключевые слова: студенты педагогического вуза, экспериментальный проект, практикоориентированная профессиональная подготовка, профессиональные способности и умения.

Новые требования к трудовым действиям педагогов, процессу и результатам их педагогической деятельности, представленные в Профессиональном стандарте педагога/воспитателя, в ФГОС ДО, обязывают основательно переосмыслить концептуальные и технологические стороны профессиональной подготовки студентов в педагогических вузах. Стратегической задачей выступает развитие у будущих педагогов лично и профессионально значимых компетентностей, позволяющих создавать эффективные условия для постижения детьми мира культуры, их социализации, личностного развития в целом и др.

В 2014 – 2015 гг. преподаватели кафедры психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого приняли участие в апробации проекта «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по

направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего профессионального образования». Проект носил научно-образовательно-исследовательский характер. В эксперименте принимали участие студенты направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», направленность (профиль) «Педагогика и психология дошкольного образования».

Основной целью экспериментальной работы являлась апробация модели практико-ориентированной подготовки конкурентоспособных педагогических кадров по программам бакалавриата направления «Психолого-педагогическое образование» (воспитатель) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего профессионального образования. При апробации этапов, содержания образова-

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

тельно-профессиональной деятельности, обосновании образовательного пространства реализации модулей использовались концептуальные позиции, разработанные преподавате-

лями РГПУ им. А. И. Герцена на основе разработанной А. А. Марголисом [1] структуры учебного модуля. Раскроем подробнее:

Этап	Содержание образовательно-профессиональной деятельности	Содержание модуля	Образовательное пространство реализации модуля
1	Ориентация и рефлексия в образовательно-профессиональных задачах модуля	<ul style="list-style-type: none"> – информирование о задачах, содержании и особенностях образовательно-профессиональной деятельности в модуле; – прогнозирование деятельности в модуле на основе самоаналитических действий 	Организация высшего образования
2	Ориентация в задачах образовательно-профессиональной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – ориентация в демонстрируемых педагогом-практиком профессиональных действиях; – опыт самостоятельности в выполнении профессиональных действий (профессиональная самостоятельность); – постановка и формулировка теоретических вопросов и задач (проблем), решение которых может привести к успешному выполнению профессиональных действий 	Дошкольная образовательная организация
3	Обогащение образовательно-профессиональной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – ориентация в теоретическом содержании, необходимом для выполнения профессиональных действий; – формирование способов выполнения профессиональных действий; – практикование в способах выполнения профессиональных действий 	Сетевое взаимодействие образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования
4	Практический опыт решения задач образовательно-профессиональной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – самостоятельное выполнение профессионального действия 	Сетевое взаимодействие образовательных организаций высшего, среднего профессионального и общего дошкольного образования
5	Рефлексия результатов образовательно-профессиональной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – анализ достижений и затруднений в выполнении профессиональных действий – организация рефлексии (групповой, индивидуальной) своих действий с учетом результатов микроисследований; – формирование общего способа профессиональных действий; – оформление продукта по результатам выполнения учебных проектов 	Сетевое взаимодействие образовательных организаций высшего, среднего профессионального и общего дошкольного образования

Реализация проекта была направлена на формирование у студентов готовности к непрерывному профессионально-личностному самопознанию, саморазвитию, построению индивидуальной образовательной траектории и профессиональной карьеры; взаимодействию и общению с различными категориями детей, в том числе с особыми вариантами развития, и членами их семей; познанию, пониманию и помощи ребенку в освоении основных и ведущих видов деятельности, включая непосредственную образовательную деятельность; созданию условий стимуляции инициативности детей и оказанию психолого-педагогической поддержки детям раннего и дошкольного возраста, в том числе с особыми образовательными потребностями, в процессе их социализации и индивидуализации; проектированию элементов образовательных программ и сред дошкольного образования; конструированию предметно-пространственной среды развития ребенка, обладающей свойствами трансформируемости, вариативности и полифункциональности.

Отличительными особенностями реализуемого проекта были следующие: ориентация на личностно-деятельностный подход; практикоориентированный характер; реализация сетевого взаимодействия с организациями общего дошкольного и среднего профессионального образования; встроенность практики в модули, усиление ее научно-исследовательского компонента; обусловленность образовательной деятельности студентов условиями и своеобразием профессиональной педагогической деятельности в дошкольных образовательных организациях; детерминированность взаимодействия студентов и преподавателей вуза и

колледжа условиями профессиональной образовательной среды; акцент на развитие и реализацию новых позиций преподавателей (тьютор, супервизор, координатор и др.); соотнесение содержания модулей и формируемых компетенций с требованиями профессионального стандарта, конкретными трудовыми функциями.

В рамках реализации проекта на региональном уровне осуществлялось сетевое взаимодействие ТГПУ им. Л. Н. Толстого с Тульским педагогическим колледжем, рядом дошкольных образовательных организаций г. Тулы и Тульской области. Систематически осуществлялось научно-профессиональное обсуждение текущих вопросов, промежуточных результатов и итоговых отчетов по проекту в рамках дискуссионных площадок, круглых столов, конференций, вебинаров, проектно-аналитических сессий, курсов повышения квалификации и др.

Процессуально-содержательные и результативные стороны экспериментальной работы представим с ориентацией на два модуля: «Дисциплины математического и естественно-научного цикла» и «Психология и педагогика развития детей». Каждый модуль включал базовую и вариативную части, психолого-педагогический практикум, практику (концентрированную и рассредоточенную) и предполагал проведение занятий на базе вуза, колледжа, дошкольных образовательных организаций, а также выполнение заданий в различных электронных средах.

В первом семестре 2014 – 2015 учебного года проходила апробация модуля основной профессиональной образовательной программы бакалавриата в рамках укрупненной груп-

пы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) «Дисциплины математического и естественно-научного цикла» объёмом 10 зачётных единиц. Реализовывались следующие учебные программы дисциплин модуля:

1. Научные основы современной картины мира. Изучаемые темы: «Концептуальные основы современной научной картины мира», «Антропологический подход в структуре картины мира», «Естественно-научная картина мира», «Гуманитарная картина мира», «Картина мира и педагогическая профессия».

2. Мультимедийные технологии в образовательно-профессиональной деятельности. Изучаемые темы: «Теоретические основы и методология мультимедиа технологий в образовании», «Концептуальные основы мультимедиа технологий в образовании», «Аппаратно-технические средства мультимедиа», «Проектирование образовательной среды с использованием современных мультимедийных технических средств», «Возможности программного обеспечения во взаимосвязи с мультимедийными техническими средствами», «Мультимедиа технологии в сети Интернет», «Разработка мультимедийных продуктов с помощью технических средств и программного обеспечения».

3. Ориентационно-рефлексивный практикум «Работа с органайзером образовательно-профессиональной деятельности».

4. Практикум работы с информационно-образовательными ресурсами.

5. Тренинг межличностного общения.

6. Практикум использования интернет-ресурсов в образовательно-профессиональной деятельности.

Также помимо учебных дисциплин студенты принимали участие в учебных практиках:

1. Учебно-ознакомительная «Саморазвитие в информационном и образовательном пространстве».

2. Учебная (в сетевом взаимодействии) «Саморазвитие в информационном и образовательном пространстве».

Во втором семестре 2014 – 2015 учебного года проводилась апробация нового модуля основной профессиональной образовательной программы бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) «Психология и педагогика развития детей» объёмом 18 зачётных единиц. Реализовывались следующие учебные программы дисциплин модуля:

1. Ориентационно-рефлексивный практикум «Работа с органайзером образовательно-профессиональной деятельности».

2. Психология развития детей раннего и дошкольного возраста. Изучаемые темы: «Характеристика психического развития ребенка от рождения до 7 лет», «Психическое развитие детей раннего возраста (от 1 года до 3 лет)», «Развитие познавательных процессов детей дошкольного возраста (от 3 до 7 лет)», «Развитие личности дошкольника», «Кризис семи лет и проблема готовности ребенка к школе».

3. Психофизиологические основы развития ребенка. Изучаемые темы: «Принципы и основы психофизиологического развития ребенка», «Закономерности онтогенетического развития», «Психофизиологическое развитие детей в периоды новорожденности, младенчества и раннего возраста»,

«Основы психофизиологического развития детей дошкольного возраста», «Психофизиологические основания готовности старшего дошкольника к школьному обучению».

4. История и теория педагогики детства. Изучаемые темы: «Педагогика детства как научная отрасль педагогики», «Воспитание в условиях традиционного общества», «Становление педагогических традиций в Античном мире», «Развитие педагогических традиций Западной цивилизации в России в эпоху Средневековья и Возрождения», «Педагогические традиции эпохи Просвещения в Западной Европе и России», «Становление и развитие дошкольной педагогики XIX в. в странах Западной Европы и России», «Традиции реформаторской педагогики и теории «нового воспитания» на рубеже XIX – XX веков», «Советский этап развития отечественной дошкольной педагогики», «Ребенок как предмет педагогики детства», «Педагогический процесс», «Воспитание как форма организации педагогического процесса», «Обучение как форма организации педагогического процесса», «Образование», «Дошкольное образование: из прошлого в будущее (итоговая тема)».

5. Основы воспитания детей раннего и дошкольного возраста. Изучаемые темы: «Теоретические основы воспитания детей раннего и дошкольного возраста», «Воспитание детей раннего возраста», «Воспитание культуры здоровья и безопасного поведения у детей дошкольного возраста», «Воспитание гуманных чувств и отношений у детей дошкольного возраста», «Воспитание культуры общения и поведения у детей дошкольного возраста», «Защита итогового проекта «Воспитание детей раннего и дошкольного возраста».

Помимо учебных дисциплин студенты принимали участие в практиках:

а) на базе Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого: «Практикум по развитию педагогической наблюдательности», «Практикум по педагогическому общению с ребенком», «Практикум по развитию умений педагогического анализа», «Практикум по педагогическому наблюдению детского сообщества», «Практикум «Детские вопросы»;

б) на базе Тульского педагогического колледжа: «Коллекция методических приемов невербального общения с ребенком», «Коллекция методических приемов использования малых форм фольклора в общении с ребенком», «Коллекция методических приемов использования игровых приемов в общении с ребенком», «Коллекция методических приемов общения в совместной деятельности».

В процессе изучения модуля «Психология и педагогика развития детей» студенты прошли две учебные практики: учебно-ознакомительную «Общение и взаимодействие с ребенком раннего и дошкольного возраста» и учебную «Общение и взаимодействие с ребенком раннего и дошкольного возраста».

Содержание учебных дисциплин модулей строилось с ориентацией на современные нормативные документы, исследовательский материал, который позволял успешно осваивать современные технологии развития детей, приобщения их к миру культуры, социализацию с акцентом на аксиологические основания. В каждом курсе удачно согласовывались положения фундаментальных школ и концепций с практикой организации образования дошкольников.

Схема движения студента по модулю строилась по следующему алгоритму:

1) знакомство с образцами профессиональной деятельности, профессиональная проба себя в ходе учебно-ознакомительной практики, которая выступала источником формулирования списка психолого-педагогических проблем и постановки педагогических задач; по итогам практики – обсуждение выявленных затруднений на проблематизирующих семинарах;

2) изучение теоретического материала модуля, освоение профессиональных компетенций на теоретическом уровне (когнитивный компонент); овладение конкретными способами профессиональных (трудовых) действий (описанных в профессиональном стандарте), а также компетенциями и знаниями, необходимыми для их осуществления, в учебно-лабораторной среде в ходе проведения практикумов;

3) выполнение трудовых действий в реальных условиях практики на базах дошкольных образовательных организаций в сопровождении супервизора. Таким образом, каждый модуль начинался и заканчивался практикой.

На протяжении всего процесса изучения модуля большое внимание уделялось организации научно-исследовательской работы со студентами, в рамках которой осуществлялся анализ затруднений в выполнении профессиональных (трудовых) действий, организация мини-исследований и др. Проводилась индивидуальная и групповая рефлексия. Одной из форм её проведения был ориентационно-рефлексивный практикум с органайзером, благодаря чему студенты осознавали содержание и смыслы своей будущей профес-

сии, осуществляли профессионально-личностное самопознание, и проектировали варианты собственного образовательного маршрута. Большую эффективность на данном этапе имел рефлексивный семинар с участием студентов и представителей дошкольных образовательных учреждений, на базе которых осуществлялась апробация модели.

В результате изучения учебных дисциплин и прохождения учебных практик модуля «Дисциплины математического и естественно-научного цикла» студенты приобрели следующие способности и умения:

– умение выражать с помощью средств устной и письменной коммуникации отношение и представления о себе в контексте будущей профессии;

– способность к межличностному взаимодействию и сотрудничеству с другими обучающимися и преподавателями;

– умение вычленять и осуществлять поиск необходимой информации для решения актуальных задач образовательно-профессиональной деятельности, в том числе и с использованием ИКТ-технологий;

– способность к самопознанию и самопрезентации личностных и образовательных достижений и проблем;

– умение проектировать элементы индивидуального образовательного маршрута.

В результате изучения учебных дисциплин и прохождения учебных практик и практикумов модуля «Психология и педагогика развития детей» студенты приобрели следующие способности и умения:

- умение установить с учетом индивидуальных и возрастных особенностей эмоциональный и содержатель-

ный контакт с ребенком раннего и дошкольного возраста, используя различный репертуар вербальных, невербальных средств и культурных практик;

– умение знакомиться с ребенком и инициировать диалог с учётом индивидуальных и возрастных особенностей ребенка раннего и дошкольного возраста;

– способность организовывать разговор (беседу) с ребенком с учетом его культурных практик (личного опыта);

– способность наблюдать за особенностями эмоциональных проявлений, деятельности, особенностями поведения ребенка, его взаимодействия со сверстниками (для детей раннего возраста взаимодействия со взрослыми).

Важное место в обучении студентов занимали технологии. Применительно к задачам реализации модели использовались следующие технологии: информационно-коммуникационные, личностно-ориентированные, информационно-аналитические, диалоговые, интерактивные, игровые и др. Перспективным также мы считаем использование технологий событийного образования, которые реализуются через организацию мероприятий, различных событий, воспроизводящих определенную атмосферу, этические ситуации и др., а также технологии бриколажа, которые предполагают использование в учебном процессе дидактических материалов помимо обязательных учебников и специально созданной для образования продукции; сторителлинг-технологии, позволяющие преподнести новую информацию не только в форме лекций, но и в виде комиксов, SMS-сообщений и др.; обратное обучение, при котором теоретический материал изучается само-

стоятельно, а конкретные практические задания, проблемные вопросы разбираются с преподавателем в аудитории; технология открытых вопросов, предполагающая обсуждение вопросов в парах, в подгруппах, где осуществляется поиск вариантов решения поставленных вопросов, формулирование выводов.

В рамках проведения практических занятий широко использовались методики «раздумье» и «ярмарка идей». Методика «раздумье» предполагала постановку перед студентами конкретных проблемных вопросов, организацию работы в микрогруппах, где участники давали личную оценку, высказывали свое отношение к анализируемой проблеме, систематизировали и обобщали материал, проводили сравнение, делали выводы и давали рекомендации. При использовании «ярмарки идей» студенты самостоятельно подбирали к занятию практические задачи, в том числе взятые из практики, примеры, которые предлагались группе в виде идей с музыкальным, изобразительным и другим сопровождением. Студенты обсуждали эти идеи методом мозгового штурма и затем предлагали их конкретное практическое решение в различных проектах – социально значимых, научно-исследовательских, творческих и др. Наряду с вышеперечисленными технологиями свою эффективность показали совместные мероприятия студентов колледжа и вуза в рамках проведения волонтерских акций и других форм общественно-полезной деятельности. Например, проект тьюторского сопровождения детей с расстройством аутистического спектра «От мира за стеной», направленный на социальную адаптацию детей с расстройствами аутистического спектра путем их пси-

холого-педагогического сопровождения, включает: освещение проблем детей с расстройствами аутистического спектра; развитие коммуникативной, эмоционально-волевой и личностной сфер ребенка с расстройством аутистического спектра; включение детей с расстройством аутистического спектра в досуговую деятельность сверстников; подготовку волонтеров к работе с детьми, страдающими расстройствами аутистического спектра.

При проектировании и организации самостоятельной работы опирались на следующие содержательные требования к домашним заданиям:

- обращенность заданий к личному опыту студентов;
- направленность на профессионально-личностное развитие;
- выявление способов индивидуального решения заданий;
- взаимосвязь заданий как с предложенным на занятии теоретическим материалом, так и между собой;
- постепенное усложнение домашних заданий;
- введение творческой, исследовательской, дискуссионной, проектной составляющих;
- обсуждение заданий в микрогруппах;
- использование заданий, разработанных студентами, которые позволяют сделать изучение дисциплин персонализированным.

Например, по дисциплине «Психофизиологические основы развития ребенка» студенты составляли портфолио, в котором были представлены выполненные ими задания для самостоятельной работы по каждому из разделов дисциплины.

По теме «Принципы и основы психофизиологического развития ребен-

ка» студенты представили краткую характеристику представлений зарубежных и отечественных психологов о развитии. По теме «Закономерности онтогенетического развития» студентами представлены сообщения об основаниях и схемах периодизаций психического развития: периодизация психического развития Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, В. И. Слободчикова и др. Каждому студенту группы для самоконтроля были предложены задания, включающие незаконченные предложения или предложения с пропусками определенных терминов, которые необходимо было заполнить. Приведем примеры таких заданий:

– Есть периоды онтогенетического развития, в которых организм бывает особенно ... к определенного рода влияниям окружающей действительности. Эти периоды называют

– Ускорение физического и психического развития называется ...

– Активность ребенка развивается на ... этапах его психического развития в деятельности.

– В процессе взросления ребенок включается в различные системы социальных отношений, которые определяют процесс формирования личности.

– Личностные качества ребенка при определенной наследственности формируются в процессе ..., ..., взаимодействия ребенка со ..., при ... деятельности в ней.

По теме «Психофизиологическое развитие детей в периоды новорожденности, младенчества и раннего возраста» дополнительно студентам для просмотра был предложен психотерапевтический фильм «Джон» с последующим анализом. Фильм подвел студентов к более качественному выпол-

нению задания по описанию взаимоотношений в диаде мать-ребенок для нормального развития ребенка. Из вариативных заданий интерес у студентов вызвало задание по выявлению факторов внешней среды, способствующих и затрудняющих развитие новорожденного ребенка. Так, по мнению студентов, факторами, способствующими эффективному развитию новорожденного ребенка являются следующие: кормление грудью, контакт «глаза в глаза», тактильный контакт, положительный эмоциональный контакт с новорожденным, физиологический уход за ребенком матерью и отцом, яркие игрушки, колыбельные песни и др. Студенты выделили следующие факторы, затрудняющие развитие новорожденного ребенка: отсутствие внимания (эмоционального и физического) к ребенку, агрессия, отрицание рождения ребенка, инфантилизм родителей, отсутствие игрушек и др.

По теме «Основы психофизиологического развития детей дошкольного возраста» осуществлен подбор и анализ поведенческих проявлений ребенка дошкольного возраста, по которым можно судить о нормальном ходе развития познавательной потребности и эмоциональной сферы. Выделены ряд показателей психологической незрелости ребенка, поступающего в школу: слабое речевое развитие детей, неразвитость тонкой моторики, неправильное формирование способов учебной работы, отсутствие у детей ориентировки на способ действия, слабое владение операциональными навыками, слабое развитие произвольного внимания, памяти, низкий уровень самоконтроля и т. д. Указанные проявления психологической незрелости детей старшего дошкольного возраста явля-

ются следствием слабого внимания взрослых к развитию познавательных психических процессов и личностных качеств ребенка в период дошкольного детства. Важно знать и учитывать поведенческие проявления ребенка дошкольного возраста, по которым можно судить о нормальном ходе развития познавательной потребности и эмоциональной сферы. К таким проявлениям студентами были отнесены следующие: все психические процессы соответствуют возрастной норме, у ребенка в большей степени сформирована готовность к обучению в школе, эмоциональная зрелость соответствует возрастным особенностям, эффективное взаимодействие с родителями и др.

При апробации практикума «Коллекция методических приемов невербального общения с ребенком» самостоятельная работа включала разработку буклета, составление картотеки упражнений по заданной теме, подбор фотографий детей, ярко иллюстрирующих их эмоциональное состояние, и др.

Так, в своих буклетах по теме «Общение с улыбкой» студенты сформулировали следующие правила для педагогов дошкольных образовательных организаций: *«Взрослые, дарите детям улыбки, и они ответят вам улыбкой!»*, *«Улыбка – это счастье, радость, добро, любовь, дружба!»*, *«Играйте с детьми! Общайтесь с детьми! Любите детей!»*, *«С улыбкой в детский сад!»*; отразили следующие моменты эмоционального общения воспитателя с детьми из практики: *«Дети зимой гуляют на площадке. Соня подходит к воспитателю и говорит: «Пошли в садик, а то у меня варежки замерзли!»*; привели примеры наблюдений с практики: *дошкольник улыбается, когда его хвалят, реагиру-*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ет с улыбкой на совместную игру, улыбается, когда дают сладости на ужин, улыбается при виде любимой игрушки, улыбается при чрезмерном внимании на его персоне; дали следующие советы воспитателю: «Пришла в детский сад, улыбнись на пороге. Все то, что ты детям отдашь, к тебе возвратится в итоге»; «Доброе утро. Я рада тебя видеть. Не волнуйся, я тебе помогу», «Не злись, а улыбнись. Все получится»; «Как найти подход к маленьким человечкам: уметь доверять, уметь похвалить, быть предельно внимательным, правильно слышать просьбы ребенка, научить ребенка быть добрым, стараться использовать нужные слова и др.», «Будьте сами немного малень-

кими»; правила общения с улыбкой: хорошее настроение, доброжелательный настрой, создание теплой атмосферы в группе, взаимодействие с родителями и коллегами.

В ходе реализации проекта использовались различные средства оценивания результатов образовательного процесса: практические задачи, проектно-исследовательские задания, профессионально-ориентированные тесты, кейсы, портфолио, независимый интернет-экзамен, независимая проверка сформированности компетентности студентов, комплексные междисциплинарные экзамены по модулю, включающие выполнение тестов, решение кейсов, защиту проектов, показ презентаций. Раскроем подробнее:

Группа результатов ОПОП	Модуль ОПОП	Инструмент оценки результатов ОПОП	
		Практика в модуле	Продукты образовательно-профессиональной деятельности в модуле
Умения организации собственной профессиональной деятельности	Дисциплины гуманитарного и экономического цикла	Самопознание в гуманитарном пространстве образования и будущей профессии	– Эссе «Я в будущей профессии»; – Творческая работа «Образ детства в произведениях искусства»
	Дисциплины математического и естественно-научного цикла	Саморазвитие в информационном и социальном пространстве будущей профессии	– Групповой проект «Наша группа в социальных сетях»; – Проект «Мой образовательный маршрут»
	Медико-биологические основы здоровья и безопасности детей	Проектирование элементов безопасной и здоровой среды развития ребенка	– Групповой проект «Безопасная среда»
Умения организации общения с ребенком на основе понимания особенностей его развития	Психология и педагогика развития детей	Общение и взаимодействие с ребенком раннего и дошкольного возраста	Проект «Педагогические заметки о ребенке»

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Окончание

Группа результатов ОПОП	Модуль ОПОП	Инструмент оценки результатов ОПОП	
		Практика в модуле	Продукты образовательной профессиональной деятельности в модуле
Умения организации детской деятельности	Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности	Организация детских видов деятельности	Детско-взрослый проект «Событие – праздник»
Умения педагогической диагностики	Методология и методы психолого-педагогической деятельности	Проектирование задач психолого-педагогической поддержки ребенка по результатам диагностики	– Психолого-педагогический «портрет» ребенка – Карта-профиль «Шаги к развитию ребенка»
Умения проектирования образовательной программы и проведения педагогического мониторинга	Основы проектирования образовательной работы в дошкольной образовательной организации	Проектирование образовательного процесса дошкольного образования	Проект образовательной работы в группе на один месяц на основе результатов мониторинга
Умения организации образовательной работы с детьми (реализации образовательной программы)	Основы организации образовательной деятельности детей раннего и дошкольного возраста	Организация образовательной деятельности детей раннего и дошкольного возраста	Тематический проект (в рамках одной из образовательных областей) организации образовательной деятельности детей
Умения проектирования образовательной среды развития ребенка	Основы построения образовательной среды детского сада	Организация элементов среды развития ребенка	Групповой проект «Модель образовательной среды для поддержания традиций детского сада»
Умения образовательной работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности	Дошкольное образование детей с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья	Элементы инклюзивного образования	Подготовка к консилиуму – описание особенностей поведения ребенка – «профиль ребенка с особыми образовательными потребностями»
Умения организации образовательной работы с детьми дошкольного возраста	Основы организации дошкольного образования	Организация работы в подготовительных к школе группах	Проект «Скоро в школу»
Умения взаимодействия с семьями воспитанников	Взаимодействие с семьями воспитанников дошкольной образовательной организации	Организация работы с семьей в группе	Детско-родительский проект

С целью выявления отношения преподавателей ТГПУ им. Л. Н. Толстого к проекту, их пожеланий по усовершенствованию профессиональной подготовки студентов в рамках сетевого взаимодействия нами была разработана анкета и проведен опрос всех участников апробации.

Анализ результатов проведения анкетирования среди преподавателей по итогам участия в реализации проекта показал следующее. Наибольший интерес у студентов вызвало: выполнение творческих заданий, кейс-стади, участие в круглых столах, учебных дискуссиях; выполнение заданий на практике, общение с детьми в разных видах деятельности; работа с каталогом образовательных ресурсов сети Internet; проектные задания с их публичным представлением, актуализация личного опыта студентов; портфолио, деловые игры; создание презентаций по современной технологии с использованием сервиса Prezi.com, подготовка мультимедийного интерактивно-дидактического пособия.

Среди трудностей реализации проекта 33 % опрошенных преподавателей отметили проблемы готовности субъектов образовательных организаций к сетевому взаимодействию, 42 % преподавателей столкнулись с координационными проблемами сетевого взаимодействия и нормативно-документационной обеспеченности апробации. 50 % преподавателей-участников реализации проекта обратили особое внимание на слабую соотнесенность содержания итоговых тестовых заданий и содержания изучаемых дисциплин, а также сложности в организации учебного процесса на базе колледжа и частично на базе ДОО.

Недостаточность учебно-методического обеспечения дисциплин отметили 58 % респондентов. Максимальное количество опрошенных преподавателей-участников реализации проекта (83 %) столкнулись с трудностями, связанными с недостаточной ориентацией содержания РУПД на региональный компонент образования.

Проанализировав выявленные трудности, можно выделить ряд пожеланий по совершенствованию профессиональной подготовки студентов в рамках сетевого взаимодействия: доработать учебно-методическое обеспечение дисциплин; учитывать особенности региона вуза-партнера, в том числе определить степень и формы взаимодействия вуза и колледжа; организовать регулярные курсы повышения квалификации и стажировок для преподавателей на базе ведущих педагогических вузов; сохранять тесные взаимоотношения между студенческой группой и практическими работниками ДОО; разрабатывать и реализовывать совместные проектные задания с практическими работниками ДОО; создать учебно-методический совет на базе одного вуза, куда войдут представители различных вузов; разработать отчетные задания по модулю, которые будут соответствовать читаемым дисциплинам; привести уровень квалификации и образования преподавателей колледжа в соответствие уровню высшего образования; разработать нормативную документацию, четко регламентирующую сетевое взаимодействие вузов-партнеров.

Современная подготовка педагогических кадров для системы дошкольного образования, как показала экспери-

ментальная работа, должна носить усиленный практикоориентированный характер, содержание образования важно согласовывать с профессиональными задачами педагога и их трудовыми действиями, вноситься элементы проблемности, позволяющие развивать важные профессионально-личностные качества и приводить к мотивированному постижению профессиональных знаний, развитию профессиональной рефлексии и др.

Литература

1. Марголис А. А. Требования к модернизации основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. № 3. С. 105 – 126.
2. Профессиональный стандарт педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем образовании) (воспитатель, учитель), утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 19.11.2017).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-17102013-n-1155/> (дата обращения: 19.11.2017).

References

1. Margolis A. A. Trebovaniya k modernizacii osnovnoj professional'noj obrazovatel'noj programmy (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizacii deyatel'nostnogo podhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. № 3. S. 105 – 126.
2. Professional'nyj standart pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem obrazovanii) (vosпитatel', uchitel'), utverzhdennyj prikazom Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (data obrashcheniya: 19.11.2017).
3. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya, utverzhdennyj prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 oktyabrya 2013 g. URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-17102013-n-1155/> (data obrashcheniya: 19.11.2017).

E. V. Decina, N. S. Ezhkova, A. V. Karandeeva,
S. V. Pazukhina, E. V. Panferova, N. A. Stepanova

**FORMATION OF COMPETITIVENESS OF PEDAGOGICAL HIGHER
INSTITUTIONS STUDENTS WITHIN NETWORKING**

The article reveals the experience of experimental work on the preparation of future bachelors in the direction of training "Psychological and pedagogical education" (up-bringer), describes a substantive and procedural-technological component of model of practice-oriented training of competitive teaching staff for preschool education.

Key words: students, a pilot project of practice-oriented vocational training, professional skills and abilities.

УДК 378

Ю. В. Дементьева

**ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье предпринята попытка анализа педагогических возможностей электронного учебника в аспекте рассмотрения его как важного средства реализации современных Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. В обозначенном контексте на основе требований системного подхода предлагается авторская модель электронного учебника, отражающая специфику требований к его проектированию. Особое внимание в статье уделено принципам разработки содержания электронного учебника и критериям, соблюдение которых позволит обеспечить должный уровень качества при проектировании содержания электронного учебника.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, электронный учебник, принципы разработки электронного учебника, критерии качества проектирования содержания электронного учебника.

Сегодня мы становимся свидетелями стремительного совершенствования Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), которое значительно реконструируют образовательный процесс в современной российской высшей школе. Отмеченное явление не является случайным. С одной

стороны, это обусловлено необходимостью связать процесс базовой профессиональной подготовки с современными профессиональными стандартами, постепенно внедряющимися в жизнь. С другой стороны, не меньшую роль играют и развитие информационно-коммуникативных технологий, использование в вузе на легитимном

уровне электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, сетевой формы реализации образовательных программ.

Определенные Федеральными государственными стандартами высшего образования требования к результатам освоения программ бакалавриата [9] и магистратуры в виде сформированности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций являются значимым шагом в подготовке выпускника российского вуза, готового качественно, своевременно и в полном объеме решать профессиональные задачи. Изменение ключевых ориентиров в современном вузовском образовании ставит вузы перед необходимостью разработки и внедрения новых подходов к организации и проведению учебного процесса, что требует актуализации учебных планов, рабочих программ дисциплин и, соответственно, учебно-методического обеспечения. В данном случае существенно, что возрастает потребность в том, чтобы квалифицированные специалисты вузов (преподаватели и специалисты по ИКТ в первую очередь) начинали включаться в процесс проектирования и создания электронных образовательных ресурсов, и в частности электронного учебника (учебного пособия). При этом важно руководствоваться системным подходом, который, как отмечают педагоги-исследователи, предполагает «перестройку всех элементов педагогической системы при внесении каких-либо изменений в один из них в соответствии с требованиями социального заказа и научно-технического прогресса» [2, с. 22]. С учетом сказанного электронный учеб-

ник (учебное пособие), с одной стороны, являясь базовым средством содержательного обеспечения электронного образовательного процесса, нацеленного на формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, выступает важным элементом педагогической системы вуза и, соответственно, связан с другими ее неотъемлемыми элементами, такими как преподаватель, обучающийся, методы и формы обучения. С другой стороны, объединяя в себе совокупность определенных функционирующих элементов, электронный учебник способен выступать в роли системы управления качеством обучения.

Электронный учебник для вузов в своей непродолжительной истории развития в России прошел путь от сканированных копий печатных аналогов до мультимедийных интерактивных учебных пособий, созданных при помощи современных web-технологий и воспроизводимых сегодня с любого электронного устройства. Сегодня он приобретает новые формы представления и транслирования содержания учебного материала, что делает его самостоятельным средством реализации требований к результатам обучения и расширяет возможности его использования в том числе и обучающимися с ограниченными возможностями.

В работе над созданием модели электронного учебника мы опирались на фундаментальные и концептуальные положения теории учебника, разработанные Я. А. Коменским, К. Д. Ушинским, Н. К. Крупской. Также значимыми для нас являлись многолетние исследования В. П. Беспалько [2], в

которых рассматривает ряд проблем, важных для выработки способов разработки электронного учебника: учебник как информационная модель педагогической системы; сущность педагогической системы и ее отображение в учебнике; дидактическая обработка содержания обучения и др.

Проблемами дидактической теории построения учебника занимались И. Я. Лернер, И. К. Журавлев, В. В. Краевский. Педагогические функции учебника рассматривали М. Н. Скаткин, В. И. Смирнов; вопросами создания электронного учебника и методикой их использования занимались Д. Д. Аветисян, Ю. В. Абелева, А. В. Апарин, И. В. Белицын, В. В. Кручинин, Е. А. Локюшина, М. Р. Меламуд, О. Б. Тыщенко и др. Следует особо выделить исследования А. Ю. Уварова [7], раскрывающие взгляд на такие существенные для разработки модели электронного учебника вопросы, как педагогический дизайн как процесс построения педагогических систем, специфика основных процедур разработки электронного учебного материала, вопросы и задания в электронном учебном материале и др.

Сегодня уже не ведутся дискуссии по вопросу определения сущности электронного учебника/электронного учебного пособия. Под *электронным учебником* (ЭУ) понимается учебное электронное издание, содержащее систематическое изложение учебной дисциплины, ее раздела, части, соответствующее учебной программе, поддерживающее основные звенья дидактического цикла процесса обучения, являющееся важным компонентом индивидуализированной активно-деятельностной образователь-

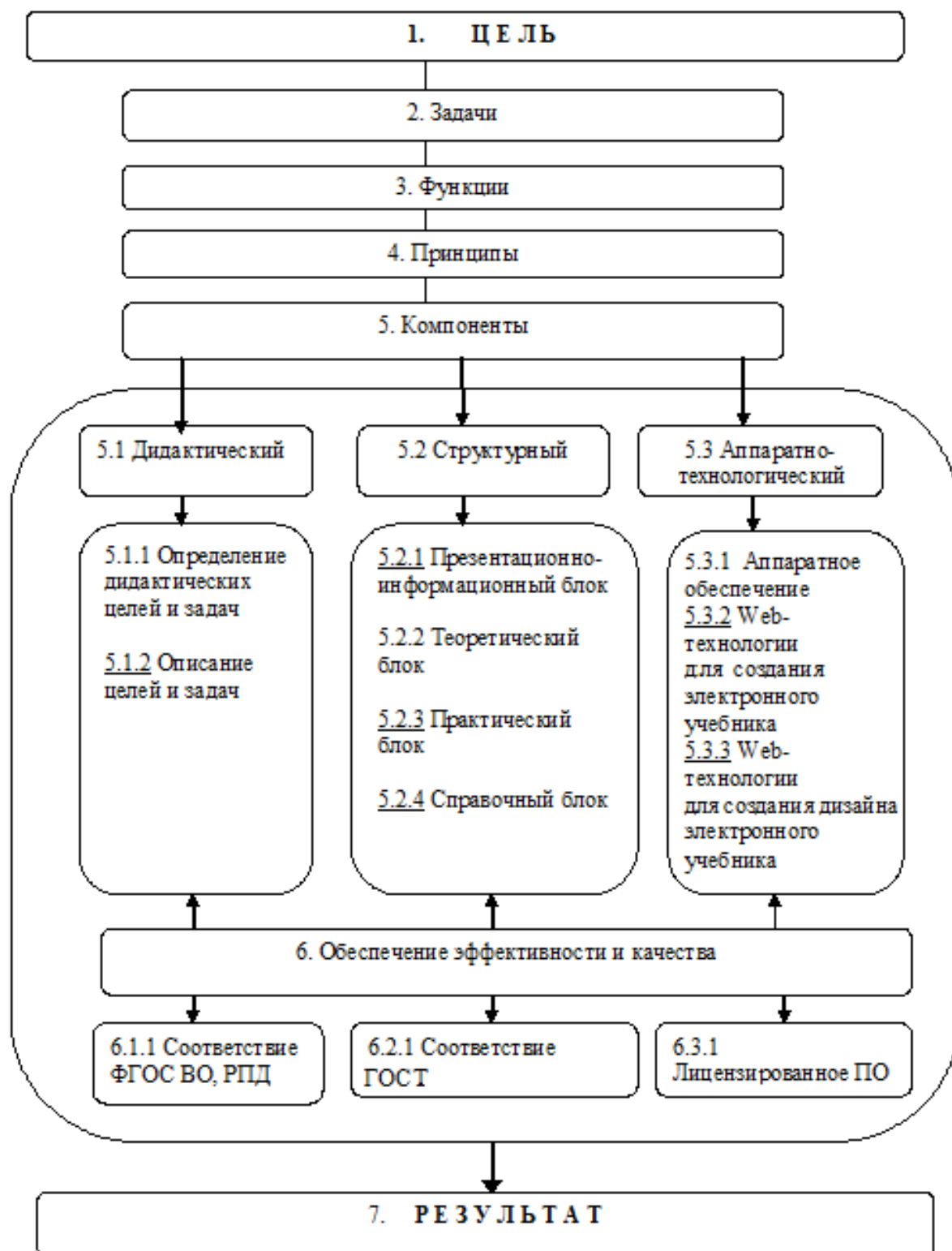
ной среды и официально утвержденное в качестве данного вида издания [4].

Анализ существующих сегодня электронных учебников показывает, что они имеют многослойный характер. В соответствии с ГОСТ Р 7.0.83-2013 «Электронные издания. Основные виды и выходные сведения» электронные учебники классифицируют по целям, наличию печатного эквивалента, по природе основной информации, по технологии распространения, по характеру взаимодействия [4].

Однако электронный учебник все еще остается слишком несовершенным, поэтому до сих пор не в полной мере используются его огромные педагогические возможности, что объясняется и объективными, и субъективными причинами.

Современные электронные учебники для обучающихся вузов, на наш взгляд, в основном представляют собой технологически усовершенствованные печатные аналоги либо хорошо подобранный и скомпонованный теоретический и практический материал из различных источников, которые достаточно легко воспроизводятся на разнообразных электронных устройствах (в том числе мобильных устройствах). Однако построенные таким образом, электронные учебники не выполняют своей важнейшей роли – не обеспечивают возможность индивидуальной образовательной маршрутизации обучающегося. т. е. «не говорят» студенту, *что* надо делать с их содержанием, *как* по ним учиться.

Разработанная нами авторская модель электронного учебника для вуза, раскрывающая базовые подходы к проектированию его содержания, представлена на рисунке.



Авторская модель электронного учебника

Кратко опишем некоторые основные элементы предлагаемой нами модели электронного учебника (учебного пособия) для вуза.

Процесс проектирования/создания электронного учебника начинается с определения цели как желаемого результата обучения. Выступая системо-

образующим элементом в модели, цель определяет характер и специфику «работы» всех элементов модели.

В самом общем понимании цель представляет собой прообраз тех результатов, которые должны быть получены обучающимися в процессе освоения содержания учебника. Поскольку эти результаты представлены в виде набора компетенций и определены Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования, то они не подлежат какой бы то ни было корректировке. Однако отметим, что на уровне содержания электронного учебника эти цели должны быть конкретизированы в содержании учебного материала по данной дисциплине и представлены в виде того, какую систему научных знаний и умений должен освоить студент для того, чтобы овладеть базовым опытом профессиональной деятельности, зафиксированным в ФГОС ВО в виде набора компетенций. Иными словами, целевые установки стандартов в содержании электронного учебника трансформируются в представления о том, что студент будет знать, что он будет уметь делать, *при каких условиях* он сможет это сделать и *насколько качественно* он будет это делать, если будет осваивать содержание дисциплины, работая с электронным учебником.

Анализ результатов психолого-педагогических исследований и разработок [1; 3; 5; 6; 7; 10 и др.] позволил нам сформулировать основные принципы формирования содержания электронного учебника как одного из базовых педагогических средств реализации Федеральных государственных образовательных стандартов высшего

образования в части требований к результатам освоения образовательной программы. Такими принципами являются следующие:

– *соответствие содержания учебного материала дидактическим целям обучения;*

– *достаточность содержания,* которую мы понимаем как минимальное количество информационного, практического, контролирующего материала, в том числе с элементами мультимедиа, обеспечивающее формирование той или иной компетенции и при этом предотвращающее содержательную перегрузку обучающихся;

– *гибкость* содержания, т. е. возможность своевременной актуализации учебного материала в зависимости от уровня усвоения обучающимися;

– *интерактивность содержания,* означающая, что не менее 20 % от общего количества теоретического и практического учебного материала должно осваиваться в условиях взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса вуза;

– *принцип индивидуальной маршрутизации,* предполагающий, что в процессе работы с данным учебным материалом каждый обучающийся будет иметь возможность выстроить свой индивидуальный образовательный маршрут, свой путь освоения данного учебного материала;

– *персонализация содержания,* понимаемая как реализация педагогического потенциала содержания учебного материала в отношении предоставления обучающемуся возможностей для его самоидентификации посредством учебной рефлексии, или для его внешней идентификации посредством диагности-

рования его учебно-профессиональных потребностей, интересов, вкусов, уровня сформированности предметных компетенций и т. п., т. е. качества его ориентации в предметной учебной среде вуза.

Особое влияние следует уделить обеспечению качества результата, получаемого в процессе формирования содержания учебного материала электронного учебника, которое обуславливается качеством каждого из трех компонентов электронного учебника и обеспечивается соответствующими критериями:

– качество дидактического компонента достигается на основе соблюдения требований ФГОС ВО, и соответственно утвержденной в вузе рабочей программе дисциплины;

– качество структурного компонента электронного учебника обеспечивается соответствием техническим требованиям оформления текста (ГОСТу);

– качество аппаратно-технологического компонента обеспечивается соблюдением критерия лицензионной чистоты программного обеспечения вуза.

Созданный вариант модели электронного учебника отражает логику системного подхода к процессу создания и разработки содержания электронного учебника, характеризуя связь содержания учебного материала по дисциплине с конкретными профессиональными компетенциями, с будущей профессиональной деятельностью.

Литература

1. Апробация электронных учебников в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации. М. : Федер. ин-т развития образования, 2012. 56 с.
2. Беспалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект. М. : Педагогика, 1988. 160 с.
3. ГиперМетод Конструктор электронных курсов EAuthorCBT [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hypermethod.ru/product/2//> (дата обращения: 01.02.2016).
4. ГОСТ Р 7.0.83-2013. Электронные издания. Основные виды и выходные сведения. М. : Стандартинформ, 2014. 20 с.
5. Дементьева Ю. В. Проблема проектирования модели электронного учебника // Апробация. 2016. № 1. С. 106 – 108.
6. Беседин Н. С., Дементьева Ю. В., Еремин А. С. Дистанционные образовательные технологии в учебном процессе вуза : учеб. пособие / под общ. ред. Ю. С. Руденко. М. : РосНОУ, 2008. 208 с.
7. Уваров А. Ю. Электронный учебник : теория и практика. М. : Изд-во УРАО, 1999.
8. Федеральный Закон Российской Федерации от 29.12.12. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
9. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление (уровень бакалавриата)», утвержденный и введенный в действие Приказом Министерства образования и науки РФ от 10.12.2014 № 1567. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175136/ (дата обращения: 20.01.2018).

10. Электронные учебники: Рекомендации по разработке, внедрению и использованию интерактивных мультимедийных электронных учебников нового поколения для общего образования на базе современных мобильных электронных устройств. М. : Федеральный институт развития образования, 2012. 64 с.

References

1. Aprobaciya ehlektronnyh uchebnikov v obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah Rossijskoj Federacii. M. : Feder. in-t razvitiya obrazovaniya, 2012. 56 s.
2. Bespal'ko V. P. Teoriya uchebnika: Didakticheskij aspekt. M. : Pedagogika, 1988. 160 s.
3. GiperMetod Konstruktor ehlektronnyh kursov EAuthorCBT [ehlektronnyj resurs]. URL: <http://www.hypermethod.ru/product/2/> (data obrashcheniya: 01.02.2016).
4. GOST R 7.0.83-2013. E`lektronny`e izdaniya. Osnovny`e vidy` i vy`hodny`e svedeniya. M. : Standartinform, 2014. 20 s.
5. Dement'eva YU.V. Problema proektirovaniya modeli ehlektronnogo uchebnika // Aprobaciya. 2016. № 1. S. 106 – 108.
6. Besedin N. S., Dement'eva YU. V., Eremin A. S. Distancionnye obrazovatel'nye tekhnologii v uchebnom processe vuza : ucheb. posobie / pod obshh. red. YU. S. Rudenko. M. : RosNOU, 2008. 208 s.
7. Uvarov A. YU. EHlektronnyj uchebnik : teoriya i praktika. M. : Izd-vo URAO, 1999.
8. Federal'nyj Zakon Rossijskoj Federacii ot 29.12.12. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii».
9. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po napravleniyu podgotovki 38.03.04 «Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie (uroven' bakalavriata)», utverzhdenyj i vvedennyj v dejstvie Prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 10.12.2014 № 1567. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175136/ (data obrashheniya: 20.01.2018).
10. EHlektronnye uchebniki: Rekomendacii po razrabotke, vnedreniyu i ispol'zovaniyu interaktivnyh mul'timedijnyh ehlektronnyh uchebnikov novogo pokoleniya dlya obshchego obrazovaniya na baze sovremennyh mobil'nyh ehlektronnyh ustrojstv. M. : Federal'nyj institut razvitiya obrazovaniya, 2012. 64 s.

Yu. V. Dementieva

ELECTRONIC TEXTBOOK AS IMPLEMENTER OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDART OF THE HIGHER EDUCATION

In the article there is an attempt to analyze pedagogical possibilities of the electronic textbook in terms of considering it as an important means of implementing modern Federal state educational standards of higher education. In the aforementioned context on the basis of requirements of the system approach the author proposes the model of electronic textbooks, reflecting the specific requirements for its design. Special attention is paid to the principles of content development of the electronic textbook and criteria, the observance of which will ensure the proper level of quality in the design of electronic textbook's content.

Key words: *Federal state educational standard of higher education; electronic textbook; principles of forming the content of the electronic textbook; quality criteria of designing the content of the electronic textbook.*

ПЕДАГОГИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ ПРИ СОЗДАНИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ИМИДЖА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

В представленной статье рассматриваются теоретические и праксеологические аспекты формирования имиджа современного вуза как нематериального актива, обеспечивающего конкурентоспособность высшего учебного заведения в условиях рынка образовательных услуг. В контексте авторских подходов обосновывается необходимость проектирования педагогически управляемого процесса формирования общественного мнения о социально-культурной деятельности вуза с целью эффективного воздействия на целевую аудиторию.

Анализируется разработанная и предлагаемая автором трехкомпонентная модель формирования общественного мнения о социально-культурной деятельности вуза, ее информационный, технологический и контрольно-оценочный компоненты. Доказывается важность учета комплекса организационно-педагогических условий, разработанных автором, обеспечивающих эффективность реализации модели.

***Ключевые слова:** общественное мнение, воздействие, педагогизация, процесс, моделирование, формирование, имидж.*

Нынешняя ситуация, сложившаяся в высшей школе, характеризующаяся появлением рынка образовательных услуг, острой конкуренцией, требует от руководства вузов модернизации управленческих действий, направленных на сохранение и преумножение созданного потенциала, повышение рейтинга организации в глазах общественности, что диктует необходимость создания эффективного имиджа и говорит об актуальности проблемы. Актуальность создания имиджа в связи с подписанием Болонского соглашения и вступлением России в ВТО будет многократно возрастать, поскольку позволяет вузам выходить на международные рынки и в целом повышать авторитет российского образования,

что весьма важно в условиях санкционных акций.

В этой связи высшим учебным заведениям необходимо использовать информационную политику в качестве стратегического ресурса, чтобы закрепиться в информационном пространстве, повышая свой рейтинг в глазах общественности, чего невозможно добиться без создания эффективного имиджа.

При этом особое внимание в данном процессе, мы полагаем, необходимо обратить на значимость социально-культурной деятельности вуза как специфического ресурса, характеризующегося социально ориентированным характером и обеспечивающего привлекательность образа вуза для целевой аудитории.

Обосновывая этот посыл, следует подчеркнуть: сегодня в науке установлено, что социально-культурная деятельность в образовательной сфере общественной практики, прямым образом влияющая на формирование профессиональной карьеры будущего бакалавра, магистра, как указано в Национальной доктрине развития образования РФ до 2025 года, является условием подготовки специалиста с высоким уровнем эрудиции и личной культуры. Следовательно, можно сделать вывод о тенденции превращения образовательной сферы в сферу СКД (социально-культурной деятельности)

В частности, образовательная сфера, как указывают Т. Г. Киселева, Ю. Д. Красильников, закономерно рассматривается как общественная практика воспитания, социализации, коммуникации; как система культурно-образовательных услуг, как механизм формирования и развития духовно-нравственной культуры и социокультурного потенциала [6]. Изучение данных тенденций позволяет прийти к логическому заключению о том, что формирование имиджа высшего образовательного учреждения должно на полном основании базироваться на целостном показе социально-культурной деятельности вуза.

Социально-культурная деятельность представляет весьма сложную систему, которой присуща внутрисистемная конвергенция, т. е. наблюдается сближение, взаимовлияние, взаимообусловленность между элементами (компонентами) внутри данной системы, которая имеет вид иерархического образования, где действует закономерность целостности: подчи-

ненные члены иерархии приобретают новые свойства, отсутствующие у них в изолированном состоянии, а возникшее в результате объединения нижестоящих элементов новое целое приобретает способность осуществлять новые функции.

Под социально-культурной деятельностью мы понимаем общественно-значимый и педагогически управляемый процесс участия социальных институтов, индивидов, социальных групп во взаимодействии с социумом, направленный на социализацию личности, основанный на получении и восприятии общественной и социально значимой информации о совокупности образовательных, научных, политических, экономических, идеологических, культурных, религиозных ценностей, культивируемых в обществе на соответствующем этапе развития с последующим их выбором, оценкой в общественном мнении, принятием или непринятием, приобщением к их потреблению и производству в соответствии с меняющейся ментальностью личности.

Важно отметить, что в структуре имиджа в сжатом виде присутствуют все целостные характеристики и качества социально-культурной деятельности вуза. Таким образом, можно заключить, что для создания аттракцион-притяжения к имиджевым компонентам вуза с целью привлечения абитуриентов и социальных партнеров, сохранения научно-образовательного потенциала, продвижения в общественном мнении целевых аудиторий и развития органам его управления необходимо формировать социально-культурный имидж, который будет способство-

вать обеспечению его конкурентоспособности.

Анализ источниковой базы показывает, что имидж образовательного учреждения рассматривается исследователями (С. В. Елинова, Н. К. Моисеева, М. А. Фиминова и др.) [3, 7, 10] в основном через категорию образа. В целом принимая такой подход к трактовкам данного феномена, мы вместе с тем считаем необходимым предложить некое развитие этого понятия. Так, нам представляется, что имидж, преподносимый как образ в общественном мнении, не может существовать в отрыве от сознания, которое должно его «потребить», воспринять и получить *впечатление* о нём. Следовательно, имидж, по нашему мнению, должен трактоваться как впечатление об образе объекта в сознании индивида, основанное на критериях, преобладающих в общественном мнении. При этом стоит заметить, что критерии эти «пластичны», а не «статичны», подвергаются изменениям. *Социально-культурный имидж вуза, в нашем понимании, рассматривается как впечатление об образе объекта в сознании реципиента, основанное на восприятии целенаправленного, эмоционально окрашенного символического образа, сформированное в общественном мнении социума. В нем представлены общественно значимые ценности, воспринимаемые по критериям, преобладающим в общественном мнении, отвечающим ожиданиям и запросам потребителей с использованием социально-культурных технологий, в числе которых целесообразно использовать такие, как управленческую, информационно-просветительную, ре-*

кламную, массмедиа-технологии, технологию коммуникации и общественных связей.

Проведенное исследование позволило установить, что имидж есть коммуникативная единица, связанная со знанием индивида и общественным мнением

В этой связи представляется очевидным, что на содержание общественного мнения влияет определенный объем знаний об объекте, что позволяет считать общественное мнение компетентным. А это служит основанием наделять его познавательной функцией.

На стадии формирования мнения, поиска аргументов в правоте его, повышения его компетентности, возрастание обоснованности его ведет к укреплению первоначальных убеждений, что достигается с помощью педагогического воздействия. Это требует педагогического сопровождения процесса формирования общественного мнения. И, как мы пришли к выводу, педагогически управляемого процесса, который предполагает педагогическое моделирование, подразумевая целеполагание, проектирование процессов, ситуаций и поиск основных средств их достижения. Следовательно, необходима разработка модели формирования общественного мнения о вузе, потребность которой состоит в том, чтобы эффективно с педагогических позиций управлять процессом формирования общественного мнения об образовательном учреждении, определять условия, критерии, по которым оцениваются результат и эффективность педагогического воздействия на субъект общественного мнения для достиже-

ния желаемого восприятия образа вуза общественностью с помощью придания технологичности процессу формирования общественного мнения.

Формирование общественного мнения о социально-культурной деятельности вуза в условиях плюрализма транслируемых ценностей – это сложный проектируемый процесс. Мы установили, что эффективность его зависит от правильного выбора целей и задач, анализа индивидуальных мнений, системы рационального планирования и прогнозирования, организации взаимодействия руководства вуза с аудиторией студентов и родителей, в целом населения, мониторинга процесса. На основе этих факторов нами сконструирована модель.

Предлагаемая нами трехкомпонентная модель формирования общественного мнения включает в себя три блока: *целеполагание, организация, оценивание, в состав которых входят: информационный, технологический, контрольно-оценочный компоненты* (рисунок).

Управленческая деятельность по формированию общественного мнения подобно социальному управлению невозможна без информационной связи, информационного взаимодействия субъекта и объекта, в ходе которого происходит постоянный обмен сведениями о различных фактах, событиях, явлениях и процессах, происходящих в социально-культурной жизни вуза. При этом важное значение имеет специально и сознательно подготовленная, отобранная и целенаправленная информация, которая, по утверждению Б. Г. Афанасьева, обладает большой убедительной силой и спо-

собна серьезным образом изменить образ мыслей, мнений каждого человека, а с ним и общественное мнение, взгляды [2, с. 98 – 111].

Следовательно, возникает необходимость проведения информационной политики субъектами формирования имиджа вуза, способной оказывать влияние на общественное мнение различных социальных групп, что диктует потребность стратифицированного подхода и разработки стратегии и тактики информационной политики. Стоит заметить, что под *стратегией* мы имеем в виду *завоевание информационного пространства, под тактикой – обеспечение стабильного потока новостей о социально-культурной деятельности высшего учебного заведения в СМИ.*

Исходя из приведенного, первый блок предлагаемой модели (целеполагание) предусматривает реализацию цели, формируемой ректоратом, пресс-службой, суть которой состоит в формировании компетентного общественного мнения о вузе на рынке образовательных услуг. При этом формирование имиджа осуществляется с помощью информационного воздействия на общественное мнение социума, поэтому целевое назначение модели следует реализовать на основе решения задач, связанных с информационным фактором. Это: регулярный диалог с населением о деятельности вуза, целенаправленное педагогическое воздействие на сознание контактных групп с целью изменения уже имеющихся индивидуальных мнений, использование в информационной политике форм информационного взаимодействия с лидерами политических, общественных и ре-

лигиозных организаций для достижения понимания курса вуза на стратегическое развитие.

Практика показала, что *информационный компонент* модели обеспечивается решением перечисленных задач, поскольку он систематизирует разнобразную информацию об образе вуза. Он также, мы полагаем, должен содержать информацию о структурных компонентах имиджа вуза, его достижениях в образовательной, инновационной деятельности, сведения о профессорско-преподавательском составе, знаменитых выпускниках и др.

Необходимой частью модели, как нам представляется, является планирование и прогнозирование вузом программы работы руководства, направленной на разработку идеальных и реальных целей с использованием технологий. Второй блок модели (*технологический компонент*) предполагает организацию процесса формирования общественного мнения, исходя из чего предусмотрено прогнозирование результатов воздействия на общественное мнение и планирование действий в педагогическом процессе.

Важно отметить, что при организации воздействия в данном контексте на потребителя информации методы, закладываемые в структуру организационно-исполнительской деятельности, должны учитывать *критерии включенности различных явлений* в объекты общественного мнения. *Интерес субъекта, многозначность явлений, компетентность субъекта, специфичность субъекта* (различные целевые аудитории: абитуриенты, студенты, журналисты, работодатели, органы местного самоуправления и др). *Фор-*

мы деятельности: пресс-конференции, брифинги, выходы ректората на предприятия, в образовательные учреждения, в акционерные общества. А также *компоненты*, входящие в структуру общественного мнения (рациональный, эмоциональный, волевой). Стоит заметить, что рациональный и эмоциональный компоненты, как отмечается в исследованиях, раскрывая сущность объекта общественного мнения и на этой основе осуществляя его социальную оценку, формируют ориентированную целевую направленность по отношению к его объекту [6].

Следовательно, формируя эту направленность общественного мнения по отношению к социально-культурной деятельности вуза, субъекты формирования имиджа напрямую формирует его образ и отношение к нему.

Следующий блок спроектированной модели – *оценивание*. Он представляет *контрольно-оценочный компонент*. На практике с его помощью осуществляется оценка достигнутой цели. Содержит критерии и показатели оценки эффективности, промежуточное и итоговое изучение общественного мнения, помогает ректорату, профессорско-преподавательскому составу вуза выявлять в процессе формирования общественного мнения слабые и сильные стороны технологического компонента, учитывать динамику, проводить медиadiaгностику информационного поля.

Педагогическое управление формированием общественного мнения требует его исследования. В разработанной нами модели исследование предусмотрено с помощью анкетных опросов, изучения писем, обращений

студентов, родителей, абитуриентов, в целом населения путем встреч с целевыми аудиториями на различных мероприятиях. Особо эффективным способом изучения общественного мнения, как показал эксперимент, является взаимодействие с общественным консультативным советом, который нами предлагается создать при ректоре вуза из лидеров политических партий, общественных и религиозных организаций, несущих информацию из различных страт. Кроме того, данное взаимодействие, как показала практика, позволяет активно влиять с помощью членов совета на изменение установок объекта воздействия через лидеров общественных, политических структур.

Модель построена на основе *системного, личностно-ориентированного и деятельностного* подходов с опорой на идеи исследователей в этой области (Б. Г. Афанасьев, Ю. И. Бабанский, В. П. Беспалько, В. Н. Худяков, Р. Ф. Королев, И. С. Якиманская, Е. В. Бондаревская и др.). При этом основными механизмами формирования общественного мнения являются *внушение* и *убеждение*. Эмпирическим путем установлено, что убеждающее воздействие эффективно при использовании педагогических средств. Таким образом, неизбежно возникает необходимость педагогизации воздействия на целевую аудиторию в процессе социально-культурной деятельности, что еще раз подчеркивает важность проектирования педагогически управляемого процесса. В этом случае, делая упор на педагогизацию, мы имеем в виду интеграцию педагогических средств, условий, принципов в систему специфических профессиональных действий,

регулирующих деятельность органов управления вузом для обеспечения педагогизации формирующего воздействия в соответствии с законом перцепции.

Опираясь на теоретические выводы О. В. Жидковой [4] по педагогическому влиянию на социальную среду, полагаем, можно заключить, что педагогизация в нашем случае обогащает содержательный компонент процесса педагогическим наполнением, что повышает эффективность воздействия на сознание и подвигает реципиента к выполнению регулятивной функции. Она может проявляться в *когнитивном контексте*. (Мне известно об этом вузе, адекватно оцениваю его образ), *эмоциональном* (Мне нравится этот вуз или совсем нет), *поведенческом* (Отдаю предпочтение в выборе данного образовательного учреждения, планирую поступить в него). Приведенное в значительной мере меняет традиционный подход к оценке результатов воздействия на объект и побуждает к актуализации педагогического компонента в деятельности руководства вузом по созданию имиджа.

Это требует от органов управления вузом педагогической компетентности, которая должна помочь выработать организационно-педагогические условия, повышающие эффективность реализации модели формирования общественного мнения в рамках создания имиджа образовательного учреждения.

Разрабатывая организационно-педагогические условия, мы пришли к выводу, что невозможно решить проблему путем реализации одного какого-либо условия. Сложность образовательной деятельности, задач повы-

шения конкурентоспособности вуза, необходимость формирования его эффективного имиджа с помощью создания компетентного общественного мнения о нем предопределяют комплекс организационно-педагогических условий.

На основании собственного опыта и наблюдений нами разработан комплекс организационно-педагогических условий, включенный в предлагаемую и описываемую модель. *Высокий уровень готовности руководителя вуза к продуктивному общению при организации публичных встреч; наличие в системе управления вузом организационной структуры, занимающейся формированием общественного мнения и эффективно использующей властные основания; специфическое моделирование действительности при передаче информации населению в системе местного самоуправления; соответствие модели личностно-деловых качеств руководителя вуза первичной презентации имиджа в ходе реализации наказов коллектива, высказанных при избрании на должность ректора.* [8, с. 80 – 111]

При этом управленцам вуза важно учитывать возможность при создании коммуникационно-диалогового пространства между руководством и населением использование такого инструмента, как педагогическое общение.

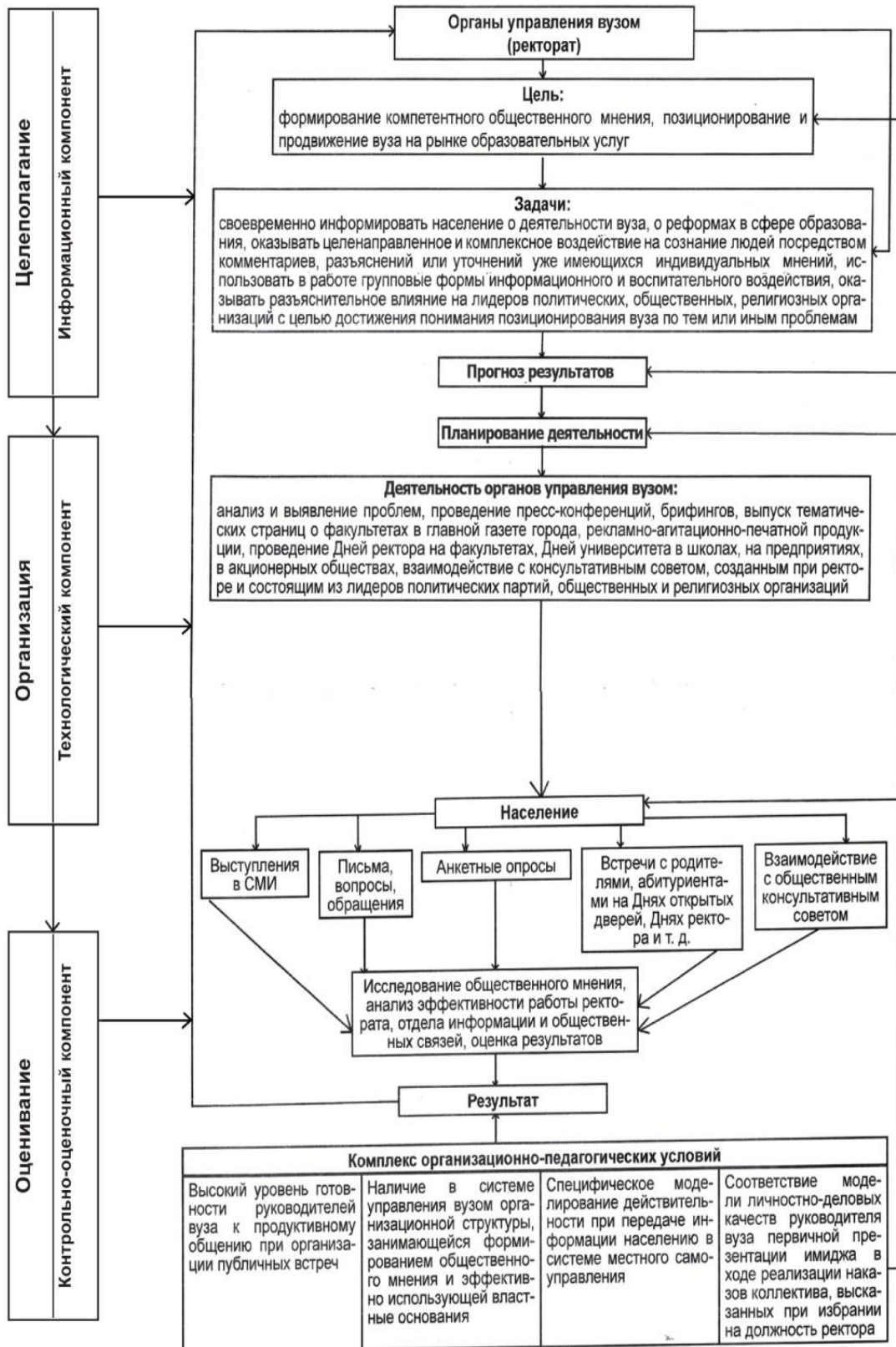
В данном случае оно используется как специфический способ взаимоотношений, который можно считать способом взаимодействия администрации вуза и населения. Общение здесь выступает не только как обыденная форма человеческого взаимодействия, а как категория функциональная [9]. И

тогда представители руководства выступают в роли педагога, используя инструмент общения для педагогического воздействия на общественное мнение во внутренней и внешней среде социально-культурного пространства. При этом необходимо подчеркнуть, что обычные условия и функции общения получают дополнительную нагрузку. Следовательно, целесообразность педагогизации процесса обосновывается необходимостью убеждающего воздействия на целевую аудиторию в пользу имиджформирующих компонентов социального объекта, предполагающего творческую и сознательную переработку индивидом того, что воспринимается им в процессе словесного воздействия. Это означает, что каждая информация, адресованная аудитории лидерами вуза (ректором, деканом, руководителем пресс-службы), должна быть серьезно аргументирована, убедительно обоснована, соответствовать логике ожиданий аудитории, ее интересов.

Для того чтобы информация была понята, осознана и принята, как считает А. А. Смирнов, необходимо глубокое проникновение в смысловое содержание даваемой информации, высокая степень интеллектуальной активности [9, с. 34], что требует готовности к продуктивному общению – выполнению первого организационно-педагогического условия, как и всего комплекса условий, встроеного в предлагаемую модель.

Изучение источниковой базы показывает, что при проектировании реализации модели необходимо учитывать и закономерности процесса формирования имиджа вуза.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



Трехкомпонентная модель формирования общественного мнения о социально-культурной деятельности вуза

Результаты проведенного нами исследования позволяют назвать эти закономерности: наличие *общественного интереса к образу объекта у потребителей информации, который обуславливает появление впечатления о нем; наличие социально значимой и педагогически внедряемой информации об объекте в социокультурном пространстве; перманентный характер подачи спланированной и специально организованной информации об объекте в информационное пространство, активное, действенное проявление различных функций общественного мнения при взаимодействии его объекта и субъекта; компетентность лидирующих оценок объекта в общественном мнении, соответствие транслируемых им ценностей ожиданиям и запросам субъектов информационного процесса.*

М. А. Ариарский указывает, говоря о формировании социально-культурного опыта, на то, что это область педагогики [1, с. 62]. Полностью соглашаясь с этим, мы полагаем, чтобы вовлечь абитуриента, студента, в мир образовательной деятельности, привлечь интерес к культурно-досуговой сфере, другим видам деятельности необходимо формировать социально-культурный имидж вуза. А приобщение к социально-культурному пространству ву-

за, как мы установили, способствует формированию системы интересов у целевой аудитории, ценностных ориентаций, устойчивой мотивации в отношении его образа. Показ социально-культурной деятельности и формирование позитивного общественного мнения о ней путем педагогизации воздействия имиджформирующей информации в информационном пространстве накладывает отпечаток на психологические функции адресата, предпочтения, его выбор, поведенческие реакции; происходит закрепление в сознании положительных характеристик объекта, способов восприятия их через общественное мнение. В данном случае приоритетным мотивом выбора абитуриентами вуза будет складывающийся интерес к вузовской социокультурной среде. Это позволяет будущим потребителям «вглядываться» в перспективу своей социализации, становления и развития как специалиста и личности. И, таким образом, отдавать предпочтение в выборе вузу с позитивным социально-культурным имиджем, опираясь на сформированное общественное мнение, которое является индикатором процесса формирования имиджа, обеспечивая эффективность его создания.

Литература

1. Ариарский М. А. Социально-культурная деятельность как предмет научного осмысления. СПб. : Арт-студия, концерт, 2008. 792 с.
2. Афанасьев Б. Г. О системном подходе в социальном познании // Вопросы философии. 1973. № 6. С. 98 – 111.
3. Елинова С. В. Социально-психологическая модель формирования внешнего имиджа вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Гос. ун-т упр. М., 2010. 20 с.
4. Жидкова О. В. Актуализация педагогического компонента проф. подгот. журналистов в класс. ун-те : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ульяновск, 2014. 30 с.
5. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. М. : Педагогика, 1990. 140 с.

6. Киселева Т. Г., Красильников Ю. Д. Социально-культурная деятельность. М. : МГУКИ, 2004. 539 с.
7. Моисеева Н. К. Совокупность представлений, выявленная на основе консультации построения системы формирования имиджа // Маркетинг и конкурентоспособность образовательного учреждения. 1999. № 5. С. 18.
8. Павлов С. Н. Управление информацией и общественными связями для создания эффективного имиджа вуза : монография. М. : Изд. дом «Академия естествознания», 2011. 113 с.
9. Смирнов А. А. Проблема психологической памяти. М. : Просвещение, 1996. 123 с.
10. Фими́на М. А. Имидж вуза как составляющая системы образования // Актуальные задачи педагогики : материалы междунар. науч. конф. Казань, 2011. С. 68 – 72.

References

1. Ariarskij M. A. Social'no-kul'turnaya deyatel'nost' kak predmet nauchnogo osmysleniya. SPb. : Art-studiya, koncert, 2008. 792 s.
2. Afanas'ev B. G. O sistemnom podhode v social'nom poznanii // Voprosy filosofii. – 1973. № 6. S. 98 – 111
3. Elinova S. V. Social'no-psihologicheskaya model' formirovaniya vneshnego imidzha vuza : avtoref. dis. ... kand. psihol. Nauk ; Gos. un-t upr. M, 2010. 20 s.
4. ZHidkova O. V. Aktualizaciya pedagogicheskogo komponenta prof. podgot. zhurnal'istov v klass. un-te : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Ul'yanovsk, 2014. 30 s.
5. Kan-Kalik V. A., Nikandrov N. D. Pedagogicheskoe tvorchestvo. M. : Pedagogika, 1990. 140 s.
6. Kiseleva T. G., Krasil'nikov YU. D. Social'no-kul'turnaya deyatel'nost'. M. : МГУКИ, 2004. 539 с.
7. Moiseeva N. K. Sovokupnost' predstavlenij, vyyavlenaya na osnove konsul'tacii postroeniya sistemy formirovaniya imidzha // Marketing i konkurentosposobnost' obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. 1999. № 5. S. 18.
8. Pavlov S. N. Upravlenie informaciej i obshchestvennymi svyazyami dlya sozdaniya ehffektivnogo imidzha vuza : monografiya. M. : Izd. dom «Akademija estestvoznaniya», 2011. 113 s.
9. Smirnov A. A. Problema psihologicheskoy pamyati. M. : Prosveshchenie, 1996. 123 s.
10. Fimina M. A. Imidzh vuza kak sostavlyayushchaya sistemy obrazovaniya // Aktual'nye zadachi pedagogiki : materialy mezhdunar. nauch. konf. Kazan`, 2011. S. 68 – 72.

S. N. Pavlov

PEDAGOGISATION OF THE PROCESS OF PUBLIC OPINION FORMATION WHILE CREATING THE SOCIO-CULTURAL IMAGE OF A MODERN UNIVERSITY

The article considers theoretical and praxiological aspects of the formation of a modern image of the university as an intangible asset providing competitiveness of a higher educational institution in conditions of the market of educational services. In the context of copy-right approaches the necessity of designing pedagogically managed process of public opinion formation on social and cultural activities of the University for effective impact on the target audience is substantiated.

The developed and proposed by the author three-component model of the formation of public opinion on the socio-cultural activities of the university, its information, technology and monitoring and evaluation components are analyzed. The importance of considering the complex of organizational-pedagogical conditions, developed by the author for the effectiveness of implementation of the model is proved.

Key words: public opinion, the impact of pedagogisation, modeling, shaping, and image.

УДК 372.878

Г. М. Цыпин

СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГ-МУЗЫКАНТ: ТРАДИЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ

В статье анализируются современные требования к учителю – готовность к диалогу и индивидуализации в процессе обучения, предоставление ученикам самостоятельности, формирование исследовательской позиции, стимулирование творческой деятельности. Рассматривается вопрос о специфике реализации этих требований в педагогике искусства. Автор сопоставляет современные представления о компетентности педагога-музыканта с представлениями, сформированными в трудах выдающихся педагогов-музыкантов XIX – XX вв.

Ключевые слова: педагог-музыкант, современный учитель, педагогика искусства, современные требования к образовательной практике, специфика художественно-творческой деятельности.

О современном учителе и актуальных требованиях к нему пишут сегодня многие – как профессиональные дидакты, так и люди, далёкие от педагогики. Рассматриваются при этом некоторые социокультурные особенности нашего времени и то, как они влияют – вернее, как должны влиять – на учителей. Говорится, естественно, о том, какие вызовы предъявляет жизнь к российскому учительству, и каким его, учителя, хотелось бы видеть.

В процессе чтения прессы, как специальной, так и любой другой, возникают вопросы. Профессия учителя, как известно, имеет много разных видов и разновидностей. Ко всем ли из

них (и если да, то в какой мере и степени) применимы те методологические подходы и рекомендации, которые в изобилии содержатся на страницах нынешних публикаций? Взять, к примеру, педагогов, работающих в музыкально-исполнительских классах детских музыкальных школ (фортепиано, скрипка, баян и др.). От них нередко слышишь: у нас своя специфика работы, свои традиции, нормы и правила обучения. Поэтому некоторые установки, рекомендуемые сегодня на страницах педагогических изданий, нам подходят, а другие нет...

И ещё одно мнение. «Новое – это хорошо забытое старое», – заметила по

случаю одна многоопытная преподавательница детской музыкальной школы. «В моей профессии, – продолжила она, – были мастера, в деятельности которых модные ныне лозунги реализовались в наилучшем виде. Почему бы нам не ориентироваться в первую очередь на них?» Во многом это верно.

Вспомним, что доминирует прежде всего в публикациях, активно утверждающих современные подходы к образованию. Для того чтобы соответствовать вызовам времени, по мнению Е. О. Ивановой и И. М. Осмоловской, наше образование должно носить «деятельностный характер, предусматривающий организацию активной самостоятельной (либо с помощью учителя) деятельности обучающихся...» [4, с. 6]. К вышесказанному Е. О. Иванова и И. М. Осмоловская добавляют, что необходима «ориентация на индивидуализацию процесса обучения, обеспечение индивидуальных образовательных траекторий учащихся» (Там же). Что касается индивидуализации обучения, то надо заметить, что она всегда отличала практическую деятельность передовой части музыкального учительства. Опытные, знающие своё дело педагоги-музыканты постоянно исходили и исходят из того, что необходимо тому или иному ученику на данном этапе его профессионального развития, чем и обеспечивалось индивидуально-ориентированное решение первоочередных задач, стоящих перед учеником. Работать иначе эти педагоги просто не могли.

Сложнее обстоят дела с самостоятельной работой учащихся-музыкантов. И тому «способствуют» достаточно веские обстоятельства.

Известно, что качество занятий в музыкально-исполнительских классах

оценивается главным образом по результатам выступлений обучающихся на разного рода мероприятиях типа экзаменов, концертов, классных вечеров и т. п. И естественно, этот факт откладывает определённый отпечаток на занятия в исполнительских классах. Самостоятельная работа, которой изначально присущ метод проб и ошибок, конечно же, может далеко не лучшим образом отражаться на качестве публичных выступлений учащихся. А этого и в мыслях не допускают ни педагог, ни сами молодые исполнители. Отсюда и доминирование авторитарно-императивного метода обучения.

Ну а как быть всё-таки с творческой самостоятельностью, которая, что ни говори, действительно необходима будущему специалисту? Проблема решается в том случае, если часть учебной программы будущего пианиста (скрипача, вокалиста и т. д.) ориентируется на открытое, публичное исполнение, а другая часть – на самостоятельную работу с материалом. Многие педагоги из числа наиболее дальновидных и опытных именно так и поступают, исходя из интересов профессионально-личностного развития учащегося. А. Г. Рубинштейн, который в начале своей педагогической карьеры «с мнением учеников не считался» [1, с. 189], в дальнейшем «всё бережнее стал относиться к индивидуальности своих питомцев, всё внимательнее – к развитию у них самостоятельности, всё больше значения стал придавать самообучению и самовоспитанию» [1, с. 190].

Что ещё акцентируется в современной концепции образования? Диалог, который выступает сегодня «не просто педагогическим методом или формой, но становится приоритетным

принципом образования. Эвристический диалог определяет доминантность личностного начала ученика в его образовательной деятельности, поэтому является источником формирования опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности, опыта творческой деятельности» [6, с. 19].

Диалог в педагогике искусства играет роль, возможно, даже более важную, нежели в некоторых других учебных дисциплинах. Активизируя мысль учащегося, диалог помогает ему утвердиться в собственных взглядах и отношениях, развивает коммуникативные способности, обогащает сознание новыми идеями.

Однако педагоги-музыканты, не отрицая важности диалогического общения с учащимися, как правило, нечасто используют его в собственной практике. Во-первых, вести диалог надо уметь, а умение такого рода дано не каждому. И во-вторых: тех сорока пяти минут, в которые педагогу надо уложиться на уроке, ему едва хватает на то, чтобы дать ученику все нужные советы и указания, сделать все необходимые замечания. Поэтому от него, педагога, и слышишь подчас, что разговоры с учеником, увы, отнимают драгоценные минуты, которых и так недостаёт...

Разумеется, отношение к диалогу как только отнимающему что-то и чему-то мешающему, в корне неправильно. Умело построенный диалог даёт значительно больше, чем отнимает; понять, что это так, несложно. Хотя несложно понять и педагога, которому хочется дать ученику как можно больше конкретики, помочь ему разного рода практическими рекомендациями.

Наряду с диалогом заметное место в современной теории образования занимают автоматизированные информационные технологии. Их чаще называют компьютерными технологиями и это, в общем, правомерно.

Технологии, о которых идёт речь, вносят более чем серьёзные изменения в традиционные структуры обучения. Благодаря им «неизмеримо возрастают возможности по созданию и использованию информационно-аналитического и учебно-методического обеспечения учебного процесса; пополнению и модернизации образовательных модулей; использованию компьютера с целью индивидуализации обучения» [2, с. 52]. Информационные технологии утвердились сегодня в учебном обиходе музыкантов – представителей различных специализаций, в частности, исполнителей. Благодаря аудио- и видеозаписям у них появилась уникальная возможность знакомиться с искусством выдающихся мастеров прошлого, о чём ранее нельзя было и мечтать. Но, как всегда при внедрении принципиально новых подходов и технологий, выявляются не только их плюсы. Обнаруживаются и негативные стороны, причём весьма существенные. Одна из них хорошо известна: копирование интерпретаторских решений. И чем большее впечатление производит та или иная запись, тем сильнее риск копирования.

Общение учащихся-музыкантов с аудио- и видеозаписями – тема особая. В любом случае можно утверждать, что точка зрения, согласно которой компьютерные технологии должны выходить сегодня на ключевые позиции в образовании, применительно к системе музыкального образования верна лишь отчасти.

И ещё один аспект рассматриваемой проблематики. Имеется в виду исследовательский метод как один из атрибутов современной концепции общего образования.

Собственно, сама идея использования этого метода педагогами возникла достаточно давно. Не совершая длительного экскурса в историю, можно вспомнить Дж. Брунера, убеждённого в том, что учащемуся следует не только усваивать те или иные знания, но и самому добывать их, что должно составлять одну из первоочередных задач учителя. А потому роль последнего состоит в том, чтобы не столько рассказывать о закономерностях и свойствах изучаемых явлений, сколько ставить вопросы, направляющие и стимулирующие поисковое мышление ученика [5, с. 115].

Идея, безусловно, привлекательная. Однако, как и некоторые другие идеи, убедительные в теоретическом варианте, но заметно теряющие это свойство на практике, указанная идея не привлекла большого внимания советских педагогов, будучи известной им в основном по зарубежным литературным источникам. Впрочем, в последние два-три десятилетия она приобрела актуальность, войдя в число ведущих идей, присущих новому этапу отечественной педагогики.

И здесь нельзя не заметить, что в педагогике искусства идея творческого поиска – а творческий поиск и исследовательская деятельность если не синонимы, то, во всяком случае, весьма близкие явления – всегда имела своих авторитетных приверженцев. О её значении говорили К. С. Станиславский и Е. Б. Вахтангов, К. Н. Игумнов и Г. Г. Нейгауз, а также многие другие

их коллеги. Что касается учебно-образовательного обихода, то творческий поиск всегда отмечал деятельность лучших преподавателей-практиков.

Короче, говорить об исследовательском подходе (творческом поиске) как некоей инновации в педагогике искусства нет реальных оснований. И если в общей педагогике ныне активно доказывается актуальность и практическая значимость указанного подхода, то музыканты, равно как и их коллеги по художественно-творческой деятельности, в доказательствах подобного рода не нуждаются.

Итак, как же соотносятся общая педагогика как феномен современной культуры и та особая, специфическая отрасль обучения, которая именуется педагогикой искусства? Их взаимоотношения и системные корреляты, как явствует из сказанного, достаточно сложны и противоречивы. И доказывается это тем фактом, что некоторые положения, определяющие сущность современной концепции образования, исходящие из её базовых принципов, предполагают достаточно серьёзные коррективы применительно к теории и практике преподавания музыки и других видов художественного творчества.

Констатируя это обстоятельство, нельзя, впрочем, не сказать и о другом. Да, есть определённые отличия между теорией и методологией общей педагогики и той её ветвью, которая именуется педагогикой искусства. Существуют различия в их подходах к решению актуальных проблем, поставленных временем и той ситуацией, которая сложилась на сегодняшний день в российском обществе. В то же время

нельзя не видеть и того общего, что существует между различными видами и типами российской педагогики, делая её сложноструктурированным единым целым. Общность проявляется в первую очередь в требованиях к учителю, независимо от того, какую учебную дисциплину он преподаёт, является ли, образно говоря, «физиком» или «лириком».

Несколько аргументов в подтверждение сказанного. Начать с того, что учитель, кем бы он ни был по своей специальности, должен хорошо ориентироваться в особенностях и свойствах современной молодёжи, её психологических характеристиках. Известно, сегодняшней учащийся, будь он школьником или студентом, заметно отличается от своих сверстников, обучавшихся в советских учебных заведениях несколько десятилетий назад. Иными стали жизненные ориентиры молодёжи, её потребности и установки, цели и задачи, мотивационные стимулы и интересы. Психологи отмечают в этой связи повышение роли и значения прагматических ценностей и снижение значимости этических ценностей и идеалов. Констатируется вестернизация сознания сегодняшних молодых людей, их направленность на деловую активность и предпринимательство, на карьерный рост и т. п.

Разумеется, речь может идти в данном случае об определённой тенденции, характеризующей современное состояние российского социума, а тенденция – категория динамичная, изменчивая, подчас варьирующая свое содержание и стратегическую направленность. Однако учителю приходится иметь дело с тенденцией, отмечающей наше время, актуальной «здесь и сей-

час», поэтому мысль о том, что положение дел может когда-нибудь измениться, не снимает с него обязанности вести работу – причём вести её на высоком качественном уровне – с той генерацией учащейся молодёжи, с которой он встречается сегодня.

В этой ситуации профиль учителя, его специальность, принципиальной роли не играют. Он обязан быть авторитетом для своих воспитанников, а ведёт он математику или преподаёт музыкальную дисциплину, значения не имеет.

Для музыканта, кстати, равно как и для будущего живописца или актёра, далеко не безразлично, каков статус его учителя в профессиональной среде. Отношение к нему во многом определяется этим фактором, хотя, разумеется, не только им. Имеют значение прежде всего личность учителя, её духовное богатство, широта интересов, общая эрудиция и едва ли не в первую очередь профессиональная компетентность, иными словами, способность больше знать и лучше уметь, нежели знают и умеют другие.

К сказанному надо добавить, что компетентность педагога – это не какая-то постоянная и неизменная данность, существующая в некоем устойчивом варианте, обретенная раз и навсегда. Компетентность – это процесс, что сегодняшней день подтверждает ещё более определённо, нежели вчерашний. Само собой разумеется, что профессиональной компетентностью, знаниями и опытом определяется в конечном счёте уровень профессионального мастерства учителя. Не следует забывать лишь, что достигается этот уровень отнюдь не сам собой. И удерживаться на этом уровне тоже не так просто.

Компетентность современного педагога априори предполагает его обращение к новым видам и формам работы – тем, которые принято определять как инновационные. Пожалуй, ни один другой термин не используется в современной педагогической литературе так часто, как инновация. Причём используется зачастую не вполне адекватно: ставятся на одну доску не рядоположенные, не принадлежащие к родственным или хотя бы близким по своему значению явления. Нельзя не видеть существенных различий между инновациями, улучшающими привычные, традиционные приёмы и способы преподавательской деятельности, и инновациями, которые выводят саму эту деятельность на принципиально новый, концептуальный уровень, отражающий основные требования к современному педагогу, продиктованные, как говорится, духом времени. Прав М. В. Кларин, утверждающий, что «по своему основному смыслу понятие «инновация» относится не только к созданию и распространению новшеств, но и к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, которые с этими новшествами связаны. Сделав предметом рассмотрения поиск новых моделей обучения, мы тем самым обращаемся к развитию инновационных дидактических подходов, нетрадиционных представлений о построении учебного процесса...» [5, с. 9].

К числу наиболее распространённых инноваций, относящихся к практике современного учителя, следует отнести ту, которая предписывает предоставлять свободу учащемуся в его деятельности, свободу более значительную, нежели допускалось в

прежние времена. Сама установка такого рода вряд ли вызовет сегодня возражение, разве что у наиболее консервативной части педагогического сообщества. Возражений, может быть, и не будет, но будут опасения – даст ли реальная свобода действий учащегося ожидаемые результаты и не чревата ли она разного рода неожиданностями и малоприятными сюрпризами...

Свобода, надо прямо сказать, к числу традиционных российских ценностей не принадлежит – ни в сфере общей педагогики, ни в педагогике искусства. В первом случае отсутствие реальной свободы являлось своего рода атрибутом системы, которая на протяжении ряда десятилетий определяла общее состояние дел в СССР как в области образования, так и в других сферах культурной и духовной жизни общества. Во втором случае, то есть говоря конкретно о преподавании музыки, придётся вернуться к вопросу о специфике музыкально-исполнительской деятельности и той роли, которую играют в ней открытые, публичные выступления учащегося. Из практики известно, что свобода молодого, малоопытного исполнителя, коль скоро она проявляется в ходе подготовки к публичному выступлению, может оборачиваться подчас весьма серьёзными негативными последствиями; известно также, что направляющие и определяющие действия педагога дают гарантию, что этого не произойдёт. Знакомаясь с архивными источниками, отражающими стилистику преподавания А. Г. Рубинштейна, В. И. Сафонова, М. Н. Есиповой и др., приходишь к выводу: в их практике доминировал в основном авторитарно-императивный стиль обучения; то же в общем имело место и у их учеников и последователей,

даже наиболее именитых из них. Когда же настала пора многочисленных конкурсных баталлий, этот стиль получил дополнительное подкрепление.

«Творческое мышление и творческое воображение развиваются у молодого человека – будь он исполнитель или музыковед, композитор или режиссёр, писатель или математик – только в самостоятельных поисках, в самостоятельном отборе и оценке. А это обычно сопровождается у молодёжи не только ценными находками, но ошибками и срывами. Этих промахов, иногда действительных, а порой мнимых, мы боимся пуще огня» [1, с. 231].

Ситуация в нашей музыкальной педагогике, да и не только в ней, на сегодняшний день такова, что свободу действий учащемуся надо не только предоставлять, давать право на неё. К ней приходится нередко побуждать, настаивать на ней, инициировать в практической деятельности ученика. И чем раньше, тем лучше. Но для этого нужно, чтобы важность такого подхода осознавалась тем, кто направляет образовательный процесс, планирует и осуществляет его. Ибо на практике нередко случается так, что педагог, работающий на протяжении продолжительного времени с учеником, не вносит заметных корректив в свою деятельность, а они необходимы в связи с существенными изменениями, происходящими в его подопечном. Ученик взрослеет, потенциально выходит на новые креативно-познавательные рубежи, получая тем самым право на большую свободу действий (и не только право, но и возможность действовать достаточно свободно), однако приёмы и способы работы педагога, его методологические подходы не меняются, оставаясь примерно такими

же, какими они были ранее. Отойти от сложившихся стереотипов педагогу не удаётся, да он и не видит в этом необходимости. Удобно в этой ситуации и некоторым ученикам, для которых действия педагога являются привычными, хорошо знакомыми, не ставящими новых, сложных проблем.

Короче, привычные действия одних субъектов способствуют аналогичным действиям других.

Разумеется, менять стилистику работы достаточно сложно. И помочь тут может знакомство с той относительно новой отраслью педагогики, которая называется андрагогикой. Не ставя целью осветить все грани и стороны этой психолого-педагогической дефиниции, обратим внимание на следующее.

Андрагогика, как известно, освещает вопросы теории и практики обучения взрослых, рассматривает основные компоненты «постоянного или, по крайней мере, регулярного обучения в системе образования взрослых» [3, с. 53]. Один из основных аспектов этой системы предполагает определённую свободу действий учащегося, детерминированную степенью его развитости, его когнитивным потенциалом. Видный специалист в области андрагогики С. И. Змеёв постулирует «принцип элективности обучения. Он означает предоставление обучающемуся определённой свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств (...) обучения, оценивания результатов обучения...» [3, с. 112].

В зависимости от конкретного вида обучения свобода проявляется различно. Она может реализоваться в нахождении обучающимся своей интерпретаторской идеи при работе над музыкальным произведением, в отработке средств реализации этой идеи, в реше-

нии различных художественных и технических проблем. В любом случае свобода обучающегося успешно реализуется при поддержке педагога, его дружественных действиях. И тут подходим к тому педагогическому феномену, который именуется фасилитацией.

Зарождение и последующее утверждение этого феномена принято относить к середине XX века, когда американским исследователем К. Роджерсом и его единомышленниками был дан импульс новому для своего времени направлению в педагогике, получившему название фасилитации. В России внимание к этому направлению проявлялось Е. Ю. Борисенко, Е. Г. Врублевской, Л. Н. Куликовой и некоторыми другими специалистами, хотя сказать, что проблематика, относящаяся к фасилитации, получила у нас широкий общественный резонанс, было бы определённым преувеличением.

Какова же основная психолого-педагогическая идея фасилитации, в чём суть и смысл этого направления? В том, что задачей педагога является не научить чему-либо своего воспитанника, как это предполагают традиционные формы обучения, а помочь ему самому научиться, иными словами, содействовать развитию у него способности самостоятельно овладевать нужными знаниями, вырабатывать необходимые для этого умения и навыки. «При фасилитации обучения преподаватель получает возможность использовать не догматические методы и приёмы, а те из них, которые способствуют творческому усвоению необходимой информации, формируют умение рассуждать, искать новые грани проблем в уже известном материале. Она (фасилитация) позволяет преподавателю занять позицию не «над», а

«вместе» с учеником» [7, с. 78]. Подошло бы в данном случае сравнение с ансамблем, в котором каждый из участников (учитель и ученик) исполняет свою партию в едином и целостном учебно-познавательном процессе.

Безусловно, фасилитация требует пересмотра привычной методологии обучения, предполагает отход от традиционных установок и штампов в работе. Вместе с тем, будучи умело и со знанием дела использованной, она может быть весьма продуктивной, причём в наиболее важном психолого-педагогическом аспекте. Современный учитель, безусловно, должен быть знаком с принципами фасилитации, уметь применять их в соответствующих условиях. Нелишне добавить, что и учащийся должен быть на уровне тех требований, которые предъявляет этот вид учебной деятельности. К учащимся-музыкантам сказанное имеет такое же отношение, как и ко всем другим.

Итак, какие же выводы могут быть сделаны из сказанного?

Первое. Учитель, вне зависимости от своей специальности и рода деятельности, должен иметь достаточно ясное представление о современных тенденциях в отечественной и мировой педагогике.

Второе. Важно не просто иметь адекватное представление об этих тенденциях, но и сформировать своё отношение к ним, основанное на здравом смысле и собственном опыте творческой деятельности.

Третье. Нужна способность не только видеть тенденции, но и находить индивидуальные решения тех сложных и многообразных проблем, которые ставит перед учителем работа с современным учащимся, равно как и сама специфика педагогики искусства.

Литература

1. Баренбойм Л. А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. Л. : Музыка, 1969. 282 с.
2. Виштак О. В. Использование технологии дистанционного обучения в вузе // Педагогика. 2005. № 1. С. 51 – 56.
3. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М. : ПЕРСЕ, 2007. 272 с.
4. Иванова Е. О., Осмоловская И. М. Перспективные обучающие технологии : дидактический аспект // Педагогика. 2017. № 1. С. 3 – 10.
5. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М. : Арена, 1994. 224 с.
6. Король А. Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения // Педагогика. 2007. № 9. С. 18 – 25.
7. Рябков А. М. Фасилитация в профессиональном образовании // Педагогика. 2008. № 1. С. 78 – 82.

References

1. Barenbojm L. A. Voprosy fortepiannoj pedagogiki i ispolnitel'stva. L. : Muzyka, 1969. 282 s.
2. Vishtak O. V. Ispol'zovanie tekhnologii distancionnogo obucheniya v vuze // Pedagogika. 2005. № 1. S. 51 – 56.
3. Zmeyov S. I. Andragogika: osnovy teorii, istorii i tekhnologii obucheniya vzroslyh. M. : PERSE, 2007. 272 s.
4. Ivanova E. O., Osmolovskaya I. M. Perspektivnye obuchayushchie tekhnologii : didakticheskij aspekt // Pedagogika. 2017. № 1. S. 3 – 10.
5. Klarin M. V. Innovacionnye modeli obucheniya v zarubezhnyh pedagogicheskikh poiskah. M. : Arena, 1994. 224 s.
6. Korol' A. D. Dialogovyy podhod k organizacii ehvristicheskogo obucheniya // Pedagogika. 2007. № 9. S. 18 – 25.
7. Ryabkov A. M. Fasilitaciya v professional'nom obrazovanii // Pedagogika. 2008. № 1. S. 78 – 82.

G. M. Tsypin

MODERN MUSIC TEACHER: TRADITIONS OF THE EDUCATIONAL PROCESS AND TIME CHALLENGE

The article deals with modern requirements to the teacher - readiness for dialogue and individualization in the process of teaching, providing students independence, forming a research position, stimulating creative activity. The question of the specifics of the implementation of these requirements in the pedagogy of art is considered. The author compares modern ideas about the competence of a music teacher with the ideas formed in the writings of outstanding music teachers of the XIX – XX centuries.

Key words: *teacher-musician, modern teacher, art pedagogy, modern requirements to educational practice, specialty of artistic and creative activity.*

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.6

Т. В. Белых, О. Н. Толкачева

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РЕСОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПОСЛЕ ПСИХИЧЕСКОЙ ТРАВМЫ

В статье описаны результаты исследования психической травмы с позиций социально-психологического подхода. Травма рассматривается как социальный факт, принуждающий индивидов к освоению нового социального опыта. Изучение социально-психологического содержания травматического опыта в разные периоды травмы позволило выделить и описать острый адаптационный, адаптационный, институциональный и пост-институциональный периоды социализации и ресоциализации после психической травмы, для которых характерна неравномерная динамика и взаимосвязь деструктивных и конструктивных аспектов переживания травмы с представлениями личности о себе и окружающем мире.

Ключевые слова: психическая травма, социализация, ресоциализация, социальные представления, базисные убеждения, посттравматический рост.

Введение

Изучение феномена психической травмы традиционно фокусируется на ситуационных (типы травматических событий, условия возникновения и преодоления травмы) и индивидуально-психологических (деструктивное влияние травмы на функционирование психических функций и систем личности, свойства устойчивой и уязвимой для травмы личностной организации) факторах. Однако десятилетия исследований психической травмы так и не выявили устойчивых взаимосвязей между особенностями личностной организации и подверженностью психической травме, так же как не было обнаружено достоверных ситуационных или индивидуально-психологических предикторов, достоверно определяю-

щих психотравмирующий статус того или иного события для людей с определённой личностной организацией. Напротив, исследования показывают, что одни и те же события могут быть психотравмирующими для одних людей и не быть такими для других [1]. Отмеченные противоречия указывают на актуальность расширения контекстов исследования и поиска дополнительных факторов переживания психической травмы.

Выход за пределы узкоклинических описаний психической травмы и её индивидуально-психологических последствий реализуется посредством привлечения социально-психологического подхода к психической травме как социальному факту – объективно существующему, независимому от психики

отдельного индивида, воспринимаемого им как объективная реальность события, принуждающего его к определённой форме действия [2]. Будучи социальным фактом, травматические события оказывают давление внешнего порядка, при этом являясь не только точкой приложения внешних сил, но и составляют достояние внутреннего мира человека. Если подходить к изучению психической травмы как к социальному факту, то значимым фактором травмы становятся существующие в социуме представления о различных видах травматических событий и их последствиях для личности.

Так, основатель культурсоциологии Дж. Александер, различая событие и его репрезентацию, исследует процесс символической конструкции культурной травмы посредством акта социальной интерпретации события и его последствий как психотравмирующих, травмированной при этом оказывается коллективная идентичность группы [3]. Процесс конструирования господствующего нарратива травмы и вписывание этого нарратива в социальную реальность имеет характер институционализации, в процессе которой устанавливается характер отношений травмированной группы с представителями других групп и социальными институтами (религиозные организации, СМИ, органы государственной власти, представители научного сообщества и т. д.). Значимое место в переживании травмы занимают процессы реконструкции коллективной идентичности и ритуальные процедуры, способствующие упорядочиванию, рутинизации травматических аффектов. Дж. Александер также отмечает, что травма может иметь конструктивные последствия в

том случае, если перестроенная коллективная идентичность становится «основополагающим ресурсом для решения будущих социальных проблем и нарушений в коллективном сознании» [Там же, с. 34]. В частности, институционализация травматического опыта группы открывает возможности для новых форм социальной инклюзии.

Переживание индивидуальной травмы также испытывает определяющее влияние тех смыслов и значений, которые окружающие люди транслируют травмированным индивидам в процессе межличностного взаимодействия [4]. Как социальный факт психотравмирующее событие оказывает ощутимое влияние на жизнь людей, выражающееся в исключении личности из одних социальных групп и включении в другие группы, смене социальных статусов, изменении характера отношений с окружающими людьми и т. д. Если существующие в социуме представления о травме и её носителях имеют эксплицитно или имплицитно стигматизирующий характер, то повреждённой оказывается, в том числе, и социальная идентичность личности.

Однако травматический опыт может иметь не только деструктивный, но и конструктивный для личности потенциал. Конструктивные потенциалы травмы реализуются в процессе способствующего развитию личности переживания травмы, описанного Р. Тэдэши и Л. Кэлкоуном как посттравматический рост [5]. Посттравматическое развитие подразумевает реорганизацию различных систем личности таким образом, чтобы в них могли быть интегрированы эмоционально напряжённые, конфликтные аспекты травматического опыта.

Гипотеза, цель и задачи исследования

Гипотеза исследования – психическая травма является социальным фактом, принуждающим личность к освоению нового социального опыта. Данный процесс имеет неравномерную динамику, содержит как деструктивные, так и способствующие развитию личности переживания и соответствует процессам социализации и ресоциализации личности.

Цель исследования – изучить социально-психологическое содержание периодов психической травмы.

Задачи исследования: 1) изучить выраженность конструктивных и деструктивных аспектов переживания травмы в разные периоды; 2) выявить взаимосвязь конструктивных и деструктивных аспектов травмы с представлениями о себе и окружающем мире в разные периоды; 3) выделить и дать качественную социально-психологическую характеристику периодов социализации и ресоциализации после травмы.

Методы исследования

Исследование осуществлялось в два этапа. На первом этапе изучались особенности переживания травматического опыта в группах испытуемых с периодом травмы от 2 до 6 лет, от 7 до 12 лет, от 13 до 29 лет. Были задействованы следующие стандартизированные методики: гражданский вариант «Миссисипской шкалы» для оценки выраженности посттравматических стрессовых реакций, «Шкала депрессии» А. Бека, «Шкала базисных убеждений» Р. Янофф-Бульман в адаптации М. А. Падун и А. В. Котельниковой, «Опросник посттравматического роста личности» Р. Тэдеши и Л. Кэлхоуна в адаптации М. Ш. Магомед-Эминова. Изучаемые признаки анализировались с приме-

нием однофакторного дисперсионного анализа Краскала-Уоллеса для трех и более независимых выборок, критерия хи-квадрат для анализа выраженности номинативных шкал, критерия ранговой корреляции Спирмена. На втором этапе изучались содержательные аспекты периодов травмы с применением качественных методов исследования: полуструктурированное интервью, анализ кейс-стадий, феноменологический анализ.

Характеристика выборки

Выборку составили 70 человек с инвалидностью I группы вследствие травмы позвоночника в посттравматический период от 2 до 29 лет (средний период травмы – 13 лет). Для включения в выборку испытуемые должны были отвечать следующим критериям: инвалидность I группы вследствие травмы позвоночника, посттравматический период от 2 лет и более, отсутствие инвалидизирующих или хронических заболеваний до травмы, наличие в анамнезе травмы позвоночника, не сопряженной с черепно-мозговой травмой, отсутствие психиатрических и психоневрологических диагнозов. Репрезентативность выборки подтверждается свойствами травмы позвоночника как события, сопряженного с внезапными негативными последствиями, угрозой жизни и здоровью личности. Результаты психодиагностики, выявившие высокие значения симптомов посттравматического стресса ($76,7 \pm 4,3$) в выборке, эмпирически подтверждают психотравмирующий статус травмы позвоночника.

Результаты исследования

Анализ различий выраженности признаков в группах испытуемых с периодом травмы от 2 до 6 лет, от 7 до 12

лет, от 13 до 29 лет обнаружил следующие статистически значимые закономерности.

Не было выявлено статистически значимых различий выраженности посттравматического стресса в разные периоды травмы.

Выявлено статистически значимое различие признаков депрессии ($p < 0,05$), наибольшая выраженность которых наблюдается в период 2 – 6 лет после травмы ($M = 17,4$; $SD = 10,8$), в период 7 – 12 лет после травмы выраженность депрессии снижается ($M = 8,1$; $SD = 5,1$), в период 13 – 29 лет после травмы вновь повышается ($M = 11,1$; $SD = 6,8$).

Обнаружено статистически значимое ($p < 0,05$) различие выраженности базисного убеждения о доброжелательности окружающего мира, показавшего последовательное укрепление в периоды 2 – 6 лет ($M = 33,7$; $SD = 7$) и 7 – 12 лет ($M = 38,4$; $SD = 5,5$) после травмы, и снижение в период 13 – 29 лет ($M = 34,6$; $SD = 8,1$) после травмы.

Базисное убеждение о доброжелательности окружающего мира выявило отрицательную корреляцию с посттравматическим стрессом ($p < 0,01$) и депрессией ($p < 0,05$).

Убеждение о справедливости окружающего мира обнаружило статистически значимую прямую корреляцию с прошедшим после травмы ($p < 0,05$) временем и посттравматическим ростом личности ($p < 0,01$).

Выявлено статистически значимое ($p < 0,05$) различие общей шкалы посттравматического роста с тенденцией к последовательному повышению в периоды 2 – 6 лет ($M = 60,2$; $SD = 13,6$),

7 – 12 лет ($M = 65$; $SD = 18,3$) и 13 – 29 лет ($M = 71,5$; $SD = 17,2$) после травмы.

Выявлено статистически значимое ($p < 0,05$) различие шкалы роста «новые возможности», которое последовательно укрепляется в периоды 2 – 6 лет ($M = 14,7$; $SD = 3,4$), 7 – 12 лет ($M = 16,6$; $SD = 5,9$) и 13 – 29 лет ($M = 18,8$; $SD = 4,2$) после травмы.

Феноменологический анализ данных интервью и кейс-стади позволил выделить и описать следующие периоды травматического опыта:

Дотравматический период содержит всю сумму обстоятельств, отношений и свойств, составлявших повседневность индивида до того, как в его жизни произошло психотравмирующее событие. Усвоенные в дотравматический период жизни социальные нормы, ценности и представления являются основанием оценки произошедшего события. Психотравмирующее воздействие события во многом обусловлено характером имеющихся у пострадавших и их социального окружения представлений о травме и вызванных ею жизненных изменениях. В сравнении с травматическим опытом дотравматический период жизни может идеализироваться или обесцениваться, что будет влиять на восприятие травмы как неудачи, наказания или, напротив, испытания, наставления на истинный путь и т. д.

Так, респонденты с травмой позвоночника, занимавшие до травмы высокие социальные позиции, связанные с реализацией физического здоровья (спортсмены, военные и т. д.), особенно тяжело переживали утрату физической подвижности и говорили о травме как несправедливости или наказании. Для респондентов с низким со-

циальным статусом в дотравматический период (безработные, употребляющие алкоголь, правонарушители) травма и последующая инвалидизация послужили даже некоторой стабилизации социального положения. Именно от этой категории респондентов чаще других приходилось слышать истории о травме как искупительном мотиве, вынудившем их пересмотреть привычный для них деструктивный образ жизни и отношения с окружающими. Наконец, респонденты, чей социальный статус и профессиональная реализация до травмы были связаны с умственным или творческим трудом, чаще других описывали травматический опыт как не связанный с кардинальными личностными или жизненными изменениями.

Острый адаптационный период соответствует реакции острого стресса на чрезвычайное экстремальное событие, однако помимо психологических симптомов (состояние «ошеломления», невозможность полностью осознать случившееся, дезориентация) период также имеет и социально-психологическое измерение, связанное с включением личности в новые системы социальных связей и отношений. Для нашей выборки повреждение позвоночника предстаёт не только как физически и психически травмирующее событие, но и как социальный факт, принуждающий пострадавших к освоению нового социального опыта и способов поведения. Однако в острый адаптационный период травма лишь обозначает себя как социальный факт и намечает перспективы дальнейших изменений, тогда как точкой приложения основных внутренних и внешних усилий личности является борьба с угрозой жизни, здоровью и психическому благополучию.

Адаптационный период знаменует начало освоения психической травмы как социального факта через освоение накопленного коллективного опыта совладания с данным видом травмы на уровне поведенческих и речевых практик в группе индивидов с общим травматическим опытом. В нашей выборке это группа пострадавших вследствие травмы позвоночника. В зависимости от вида травматического события это также может быть группа онкологических пациентов, ВИЧ-инфицированных, мигрантов и т. д. Необходимо подчеркнуть тот факт, что в данном случае речь идёт об индивидах, объединённых в группу на основании общей проблематики индивидуальной травмы, а не о группе людей, разделяющих общий травматический опыт, как это происходит во время военных конфликтов, стихийных бедствий и т. п. В изучаемых нами случаях границы группы заданы не пространственно-временными параметрами, а проблематикой травмы. Это, во-первых, расширяет возможности освоения конструктивных стратегий совладания с травмой за счёт обращения к историческим примерам и группам индивидов со схожей проблематикой. Во-вторых, повышает значимость индивидуализации освоенных норм и практик, так как отсутствие пространственно-временных границ группы нивелирует вопрос групповой сплочённости и общности ценностей в группе.

Так, некоторые респонденты в нашей выборке отмечали, что не могли принять и разделить ориентированные на эксплуатацию социального статуса инвалида ценности своей новой группы, но нашли чрезвычайно полезным накопленный группой практический опыт адаптации к последствиям трав-

мы. Часто этот конфликт разрешался путём учреждения внутри большой группы людей с инвалидностью малой группы разделяющих общие ценности индивидов (различные общественные, спортивные, творческие, профессиональные организации людей с инвалидностью). Также респонденты рассказывали, что находили конструктивные примеры совладания с травмой и личностной трансформации не только в исторических примерах реальных людей, переживших тот или иной вид травматического опыта, но в духовной, религиозной, художественной, научной литературе.

Институциональный период связан с реорганизацией системы социальных связей и отношений травмированных индивидов таким образом, чтобы в эти отношения и связи могли быть интегрированы вызванные травмой социальные изменения в жизни пострадавших. Мы назвали данный период институциональным потому, что в этот период устанавливаются нормы взаимодействия субъектов травматического опыта с другими членами общества и социальными институтами. Так, в институциональный период за пострадавшими вследствие травмы позвоночника закрепляется социальный статус инвалида, регламентирующий их взаимодействие с социальными институтами (посредством социальных и правовых норм) и другими людьми (посредством существующих в обществе представлений о людях с инвалидностью). Социально-правовые нормы взаимодействия и представления о людях с различными видами травматического опыта определяют то, насколько эксклюзивный или инклюзивный характер будут иметь отношения социума и травмированных индивидов.

Пост-институциональный период характеризуется установлением форм посттравматической повседневности, рутинизацией связанных с травматическим опытом повседневных практик и социальной активности. В этот период пострадавшие могут оказывать социально-психологическую поддержку другим индивидам с травматическим опытом, заниматься социальной активностью, направленной на трансформацию существующих в обществе представлений о травме в сторону их большей инклюзии, а также реализовывать различные жизненные цели и задачи, напрямую не связанные с травмой. Респонденты с травмой позвоночника отмечают, что в этот период они решили получить новое образование или устроились на новую работу, соответствующую их физическим возможностям, открыли для себя различные сферы творческой и социально значимой деятельности, удовлетворяющей их потребности в ощущении личностной востребованности, целенаправленности и осмысленности жизни.

Обсуждение

Данные исследования подтвердили гипотезу о том, что динамика конструктивных и деструктивных аспектов переживания травматического опыта носит разнонаправленный характер, содержащий в себе потенциал к непрерывному развитию личности через освоение нового социального опыта и разрешение вызванных травмой конфликтов и раскогласований различных систем личности. Выраженность посттравматического стресса не зависит от времени травмы и может сохраняться на достаточно высоком уровне на протяжении всего посттравматического периода жизни, что, однако, не препятствует возможности

поступательного развития личности, например, через расширение сфер социальной активности. Представление о справедливости окружающего мира, так же как и тенденция к посттравматическому росту, не взаимосвязаны с переживанием стресса или депрессии после травмы и демонстрируют последовательное укрепление на протяжении всего посттравматического периода жизни. Напротив, признаки депрессии и стресса после травмы находятся в обратной взаимосвязи с представлением о доброжелательности окружающего мира и показывают неравномерную динамику. Таким образом, переживание травматического опыта взаимосвязано с характером представлений травмированных индивидов об окружающем мире – устойчивые представления о доброжелательности и справедливости окружающего мира способствуют редукции деструктивных переживаний и развитию личности после травмы.

Качественный анализ жизненных историй респондентов с последствиями травмы позвоночника показал, что психическая травма является также и социальным фактом, вынуждающим индивидов осваивать новый социальный опыт, проходить через периоды социализации и ресоциализации после травмы. Наиболее эмоционально напряжёнными являются первые посттравматические периоды – острый адаптационный, сопряжённый с угрозой жизни и благополучию личности, и адаптационный, связанный вынужденным включением личности в новую группу индивидов с общим травматическим опытом. При наличии в социуме стигматизирующих представлений о переживаемой личностью травме включение в заведомо дискриминируемую

группу сопряжено с дополнительным стрессом и угрозой социальной идентичности личности. Вместе с тем вхождение в новую группу может сопровождаться не только чувствами дискомфорта, отчуждённости и утраты прежних социальных связей, но и способствовать развитию личности через феномен так называемой «конструктивной маргинальности», при которой личность интегрирует опыт новой группы при сохранении собственных ценностей и идентичности [6].

Адаптационный период социализации после травмы связан с освоением коллективного опыта совладания с травмой группы индивидов, объединённых общей проблематикой травмы. Мы говорим о социализации потому, что в этот период личность включается в новую группу и осваивает новый для себя опыт: практический опыт преодоления последствий травмы, способы восприятия, оценки и интерпретации травмы, позитивные и негативные поведенческие образцы других переживающих травму людей и т. п. Важную роль в этом процессе играет индивидуализация личностью освоенного коллективного опыта в соответствии с собственными ценностями, потребностями и предыдущим жизненным опытом. В. И. Слободчиков и Г. А. Цукерман выделяют индивидуализацию как необходимый этап развития субъекта общественных отношений [7]. На наш взгляд, индивидуализация освоенных в процессе социализации и ресоциализации социальных норм и практик содержит потенциал развития как отдельных субъектов, так и социальных групп, позволяя не только воспроизводить, но и трансформировать социальный опыт, в том числе, под влиянием травматических событий.

Институциональный период ресоциализации после травмы связан с реорганизацией и установлением новых социальных связей личности. Здесь мы говорим о ресоциализации, так как личность вступает в уже известные ей системы социального взаимодействия, но в новом качестве – в качестве субъекта травматического опыта и представителя группы индивидов с общим травматическим опытом. Определяющим для характера переживания травматического опыта в этот период являются доминирующие в обществе представления и формы взаимодействия с индивидами, объединёнными в социальную группу на основании общей проблематики травматического опыта. Если в обществе преобладают позитивные или нейтральные представления о травматическом опыте пострадавших и инклюзивные формы взаимодействия с представителями этой группы, то у травмированных индивидов с большей вероятностью сформируются представления о доброжелательности и справедливости окружающего мира, будет больше возможностей для самореализации, выстраивания позитивной социальной идентичности и посттравматического развития. При доминировании в социуме дискриминирующих форм взаимодействия и стигматизирующих представлений о травматическом опыте пострадавших, травмированные индивиды будут испытывать трудности с интеграцией травматического опыта в целостную систему личности. Однако и в этом случае существует возможность для посттравматического развития личности через социальную реализацию представления о справедливости окружающего мира, что на практике проявляется в активной общественной и правовой деятельности людей, пострадавших от

различных форм дискриминации, учреждающих новые, инклюзивные формы социального взаимодействия.

В пост-институциональный период процесс социализации и ресоциализации личности после психической травмы завершается, переходя в процесс реализации общих, не связанных напрямую с травмой, жизненных, возрастных и социальных задач развития. Как представители группы индивидов с общей проблематикой травматического опыта травмированные индивиды передают усвоенный и индивидуализированный опыт совладания с травмой новым членам группы, участвуют в жизни общества, формируя социальный имидж своей группы, воспроизводят и трансформируют доминирующие в обществе социальные представления и формы взаимодействия с представителями своей группы и т. д.

Выводы

Наше исследование показало высокую продуктивность применения социально-психологического подхода к изучению феномена психической травмы как социального факта, вынуждающего травмированных индивидов осваивать новый социальный опыт. Исследование социально-психологического содержания опыта переживших психическую травму индивидов позволяет говорить о посттравматической социализации и ресоциализации личности как процессе включения в новую социальную группу, сформированную на основании общей проблематики травматического опыта, освоении социальных норм и практик данной группы, реорганизации социальных связей личности в качестве субъекта травматического опыта, адаптации к существующим в обществе социальным представлениям и формам взаимодействия с представи-

телями группы индивидов с общим травматическим опытом, трансформации доминирующих представлений и форм социального взаимодействия в сторону их большей инклюзивности и т. д. В соответствии с выявленной последовательностью вышеперечисленных этапов освоения травматического опыта были выделены острый адаптационный, адаптационный, институциональный и пост-институциональный периоды социализации и ресоциализации личности после психической травмы, для которых характерна неравномерная динамика и взаимосвязь деструктивных и конструктивных аспектов переживания травмы с пред-

ставлениями личности о себе и окружающем мире.

Ограничения и дальнейшие исследования

Исследование было осуществлено на примере респондентов, чей психотравмирующий опыт связан с приобретением инвалидизирующего заболевания. Дальнейшие сравнительные исследования других видов травматического опыта должны прояснить правомерность рассмотрения психической травмы как социального факта, а также выявить общие и специфические черты социализации и ресоциализации личности после различных форм психотравматизации.

Литература

1. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб. : Питер, 2001. 272 с.
2. Емельянова Т. П. Социальные представления: История, теория и эмпирические исследования. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 476 с. Александер Дж. Культурная травма и коллективная идентичность // Социологический журнал. 2012. № 3. С. 5 – 40.
3. Столору Р. Д. Травма и человеческое существование. Автобиографические, психоаналитические и философские размышления : пер. с англ. М. : Когито-Центр, 2016. 120 с.
4. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence // Psychological Inquiry. 2004. Vol. 15. № 1. S. 1 – 18.
5. Социальная психология личности в вопросах и ответах : учеб. пособие / под ред. В. А. Лабунской. М. : Гардарики, 1999. 397 с.
6. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Интегральная периодизация психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 38 – 50.

References

1. Tarabrina N. V. Praktikum po psihologii posttravmaticheskogo stressa. SPb. : Piter, 2001. 272 s.
2. Emel'yanova T. P. Social'nye predstavleniya: Istoriya, teoriya i ehmpiricheskie issledovaniya. M. : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2016. 476 s. Aleksander Dzh. Kul'turnaya travma i kollektivnaya identichnost' // Sociologicheskij zhurnal. 2012. № 3. S. 5 – 40.
3. Stolorou R. D. Travma i chelovecheskoe sushchestvovanie. Avtobiograficheskie, psihoanaliticheskie i filosofskie razmyshleniya : per. s angl. M. : Kogito-Centr, 2016. 120 s.

4. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence // Psychological Inquiry. 2004. Vol. 15. № 1. S. 1 – 18.
5. Social'naya psihologiya lichnosti v voprosah i otvetah : ucheb. posobie / pod red. V. A. Labunskoj. M. : Gardariki, 1999. 397 s.
6. Slobodchikov V. I., Cukerman G. A. Integral'naya periodizaciya psihicheskogo razvitiya // Voprosy psihologii. 1996. № 5. S. 38 – 50.

T. V. Belykh, O. N. Tolkacheva

SOCIALIZATION AND RESOCIALIZATION AFTER PSYCHOLOGICAL TRAUMA

The article describes the perspectives of the socio-psychological approach to psychological trauma as a social fact forcing individuals to learn a new social experience. The study of socio-psychological content of the trauma in different periods of socialization and resocialization after it allowed to identify an acute adaptation, adaptation, institutional and post-institutional periods of socialization and resocialization after psychological trauma which are characterized by uneven depression, posttraumatic stress, and uneven dynamics, and correlation of destructive and constructive aspects of trauma perception with basic personality assumptions about oneself and the surrounding world.

Key words: *psychological trauma, socialization, resocialization, social representation, basic assumptions, posttraumatic growth.*

УДК 37.013.77

А. А. Мирошниченко, Д. Р. Мерзлякова

РЕГИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Статья посвящена проблеме сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений. В данной статье были рассмотрены компоненты региональной системы поддержки психологического здоровья в общеобразовательных организациях, включающие в себя: процесс обучения и воспитания; мониторинг психологического здоровья в общеобразовательных организациях региона; профилактику профессионального «выгорания» педагогов; формирование благоприятной психологической атмосферы в общеобразовательной организации; психолого-педагогическое просвещение родителей.

Ключевые слова: *психологическое здоровье, участники образовательных отношений, педагогическая система, система образования.*

Проблема сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений является актуальной в современной системе образования. Негативные факторы риска, ухудшающие физическое и психологическое состояние участников образовательных отношений, действуют

комплексно, системно, длительно и непрерывно. Статистические данные уровня здоровья обучающихся подтверждают негативное влияние данных факторов риска. Так, например, по данным Психологического института Российской академии образования, в школу приходят 20 % детей с различными нарушениями психического здоровья. К концу обучения в начальной школе их количество увеличивается до 60 % [8]. Не лучшим образом характеризуется и динамика психологического здоровья педагогов. Так, по данным исследования уровня профессионального «выгорания» педагогов, работающих в Удмуртской республике, было выявлено, что высокий уровень профессионального «выгорания» есть у 52 % испытуемых [1, с. 8]. Соответственно сохранение и укрепление психологического здоровья участников образовательных отношений требует комплексной, системной работы, направленной на выявление причин и снижение действия факторов риска. Уровень региональной системы образования представляется нам оптимальным для построения системы сохранения и укрепления психологического здоровья в общеобразовательных организациях вследствие существующей иерархии полномочий, административно-территориального разделения и обособленности достаточного интеллектуального, административного, финансового ресурса.

Структура системы сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений включает в себя следующие направления.

1. Процесс обучения. Среди проблем, негативно влияющих на психологическое здоровье обучающихся и педагогов в процессе обучения можно отметить следующие:

- информационная перегрузка и экстенсивный путь в достижении качества образования;
- сохранение принципов классно-урочной системы при декларировании личностно-ориентированного подхода;
- переход к парадигме компетенций;
- отсутствие профессиональной ориентации и диагностики, оптимизационные процессы;
- глобализация связи результатов государственной итоговой аттестации с реализацией личностных планов.

Для изменения ситуации на уровне региона необходимы следующие действия:

- Приведение объема учебной нагрузки обучающихся в соответствие требованиям для каждой возрастной категории. В особой мере необходим контроль над ее «маскируемой» частью – репетиторством, дополнительными образовательными услугами.
- Изменение практики оценки труда педагогических работников. Необходимо оценивать динамику развития каждого конкретного обучающегося. Измерение динамики развития обучающегося – это сопоставление его образовательных достижений «вчера и сегодня». Такой подход позволит объективно оценить трудозатраты педагога, независимо от статуса образовательной организации и престижности учебной дисциплины. Измерение должно охватывать динамику развития четырех компонентов: дидактического, социокультурного, физкультурного и психолого-физиологического. Психолого-физиологический компонент позволит сопоставлять образовательные достижения каждого обучающегося с последствиями нагрузки на его организм.

– Переход к реальному личностно-ориентированному образованию, что предполагает обеспечение педагогом адаптации образовательных программ с учетом необходимых условий для сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений. Обязательным условием такого перехода является отказ региональной системы образования от необходимости обеспечивать оптимизационные процессы за счет роста предельной численности обучающихся в классе.

– Включение разделов профессиональной ориентации и диагностики в качестве обязательного элемента образовательной деятельности. При этом на уровне региональной системы образования необходимо организовывать межшкольные подразделения, обеспечивающие выбор профессии, формирование индивидуальных образовательных и карьерных траекторий и связь с потенциальными работодателями.

– Обеспечение делегирования полномочий общественным объединениям педагогов по процессу аттестации педагогов и по контролю качества измерения динамики развития обучающихся. Стимулирование роста общественных объединений, что будет способствовать консолидации и формированию авторитета педагогического сообщества, позволит снизить документационную и психологическую нагрузку на педагога и обеспечить возможность устойчивой обратной связи администрации и коллег.

– Обеспечение внедрения качественно обоснованных инноваций в образовательный процесс [2; 3]. Накопление и распространение позитивного опыта работы образовательных организаций региона по данному направлению.

– Повышение квалификации педагогов в вопросах методики сохранения и укрепления психологического здоровья в процессе обучения.

2. Процесс воспитания. Основная задача направления – формирование у обучающихся и педагогов понимания ценности здоровья как личностной категории и культуры безопасного поведения. В рамках данного направления деятельности предполагается:

– Использование интерактивных технологий в специальных курсах урочной и внеурочной деятельности по формированию культуры здоровья. Это методы, способствующие активизации инициативы и творческого самовыражения самих обучающихся. Это метод свободного выбора (свободная беседа, выбор действия, выбор способа действия, выбор способа взаимодействия, свобода творчества и т. д.). Активные методы – обучающиеся в роли педагога, обучение действием, обсуждение в группах, ролевая игра, дискуссия, семинар, ученик как исследователь. Методы, направленные на самопознание и развитие (интеллекта, эмоций, общения, воображения, самооценки и взаимооценки); место и длительность применения ТСО (в соответствии с гигиеническими нормами), умение педагога использовать их как возможности инициирования дискуссии, обсуждения. Методы снятия эмоционального напряжения предполагают использование игровых технологий, игровых обучающих программ, позволяющих решить одновременно несколько различных задач: обеспечить психологическую разгрузку обучающихся, дать им сведения развивающего и воспитательного плана и т. п.

– Профилактика болезней, связанных с риском поведения.

– Совместная работа родителей и педагогов в вопросах сохранения и

укрепления психологического здоровья обучающихся.

Для реализации данного компонента системы обеспечения здоровья субъектов образовательных отношений на уровне региона необходимо осуществлять следующие мероприятия:

- проведение региональных исследований влияния процесса воспитания на уровень психологического здоровья участников образовательных отношений;

- повышение квалификации педагогов в вопросах методики сохранения и укрепления психологического здоровья в процессе воспитания;

- работа со СМИ для просвещения населения по вопросам сохранения и укрепления психологического здоровья.

3. Мониторинг психологического здоровья в общеобразовательных организациях (ОО) региона. В рамках данного направления деятельности по обеспечению психологического здоровья участников образовательных отношений необходимо выявить специфику состояния психологического здоровья участников образовательных отношений в данном регионе. Данное направление позволит выявить специфику динамики в умственном, личностном, социальном и физическом развитии обучающихся. Результаты мониторинга позволят выявить особенности адапционных возможностей обучающихся и направления профилактической и коррекционной деятельности. Для этого необходимы:

- разработка и реализация программы мониторинга психологического здоровья с привлечением специалистов, компетентных в вопросах обеспечения психологического здоровья;

- проведение психолого-педагогических исследований на региональном

уровне с целью уточнения критериев психологического здоровья субъектов образовательных отношений;

- методическое обеспечение ОО апробированными методиками диагностики психологического здоровья участников образовательных отношений;

- повышение квалификации педагогов в вопросах сохранения и укрепления психологического здоровья. Овладение педагогами методиками обучения и воспитания с позиций здоровьесберегающего подхода.

4. Профилактика профессионального «выгорания» педагогов. Психологическое сопровождение и бережное отношение к педагогическим кадрам позволит повысить качество труда специалистов. В условиях хронической нехватки педагогов в образовательных организациях, увеличения показателей среднего возраста необходимо создавать условия для сохранения существующего кадрового потенциала. Необходимые действия:

- создание комфортных мотивирующих условий работы педагогов. Снижение действия организационных стресс-факторов, провоцирующих развитие профессионального «выгорания»;

- создание системы стимулирования и поощрения труда педагогов;

- выполнение своих обязанностей в соответствии с профессиональным стандартом педагога и кодексом этики. Профессиональная компетентность педагога позволит ему предупреждать стрессовые ситуации, вызванные профессиональными ошибками;

- психологическая поддержка педагогов.

5. Формирование благоприятной психологической атмосферы в общеобразовательной организации. Социально-психологический климат коллек-

тива является существенным фактором жизнедеятельности человека, оказывающим влияние на всю систему социальных отношений, образ жизни людей, их повседневное самочувствие, работоспособность и уровень творческой личностной самореализации. Таким образом, мы можем говорить о том, что благоприятная психологическая атмосфера в образовательной организации будет способствовать сохранению и укреплению психологического здоровья участников образовательных отношений. Необходимые действия:

- формирование у обучающихся мотивации учения, развитие коммуникативных навыков, умения сотрудничать;
- со стороны администрации ОО – выстроенная система мотивирования и стимулирования деятельности педагогов;
- разрешение конфликтных ситуаций с учетом мнения всех сторон;
- проведение общешкольных мероприятий, работающих на сплочение коллектива;
- развитие диалоговой культуры участников образовательных отношений.

6. Психолого-педагогическое просвещение родителей. В данном направлении необходимо обеспечить ликвидацию родительской психолого-педагогической безграмотности путем включения родительского образовательного минимума в образовательную деятель-

ность. Для сохранения и укрепления психологического здоровья обучающихся, педагогов и родители должны стать активными участниками образовательных отношений, осознать нагрузки, которые испытывает ребенок и педагог, соотнести возможности ребенка, желаемый и возможный объем образовательной деятельности. Для этого необходимо:

- психолого-педагогическое просвещение родителей (лекции, семинары, индивидуальные консультации, практикумы);
- участие родителей как в управлении общеобразовательной организацией, так и в образовательном процессе (родительские собрания, совместные творческие дела).

Реализация названных действий позволит регионам обеспечить сохранение и укрепление психологического здоровья в общеобразовательных организациях. Система обеспечения психологического здоровья участников образовательных отношений включает в себя комплексную диагностику причин факторов риска, методику их снижения, включающую в себя создание социально-психологических, педагогических, управленческих и материально-технических условий обеспечения психологического здоровья субъектов образовательных отношений и мониторинг эффективности данной системы.

Литература

1. Мерзлякова Д. Р. Система психологического сопровождения педагогов // Педагогический родник. 2013. № 2. С. 4 – 5.
2. Мирошниченко А. А. Профессионально ориентированные структуры учебных элементов. Глазов : ГГПИ, 1999. 62 с.
3. Мирошниченко А. А., Куртеева О. В. Структурирование содержания воспитательного проекта // Вестник ИжГТУ 2016. № 3 (71). С. 91 – 94.
4. Пахальян В. Э. Психопрофилактика в практической психологии образования. СПб. : Питер, 2013. 208 с.

5. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. М. : Академия, 2005. 170 с.
6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://about.ursmu.ru/upload/doc/2016/06/30/fz_273_ot_29.12.2012_red_ot_02.06.2016.pdf (дата обращения: 15.02.2018).
7. Хухлаева О. В. Классификация нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 5. С. 81 – 90. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Huhlaeva.phtml> (дата обращения: 25.04.2016).
8. URL: <http://www.pirao.ru/> (дата обращения: 25.04.2016).

References

1. Merzlyakova D. R. Sistema psihologicheskogo soprovozhdeniya pedagogov // Pedagogicheskij rodnik. 2013. № 2. S. 4 – 5.
2. Miroshnichenko A. A. Professional'no orientirovannye struktury uchebnyh ehlementov. Glazov : GGPI, 1999. 62 s.
3. Miroshnichenko A. A., Kurteeva O. V. Strukturirovanie sodержaniya vospitatel'nogo proekta // Vestnik IzhGTU.2016. № 3 (71) S. 91 – 94.
4. Pahal'yan V. EH. Psihoprofilaktika v prakticheskoy psihologii obrazovaniya. SPb. : Piter, 2013. 208 s.
5. Rukovodstvo prakticheskogo psihologa: psihicheskoe zdorov'e detej i podrostkov v kontekste psihologicheskoy sluzhby / pod red. I. V. Dubrovinoj. M. : Akademiya, 2005. 170 s.
6. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 02.03.2016) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». URL: http://about.ursmu.ru/upload/doc/2016/06/30/fz_273_ot_29.12.2012_red_ot_02.06.2016.pdf (data obrashcheniya: 15.02.2018).
7. Huhlaeva O. V. Klassifikaciya narushenij psihologicheskogo zdorov'ya doskol'nikov i mladshih shkol'nikov [EHlektronnyj resurs] // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru. 2013. № 5. S. 81 – 90. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Huhlaeva.phtml> (data obrashcheniya: 25.04.2016).
8. URL: <http://www.pirao.ru/> (data obrashcheniya: 25.04.2016).

A. A. Miroshnichenko, D. R. Merzlyakova

REGIONAL SYSTEM OF CONSERVATION AND STRENGTHENING MENTAL HEALTH IN EDUCATION ORGANIZATIONS

The article is devoted to the preservation and strengthening of the psychological health of participants of educational relations. This article has discussed the components of the regional mental health support system in educational institutions, including: the process of training and education; Monitoring mental health in educational institutions of the region; prevention of professional "burning out" teachers; creation of a favorable psychological atmosphere in the educational organization; psycho-pedagogical enlightenment of parents.

Key words: *mental health, mental health standards, the participants of educational relations, pedagogical system, the education system.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

Е. Н. Малова

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТА ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ*

Содержание статьи описывает результаты эмпирического исследования, организованного с целью установления у студентов педагогического образования достигнутых стадий субъектности в учебно-профессиональной деятельности. Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что у третьекурсников гармонично протекает становление репродуктивной стадии Мастер и продуктивной стадии Творец. Виды учебных ситуаций требуют коррекции с целью своевременного становления стадии Эксперт. Компетентность педагогов высшей школы предполагает знакомство с данной моделью и обогащение образовательной среды под задачи становления стадий интериоризированных действий. Результаты исследования могут стать обоснованием применения онтологической модели поэтапного развития субъектности в высшем педагогическом образовании. Достигнутая в профессиональном обучении субъектность стадии Творец является предиктором субъекта инновационной педагогической деятельности.

Ключевые слова: студент, субъект, субъектность, стадии, становление субъектности, экопсихологическая (онтологическая) модель, психодидактическое основание.

I. ВВЕДЕНИЕ

В последние двадцать лет активизировалась работа по методологическому осмыслению категорий субъекта и субъектности, что обусловлено глобальными трансформациями общества и жизнедеятельности людей.

В работах В. И. Панова под субъектностью понимается способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме деятельности того или иного вида (двигательной, речевой, коммуникативной, учебной, профессиональной и т. д.) [1].

В экопсихологической (онтологической) модели становления субъектности В. И. Панова предпринята попытка ухода от статичного морфологического среза к дискретности и процессуальной динамичности, что предполагает определенные условия и механизмы развития и функционирования.

В соответствии с экопсихологической (онтологической) моделью становления субъектности/субъектных качеств осуществляется поэтапно [Там же]:

1) субъект мотивации – имеющий потребность освоить новое учебное действие (действие-образец);

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

2) субъект восприятия (Наблюдатель) – способный не только рассмотреть действие-образец, но и сформировать «в уме» модель (образ) действия-образца;

3) субъект подражательного действия (Подмастерье) – способный воспроизвести действие-образец, подражая педагогу;

4) субъект произвольного выполнения действия-образца, но пока еще с опорой на внешний контроль со стороны педагога (Ученик);

5) субъект произвольного выполнения действия с опорой на внутренний контроль (Мастер) – способный к самостоятельному выполнению действия-образца, включая контроль и коррекцию правильности его выполнения;

б) субъект внешнего контроля за выполнением действия-образца другими (Эксперт) – способный заметить ошибки при выполнении действия-образца другими;

7) субъект продуктивного развития (Творец) – способный использовать освоенное действие-образец в качестве субъективного средства для дальнейшего развития самого себя, в том числе для творческого самовыражения.

Подход В. И. Панова фундирован анализом педагогической деятельности с позиции субъект-субъектных отношений и вскрывает существенное проблемное поле: несформированность субъектности у педагога, содержанием профессиональной деятельности которого является детерминация становления субъектности учащегося. Это коррелирует с актуальными задачами модернизации российского образования и необходимостью в инновационной пе-

дагогической деятельности.

Целью данной статьи является анализ результатов исследования достигнутого уровня субъектности у студентов третьего курса педагогического образования, которым через два года предстоит осуществлять исследовательский поиск и воплощать педагогические инновационные идеи в школе.

II. МЕТОДИКА И ВЫБОРКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Для объективирования уровня достижения стадий становления субъектности в качестве диагностического инструментария была разработана и апробирована оригинальная методика «Стадии становления субъекта учебно-профессиональной деятельности» В. И. Панова, И. В. Плаксиной. Она описывает 10 учебных ситуаций, релевантных определенным этапам становления субъекта экопсихологической модели В. И. Панова. В качестве ответов предлагалось проранжировать шесть предлагаемых вариантов поведения в подобной учебной ситуации, каждый из которых характерен определенной стадии становления субъектности. Использована 6-балльная оценочная шкала, предполагающая ранжирование предпочитаемых в описанной учебной ситуации вариантов поведения: от 1 балла (менее всего подходит) до 6 баллов (более всего подходит).

Эмпирическое исследование выполнено на базе педагогического института Владимирского государственного университета. Исследовательскую выборку составили студенты 3-го курса ($n = 37$), профили подготовки: Английский язык – Немецкий язык ($n = 10$), Немецкий язык – Английский язык

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

(n = 10), Французский язык – Английский язык (n = 8), Английский язык – Французский язык (n = 9).

В исследовании было выдвинуто предположение о том, что у студентов третьего года обучения уровень сформированности субъектных качеств и

потому достигнутый этап становления субъектности будут различаться.

III. РЕЗУЛЬТАТЫ

В табл. 1 представлены средние значения по общей выборке достигнутой стадии становления субъекта учебной деятельности.

Таблица 1

Средние значения стадий становления субъекта учебной деятельности

Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец
2,82	2,77	3,29	4,3	3,43	4,23

Установлено количество студентов (%), находящихся на определенных стадиях модели становления субъекта учебной деятельности (табл. 2).

Таблица 2

Выраженность достигнутых стадий становления субъекта учебной деятельности

Стадии субъектности	Количество испытуемых	Доля испытуемых, %
Наблюдатель	–	–
Подмастерье	–	–
Ученик	4	10,81
Мастер	16	43,24
Эксперт	3	8,1
Творец	12	32,43
Мастер – Творец (равные значения)	2	5,4

Далее предпринят анализ результатов по подгруппам, определенным профилем обучения. В табл. 3 представлены усредненные значения по подгруппам.

Таблица 3

Выраженность стадий становления субъекта учебной деятельности по профилю обучения

Группа	Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец
АН 115	2,74	2,68	3,27	4,51	3,49	4,18
НА 115	2,9	2,9	3,34	4,29	3,42	3,69
ФА 115	2,66	2,99	3,15	4,03	3,31	4,7
АФ 115	2,94	2,52	3,39	4,33	3,5	4,18

Использование U-критерия Манна-Уитни не позволило выделить статистически достоверных различий между усредненными значениями подгрупп. Вопросы методики (видов учебной активности) и усредненные значения по выраженности проявлений в них субъектных качеств представлены в табл. 4.

Результаты предпринятого анализа

Таблица 4

Выраженность проявлений субъектных качеств в видах учебной активности

Виды учебной активности (учебные ситуации методики)	Стадии субъектности					
	Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец
1. Выполняя новое учебное задание	2,6	2,8	4,57	4,2	3,5	3,3
2. Планируя свою учебную работу	2,92	1,41	3	4,9	4,5	4,2
3. Проходя контрольное тестирование на занятиях	1,9	4,3	3,7	3,7	3,6	3,9
4. Выполняя общественное поручение	3,1	2,6	3,51	5	2,7	4,1
5. Находясь в сложной ситуации, связанной с моим обучением	2,5	3,4	2	4,3	3,9	4,8
6. Получив новые знания и практические умения	2,2	2,5	3,9	4,65	3,4	4,4
7. При подготовке к публичной презентации	3,19	2,2	3,6	4,22	2,5	5,3
8. Не получив ожидаемого результата от своих действий	2,3	2,8	2,9	4	4,8	4,2
9. Работая над курсовым, исследовательским проектом	4,4	3,38	2,59	4,54	2,03	4,05
10. Работая над коллективным творческим делом, проектом	3,5	2,22	3,49	3,76	3,8	4,16

Построен рейтинг способов поведения в учебных ситуациях, соотносящихся с достигнутой стадией субъектности (развивающий потенциал учебных заданий).

В табл. 5 приведены результаты с доминирующим для всей выборки способом поведения в данной учебной ситуации (учебная ситуация чаще всего формирует субъектные качества данной стадии).

Таблица 5

Рейтинг средних значений способов поведения в учебных заданиях

Виды учебной активности		Среднее значение	Количество выборов ранга 1 (%)	Стадия субъектности	Способ поведения в учебных заданиях (ответы методики)
2. Планируя свою учебную работу	1	4,9	43,24	Мастер	Прикладываю усилия, чтобы при планировании не упустить важные моменты и выполнить его на высоком уровне
	2	4,5	27,03	Эксперт	Объективно прогнозирую результаты своей работы
	3	4,2	13,51	Творец	Составляю план с учетом саморазвития

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Окончание табл. 5

Виды учебной активности		Среднее значение	Количество выборов ранга 1 (%)	Стадия субъектности	Способ поведения в учебных заданиях (ответы методики)
3. Проходя контрольное тестирование на занятиях	1	4,3	43,24	Подмастерье	Пройду тест самостоятельно, вне зависимости от того, знаю я ответы на вопросы или не знаю
	2	3,9	16,21	Творец	Постараюсь пройти тестирование лучше других и обязательно по его окончании проверю по учебным материалам, правильно ли я ответил
	3 – 4	3,7	10,81 13,51	Ученик Мастер	Я спрашиваю других, как они ответили, и отвечу, подумав над ответом Я спрашиваю других, как они ответили, и приложу дополнительные усилия, чтобы найти правильный ответ, и ответить лучше, чем другие
4. Выполняя общественное поручение	1	5	51,37	Мастер	Выполняю поручение наиболее эффективным способом
	2	4,1	16,22	Творец	Размышляю над возможной перспективой работы над поручением
	3	3,51	13,51	Ученик	Выполняю и прошу сокурсников проверить правильность выполнения
5. Находясь в сложной ситуации, связанной с моим обучением	1	4,8	48,64	Творец	Я подумаю, что любые трудности создают новые возможности, и буду искать оптимальный способ решения
	2	4,3	29,73	Мастер	Воспользуюсь собственным проверенным способом решения учебных проблем
	3	3,9	13,51	Эксперт	Делаю анализ своих и чужих ошибок, их возможных причин и способов устранения
7. При подготовке к публичной презентации	1	5,3	54,05	Творец	Прикладываю усилия, чтобы выступление было полным, ярким и интересным
	2	4,22	18,92	Мастер	Я знаю, каким образом сделать выступление успешным
	3	3,6	5,4	Ученик	Готовлю материал и прошу проверить педагога, не сделал ли я ошибок
10. Работая над коллективным творческим делом, проектом	1	4,16	48,65	Творец	Я стараюсь генерировать творческие идеи, которые украсят содержание нашего дела, проекта
	2	3,8	8,1	Эксперт	Я предлагаю разрабатывать содержание, предварительно определив критерии успешности, и критически оцениваю идеи других
	3	3,76	5,4	Мастер	Я предлагаю проверенные мною идеи

В табл. 6 приведены результаты с отсутствием доминирующего для выборки способа поведения в данной учебной ситуации, что предполагает: вектор фор-

мирования субъектных качеств студентов зависит от вида коммуникативного взаимодействия с педагогом, мотивирующих установок, инструкций.

Таблица 6

Рейтинг средних значений способов поведения в учебных заданиях

Виды учебной активности		Среднее значение	Количество выборов ранга 1 (%)	Стадия субъектности	Способ поведения в учебных заданиях (ответы методики)
1. Выполняя новое учебное задание	1	4,57	32,43	Ученик	Я выполняю так же, как другие, но проверяю, не сделал ли ошибок
	2	4,2	32,43	Мастер	Прикладываю усилия, чтобы выполнить задание на более высоком уровне, чем другие
	3	3,5	5,4	Эксперт	Я могу проверить задания, сделанные другими, и найти способы устранения ошибок
6. Получив новые знания и практические умения	1	4,65	29,73	Мастер	Я, несомненно, буду использовать то новое, что освоил
	2	4,4	27,03	Творец	Я знаю, как буду использовать их для достижения более высоких показателей в учебной деятельности
	3	3,9	16,22	Ученик	Я буду использовать новое, допуская возможность ошибки при применении
8. Не получив ожидаемого результата от своих действий	1	4,8	32,43	Эксперт	Я обязательно анализирую причины неудач
	2	4,2	35,13	Творец	Я думаю, что любые трудности – это возможности для развития себя
	3	4	10,81	Мастер	Я пробую другие способы достижения результата, чтобы выбрать оптимальный
9. Работая над курсовым, исследовательским проектом	1	4,54	27,03	Мастер	Я составляю план своих действий и работаю целенаправленно
	2	4,4	35,13	Наблюдатель	Я должен сначала ознакомиться с правилами работы
	3	4,05	27,03	Творец	Я стараюсь реализовать в проекте свои творческие идеи

IV. ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Первым аспектом анализа было выявление средних значений по стадиям становления субъекта учебной деятельности в модели В. И. Панова.

Наибольшее значение у стадии Ма-

стер (4,3), для которой характерно самостоятельное выполнение действия-образца. Чуть меньше значение у стадии Творец (4,23), что предполагает использование освоенного действия-образца для саморазвития и творческого самовы-

ражения. Значения стадии Эксперт ниже (3,43), что позволяет думать о недостаточной способности замечать ошибки других при выполнении действия образца, можно предположить недостаточную сформированность регуляции деятельности по ходу ее протекания.

Указания автора модели В. И. Панова на то, что «5-й и 6-й этапы идут не последовательно друг за другом, а одновременно» [2, с. 31], и западающие результаты по стадии Эксперт могут свидетельствовать о том, что опыт учебной активности в этом аспекте (создаваемые преподавателем учебные ситуации) недостаточный.

При этом констатируем, что практически равные значения по стадиям Мастер и Творец устанавливают, что при оптимально организованных условиях становление высокого репродуктивного и продуктивного уровня субъектности может протекать параллельно.

Дальнейший анализ устанавливал долю испытуемых, достигнувших определенной стадии субъектности. Оптимистичным видится тот факт, что около 90 % третьекурсников интериоризировали выполнение действий-образцов и способны к осуществлению производного контроля правильности выполнения требуемого действия, что характерно для трех последних стадий. Только 10,81 % (4 человека) находятся на стадии Ученик и нуждаются во внешнем контроле со стороны педагога.

Наибольшая доля испытуемых (43,24 % – 16 человек) находятся в становлении субъектности на стадии Мастер, значительная доля (32,43 % – 12 человек) на стадии Творец. Двое студентов (5,4 %) гармонично проживают становление в части самостоятельности действия (Мастер) и в ча-

сти творческого самовыражения и преломления усвоенного (Творец).

Стадии субъектности Эксперт достигли 3 человека (8,1 %), что также указывает на высказанное ранее предположение о дефицитности видов подобного рода учебных заданий в образовательной среде вуза.

Отсутствие статистически достоверных различий между средними результатами подгрупп позволяют проигнорировать данный аспект анализа, однако обращает на себя внимание высокое среднее значение Творец (4,7) подгруппы ФА-115. Количество студентов, достигших стадии Творец в этой группе, составляет 87,5 %. Можно предполагать, что подобные результаты связаны с условиями обучения, образовательной средой. Имеют в виду не только виды учебных заданий, но и соответствующие типы коммуникативных воздействий.

В классификации видов субъект-субъектных взаимодействий В. И. Панова задачам этапа становления субъектности в стадии Творца наиболее соответствует субъект-порождающий. Для подобного взаимодействия характерно: подчиненность единой цели, объединение ее субъектов в некую субъектную общность, совместно-распределенный характер. Взаимный обмен способами и операциями совместно выполняемого действия, их интериоризация и экстериоризация вызывают изменения своей собственной субъектности [Там же]. Идиому «развивая других, развиваемся сами» можно расширить до следующего: к стадии субъектности Творец студента приводит педагог, сам достигший данной стадии и реализующий инновационную педагогическую деятельность.

Учебные ситуации методики В. И. Панова, И. В. Плаксиной релевантны определенным стадиям становления

субъектности; предпринятый далее анализ эмпирических данных подтверждает это только в шести из десяти вопросов. Прохождение контрольного тестирования на занятиях способствует достижению стадии Подмастерье (43,24 % испытуемых выбрали этот вариант учебной активности в качестве «подходит более всего»). Это видится целесообразным на ранних этапах профессионального обучения, так как. «развитие каждого последующего этапа (уровня) субъектности опосредуется качеством развития предшествующего/их этапа» [Там же].

Достижению стадии Мастера способствуют следующие виды учебной активности: планирование своей учебной работы (43,24 % испытуемых наделили этот вариант учебной активности рангом 1); выполнение общественных поручений (51,37 %).

Подготовка к публичной презентации (54,05 % испытуемых присвоили первый ранг), коллективное творческое дело, проект (48,64 %) и сложные ситуации, связанные с обучением (48,64 %), соотносятся со становлением субъектных качеств стадии Творца.

Преобладающей доли выборов поведения в учебной ситуации, свойственной достижению стадии Эксперт с первым рангом, нет, по среднему значению данной стадии соответствует ситуация «не получив ожидаемого результата от своих действий...».

Достаточно благоприятно с точки зрения становления субъектности выглядит следующее распределение результатов. Получение новых знаний и практических умений может приближать и к стадии Мастера (29,73 % выбрали в качестве подходящего более всего), и к стадии Творца (27,03 %). В ситуации отсутствия ожидаемого результата от своих действий 32,43 % испытуемых ведут себя исходя из субъектных качеств Экс-

перта (при этом среднее значение выше), а 35,13 % из субъектных качеств Творца.

Беспокоит выбор в качестве первого ранга способов поведения, характерных для стадий Ученик и Мастер одинакового количества испытуемых (по 32,43 %) при выполнении нового учебного задания (при различии в средних значениях). Особенно смущает распределение результатов в учебной ситуации работы над курсовым, исследовательским проектом. В качестве подходящего более всего поведение, соответствующее стадии Наблюдатель, выбрали 35,13 % испытуемых, а стадии Мастер – 27,03 %. Развивающий потенциал курсового проектирования у трети испытуемых остается нереализованным.

Данные результаты могут иметь психодидактическое значение для сопровождения становления стадий субъектности от Мастера и далее. По В. И. Панову, «чтобы создавать условия для осуществления каждого из этапов развития субъектности ученика (студента), преподаватель должен знать эти этапы и создавать соответствующие им учебные ситуации» [Там же, с. 33].

Возможности вариантов учебной активности с целью их использования для становления стадий Мастер, Эксперт, Творец раскрывает анализ трех первых рангов вариантов ответов (способов поведения) в заданных учебных ситуациях. Создание педагогом условий достижения вышеуказанных стадий предполагает не только особенности коммуникативного взаимодействия, но и инструкции и установки, что стимулирует механизмы самодвижения учебной деятельности (формирование мотива и его трансформация) и становление субъектных качеств студента.

Педагог, создающий условия достижения стадии Мастера при выполнении

нового учебного задания, планировании своей учебной работы, прохождении контрольного тестирования мотивирует на прикладывание усилий для выполнения на более высоком уровне, стремление ответить лучше, чем другие. В остальных видах заданий видится единая составляющая – обращение к чувству собственной компетентности, способности опираться на себя: использование усвоенного нового, проверенного, успешного и оптимального, по собственным представлениям, а также планирование и целенаправленность действий.

Педагог, создающий условия достижения стадии Эксперт, при выполнении студентом нового учебного задания предлагает проверить задания, сделанные другими, и найти способы устранения ошибок, при планировании учебной работы учит студента прогнозировать результаты своей работы (прогностическое оценивание). В случаях сложной ситуации, связанной с обучением, отсутствием ожидаемого результата от своих действий обязательны анализ своих и чужих ошибок, их возможных причин и способов устранения. В коллективном творческом проекте предлагается разработка содержания с опорой на критерии успешности и критический взгляд на идеи других.

Педагог, создающий студентам условия достижения стадии Творец, рекомендует составлять план учебной работы с учетом саморазвития, использовать подготовленные учебные материалы по окончании контрольного тестирования. При выполнении общественных поручений, подготовке к публичной презентации, работе над исследовательским проектом, в том числе коллективном, поддерживается доверие своему творческому потенциалу, генерация и реализация творческих идей. Возможные в обу-

чении сложные ситуации с высокой степенью неопределенности могут способствовать формированию позитивного мышления, антиципации, приемов самоободрения. Образцом и носителем ценностей сознательного саморазвития является преподаватель.

V. ВЫВОДЫ

1. Преобладающее большинство (около 90 %) студентов третьего года обучения педагогического образования находятся на стадиях становления субъектности Мастер, Эксперт, Творец онтологической модели В. И. Панова. Становление стадий субъектности Мастер и Творец идет параллельно.

2. Западающие результаты стадии Эксперт могут свидетельствовать о недостаточном количестве в текущем учебном процессе учебных ситуаций с проверкой заданий других, анализом ошибок, перспективным оцениванием собственной успешности.

3. Логика восхождения к субъектности инновационной педагогической деятельности идет через промежуточные стадии: субъект учебно-профессиональной деятельности (обучение в вузе) и субъект профессиональной деятельности (начальный этап работы в школе). Содействовать самодвижению по данной траектории профессионального развития могут элективные курсы, задачами которых являются не только формирование представлений о данной модели развития, осознание и диагностика субъектных качеств студента, но и технологии, приближающие студента к практическому опыту (моделирование учебных ситуаций, анализ видеоматериалов уроков, интервизия, супервизия). Для формирования стадии Эксперт подобны образовательные технологии – это возможность наблюдать, оценивать, анализировать опыт работы других.

4. Преподаватель высшей школы должен знать этапы становления субъектности, создавать в образовательной среде условия, релевантные высоко-репродуктивным (Мастер, Эксперт) и продуктивному (Творец) стадиям. Оптимальным является субъект-порождающий тип коммуникативного взаимодействия (на когнитивном уровне – трансляция установок, убеждений, на эмоциональном – воодушевляющая поддержка, на поведенческом – технологии совместной деятельности). Инициировать подобное взаимодействие может Педагог, являющийся носителем ценностей само-

развития (достигший стадии Творец).

Таким образом, экопсихологическая (онтологическая) модель становления субъектности может служить психодидacticким основанием для развития субъектных качеств студентов педагогического образования.

Ситуация профессионального образования способствует становлению стадии Творец, которая является предиктором субъекта инновационной педагогической деятельности. Оптимизации подобного становления может способствовать ревизия используемых образовательных технологий.

Литература

1. Панов В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М. ; СПб. : Психологический институт РАО : Нестор-История, 2014.
2. Экопсихологические исследования-4 : коллектив. моногр. / под ред. В. И. Панова. М. : Психологический институт РАО ; СПб. : Нестор-История, 2016.

References

1. Panov V. I. E`kopsixologiya: Paradigmal`ny`j poisk. M. ; SPb. : Psixologicheskij institut RAO : Nestor-Istoriya, 2014.
2. E`kopsixologicheskie issledovaniya-4 : kollektiv. monogr. / pod red. V. I. Panova. M. : Psixologicheskij institut RAO ; SPb. : Nestor-Istoriya, 2016.

E. N. Malova

BECOMING OF INNOVATIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY SUBJECT AT THE STAGE OF PROFESSIONAL TRAINING*

The Article describes the results of empiric investigation, organized for determination of reached stages of subjectness in training and professional activity among trainee-teachers. Obtained empiric data demonstrate that becoming of reproductive stage "Master" and productive stage "Creator" proceeds harmonically among third-grade students. The types of training situations require correction for timely becoming of "Expert" stage. Competence of high school pedagogues proposes acquaintance with this model and enrichment of educational environment for tasks of becoming interiorized action stages. Results of investigation may become a grounding for use of ontological model of step-by-step development of subjectness in high pedagogical education. Subjectness of "Creator" stage achieved in professional training, is a predictor for a subject of innovational pedagogical activity.

Key words: *student, subject, subjectness, stages, becoming of subjectness, ecopsychological (ontological) model, psychodidactic basis.*

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

ЧЕЛОВЕК КАК ПРЕДМЕТ БИОГРАФИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

В статье рассмотрены психологические основы биографического исследования с опорой на работы отечественных и зарубежных учёных. Показано становление биографического метода в исторической ретроспективе. Сравниваются русская и американская традиции биографического исследования. Выделены четыре основные направления биографического исследования в отечественной психологии. Раскрыты методологические аспекты биографического исследования.

Ключевые слова: биографический метод, психологический подход, психобиография, научная традиция, методология биографического исследования, биографическое интервью, медийность биографии.

Биографическое исследование: становление психологического подхода

Биографический метод – один из развивающихся в социальных науках. Под биографическими методами чаще всего понимаются способы исследования, диагностики, коррекции и проектирования жизненного пути личности. Их также связывают с жизнеописанием. Среди первых работ чаще всего называют десять книг Диогена Лаэртского «О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов», написанных в III в. до н. э., и «Параллельные жизни» Плутарха. К жанру биографических можно отнести работу римского литератора и историка Светония «Жизнь двенадцати цезарей». В российской культуре церковные произведения – жития святых. В большей мере, имеющие отношение к искусству, чем к науке. Одна из первых по биографике – работа итальянского художника Дж. Вазари «Жизнеописания великих художников», где отражены факты биографий деятелей итальянского искусства [6]. Психологический подход к биографии в науке развивается в 1920 –

30-е годы, а затем переосмысливается в 1970 – 80-е годы, получая общее название «психобиография». Психобиография по-разному определяется исследователями. А. С. Элмс определяет её не только как путь создания биографии, но и путь создания психологии, рассмотрения одного целого человеческого бытия или одной жизни во времени [25, р. 5]. Согласно Н. А. Логиновой, отличительный признак личности – наличие собственной истории, а талант, характер, мировоззрение, жизненная философия, индивидуальность в целом не могут быть поняты без биографии личности и, следовательно, без применения биографического метода [13, с. 11]. К числу первых биографических исследований в психологии относится неудачная попытка Г. Мюррея создать биографию писателя Г. Мелвилла. Новаторство Мюррея заключалось в том, что он отрицал эклектизм в исследовании личности, двигаясь в исследованиях от коллекции и комбинации простых стандартизированных автобиографий к мотивационному анализу и целых жизненных историй. В дальнейшем биографические исследо-

вания получают распространение среди филологов. Например, личность А. С. Пушкина исследовал Ю. М. Лотман [14].

В отечественной психологии в 30-е годы прошлого века обращал внимание на то, что человеческая личность развивается не только как организм, но и имеет свою историю, С. Л. Рубинштейн. По Рубинштейну, понимание развития личности, совершающей свой путь, лежит в ответе на три ключевых вопроса – кем человек был, кем стал и что он сделал [16].

Особое место в биографическом исследовании занимает австрийский психолог-гуманист Ш. Бюллер, указавшая на взаимосвязь и влияние событий в жизни человека на его последующее развитие. [1; 13; 31] Она описывала пять основных тенденций в развитии личности: удовлетворение потребностей, самоограничение адаптации, творческое расширение, установление внутреннего порядка и выполнения и описала два жизненных цикла, один из которых заканчивается в подростковом возрасте, а другой начинается в течение той же стадии. Она подчёркивала важность сексуальной идентичности и значение любовного союза в период ранней зрелости. На основе собственной критической оценки также значительные изменения происходят около сорока лет, предвосхитив психологические исследования кризиса середины жизни.

Развитие биографического метода в европейской психологии связывают с именем Ф. Шютце [5], внёсшим вклад в методологию психологии. В частности, разработку интервью и его порядка в качестве метода биографического исследования. В дальнейшем в работах отечественных и зарубежных учёных

метод интервью дополнен другими методами – например, исследованием артефактов (дневников, воспоминаний современников, фотографий, творчества), позволяющих получить более полную картину о жизненном пути человека. Таким образом, биографическое исследование приобретает комплексный характер.

В 1970-е годы в Стэнфордском университете защищена диссертация «Биографическая история в социальных исследованиях» [34], в которой ставится и раскрывается вопрос о структуре исследования личности в истории. В работе сделан шаг от биографического метода, применяемого в исследованиях, и изучения жизни отдельных людей к связи биографии личности с её ролью в истории. Однако развития в психологической науке биографическое исследование в Стэнфорде не получило, уступив место проблемам когнитивной и социальной психологии – социального научения, преодоления застенчивости, формирования идентичности, эмоций и контроля.

В российской психологии в системе методов исследования выделял биографический метод Б. Г. Ананьев [3].

В целом, несмотря на сходство позиций российских и зарубежных исследователей, главное из которых – человек – субъект собственной жизни, между ними существуют значительные различия. Рассмотрим их более подробно.

Американская и русская традиция биографического исследования

В психологии можно выделить американскую и русскую традицию. Значительный вклад в развитие американской психологии и влияние на дальнейшие исследования оказал Д. Левинсон (Йельская школа). Ключевая кате-

горя в его теории – «мечта», образ взрослого себя в мире. Согласно Д. Левинсону, мечта возникает в «ранний переходный период взрослости» и служит основой для построения структуры жизни. Первый этап взрослой жизни (фаза новичка) начинается с ранней взрослости – отделение от семьи и изучение взрослого мира. Эта фаза проходит через стабильный период, в котором формируется предварительная структура жизни, и заканчивается в тридцать лет. После тридцати модифицированная мечта становится целью лестнично-подобной структуры жизни. Д. Левинсон уделяет в своей теории внимание роли ментора – аналога хорошей матери в зрелом возрасте, его профессиональным и наставническим свойствам. На примере мужской выборки он показал изменения структуры жизни в соответствии с пятью последовательностями: А – улучшение в стабильной структуре жизни. Б – серьёзный сбой или снижение в рамках стабильной структуры жизни. С – выход за рамки существующей структуры и попытка создать новую структуру жизни. Д – улучшение, которое само

по себе приводит к изменению структуры жизни. Е – структура нестабильной жизни. Д. Левинсон подчёркивал, что переходные явления влекут за собой развитие, а последние последовательности могут начаться до 40 лет. Он указал на феномен «тирании мечты». Уменьшение этой тирании – основная задача перехода середины жизни. Она заключается не в том, чтобы избавиться от мечты совсем, а уменьшить её чрезмерную власть: чтобы её требования стали менее абсолютными, а успех менее важным. Преодолению тирании мечты способствуют внимание к качеству опыта, усиление ощущения большей стоимости работы и продукции и их значения для себя и других людей.

Существенный недостаток теории Д. Левинсона – отсутствие контроля конечной цели в течение многих аспектов жизни, иллюзия бессмертия. Минус теории и в том, что многие американцы к концу жизни разочаровываются в мечтах.

В отличие от американской отечественная теория строится на естественно-научных основаниях (см. таблицу).

Биографический метод в России и США

Аспекты рассмотрения биографического метода	Русская научная традиция	Американская научная традиция
Ведущее направление в исследовании	Общая и возрастная психология	Социальная психология
Основание психобиографии	Филогенетическая программа, раскрываемая во времени и пространстве, жизненный путь человека	Мечта, трансформирующаяся во времени, кризисы жизни и достижения человека
Распространённость метода	Определяет отличие отдельных научных школ и учёных	Широкое распространение, базирующееся на валидности метода
Область применения	Биографии деятелей науки и культуры, объект научных исследований	Истории успеха в бизнесе, история выдающейся личности в политике, науке, искусстве, частные истории

В русской психологии биографический метод связан с комплексным

подходом, предложенным Б. Г. Ананьевым. В комплексных исследованиях

человека он опирался на положение о целостности структуры личности. Различия между людьми в русской психологии рассматриваются с позиции «гетерохронности развития» – на общем и индивидуальном уровнях, неравномерности в развитии людей. Психология развития индивидуальности составляет онтопсихологию [8]. В американской психологии больший акцент сделан на социальных характеристиках, большее внимание уделено гендерным различиям, что в русской психологии практически не раскрыто. Например, показано, что женщины, которые следуют более традиционной модели в период между двадцатью и тридцатью годами, связанными с формированием реляционной мечты, имеют раннюю приверженность браку и материнству [31].

Анализ работ за последние 50 лет показал, что, несмотря на то что в России количество исследований по этой тематике за последние годы значительно возросло, результатов качественных исследований мало, что, возможно, связано с низким уровнем методологической культуры отечественных психологов. Исследования в американской психологии с применением биографического метода можно разделить на несколько содержательных линий – исследование жизни человека (одного случая), жизни творческой личности (в искусстве), сравнительные исследования, применения в социальной работе, оценке персонала, медицине. Например, исследование жизни военного [28], биографии в музыке [32], изучение личности и деятельности А. С. Пушкина [29], аналитических теорий креативности [26], биографических характеристик жен-

щин – администраторов образования [24], восприятия рекрутерами биографической информации [21], пригодности полицейских [33], специалистов детских летних лагерей [27], формирования идентичности на поздних этапах онтогенеза – создания собственной книги жизни [23], различия личности в состоянии здоровья и болезни [35]. Американские исследования отличаются больше в решении прикладных задач, а полученные результаты могут использоваться для решения практических задач. Кроме того, более дифференцированным подходом к исследованию социальных групп и людей по возрастным и социальным характеристикам. В отечественной психологии появляются интересные качественные сравнительные исследования по построению карьеры в зависимости от образования [20], по методологии биографического метода [19]. Однако это скорее исключение. Наиболее яркий пример применения биографического метода – работы профессора Н. А. Логиновой [11; 12], описывающие и выстраивающие жизненный путь человека – учёного и учителя автора, которые отражают научные взгляды и воззрения личности, создавшей научную школу, его индивидуальность. Отличие этих работ от других – прецедентный подход (значение одного случая для науки), присущий больше западно-европейской психологии.

В настоящее время в американской психологии наблюдается тенденция, связанная с ослаблением интереса к концепции самоактуализации и повышением внимания к группам, которые не исследовались ранее, в частности, маргинальным группам (не элитарным слоям населения). Одна из последних

работ посвящена изучению биографичности личности на этапе ранней взрослости людей, получивших образование в городских школах с высоким уровнем бедности, выпускающих 50 % учащихся без аттестатов, и впервые в их семье получивших образование в колледже [30]. Установлено, что у людей снижаются шансы на успех в обществе, где поколения бедности служат общей нормой. В то же время чтобы быть успешными, люди должны стремиться получать образование, поскольку отсутствие познавательной готовности становится значительным барьером для биографичности.

В современной российской психологии можно выделить четыре ключевых направления, в которых человек рассматривается как предмет биографического исследования: философско-бытийное, реконструктивно-личностное, нарративное, онтопсихологическое. Охарактеризуем их кратко.

Философско-бытийное направление развивается в рамках научной школы С. Л. Рубинштейна. Оригинальную интерпретацию жизни человека предложила К. А. Абульханова-Славская, выделив три признака её стратегии – выбор способа, решение противоречий для достижения целей, творчество в созидании ценностей. В рамках этого направления уделяется внимание времени, в котором развивается развитие личности [2], её «линия жизни», а как характеристика – готовность к трудностям и их преодолению [1].

Реконструктивно-личностное направление представлено в концепции развития человека А. А. Кроника и его ближнего круга. Они выделяют пять слоёв жизни: композиционный – со-

стоит из ядра значимых воспоминаний и 5 – 7 событий, резерв опыта и ожиданий – около 15 событий и периферия жизни – наиболее подвижный и менее значимый слой. Три слоя образуют ценностный – неосознаваемый слой, формирующий «я» (творческое ядро) [7]. В зависимости от временной принадлежности авторы выделяют три вида межсобытийных связей: реализованные, актуальные, потенциальные, детерминированные мотивацией личности. При этом важны не столько связи, сколько ход жизни. Существенный вклад этой концепции в психологическую науку – различение биологического и социального возрастов, которые могут не совпадать. Кроме того, авторами предложена методология – каузометрия, которая включает 5 этапов работы с человеком и позволяет ему реконструировать собственную жизнь вместе с психологом [9]. Минус методологии – ограниченный круг событий для реконструкции жизни.

Нарративное направление наиболее выражено в работах Е. Е. Сапоговой [17; 18]. Направление отличает методология – рассказ человека о себе. Ключевые категории, описывающие нарратив, – согласованность событий, ломинальность и культурные контакты. С позиции этого направления жизнь человека определяется последовательностью событий и включает «фазы перехода», а персональность проявляется в многообразии контактов человека. Выделены 17 групп реальных и нереальных фигур, оказывающих влияние на жизнь человека. Несмотря на то что в этом направлении показан более сложный социальный характер жизни, оно отражает влияние клинической и житейской психологии,

имеет малое прикладное значение. По сути нарратив – один из способов получения биографической информации, многообразия человеческих жизней.

Онтопсихологическое направление наиболее полно представлено в трудах Н. А. Логиновой [10 – 13], разрабатывающей принципы петербургской психологической школы, вышедших в разные годы. Ключевое внимание уделяется исследованию индивидуальности – теории, методологии и истории. Исследование индивидуальности строится с опорой на психологическое исследование бытия личности, «закрытой системы», встроенной в открытые системы человека», связей и зависимостей между различными характеристиками человека и его развития, становления самим собой. В рамках направления человек рассматривается в целостности его развития, общего жизненного стиля, собственной жизненной философии, осознания себя в терминах событий жизни – «субъективной картины жизненного пути».

Парадокс американской психологии, охватывающей различные возрастные периоды и аспекты жизни человека, заключается в том, что на Западе до сих пор не создано целостной теории развития человека – от рождения до смерти. В американской психологии в качестве ключевого этапа развития рассматривается разрыв ребёнка с матерью – «я существую в этом мире», формирование чувства безопасности и персональных усилий в достижении успеха во взрослой жизни. А в отечественной психологии развитие человека рассматривается как непрерывный процесс на протяжении всей жизни.

Методологические аспекты биографического исследования

Ж. Ревель в работе «Биография как историографическая проблема» указывает на то, что биография – спорный жанр, поскольку зависит от случайностей индивидуального опыта [15]. Однако в противовес экспериментальным и тестовым методам, валидность которых вызывает сомнения, подчёркивается жизненность биографического метода. Биографический метод рассматривает человека в его естественном измерении, базируется на истории становления личности – прошлом, настоящем, т. е. текущих переживаниях, жизненных ситуациях, и будущем, т. е. планах, предвидениях, ожиданиях, мечтах. В биографическом исследовании психолог изучает целые человеческие жизни. Он имеет дело не просто с людьми, которые говорят и ведут себя как узлы нервных фибр или как простые сенсорные системы, а с человеческим развитием, индивидуальностью, и социальной психологией – с более запутанными основаниями, что требует более сложного объяснения. Это, безусловно, делает биографический метод более трудоёмким, поскольку требует от исследователя различных (иногда разрозненных) профессиональных качеств и умений – контролируемой эмпатии и сильной привязанности к коллекционированию цельных биографических событий. Общий метод оценивания биографического материала по-прежнему не разработан, чаще служит предметом штучной работы и авторской интерпретации. Выделяют несколько задач биографического исследования: 1) определить статистически важное в противовес персонально важному; 2) провести срав-

нительный анализ индивидуального случая с опорой на общественные события; 3) разработать идеи для новых теорий, гипотез или классификаций событий; 4) понять важность единичных случаев; 5) выбрать субъект исследования; 6) использовать общественные события; 7) ответить на вопросы: кто реально интересует исследователя? какие истории существуют? какие события уже доступны? 8) собрать информацию о неопубликованных событиях; 9) провести интервью, установить контакты с другими людьми; 10) обзвонить других людей, которые сопричастны к событиям и субъекту исследования.

В большинстве биографических исследований в качестве ведущего инструмента используется интервью. В исследованиях указываются различные временные затраты для получения биографической информации – от общения по телефону продолжительностью 90 минут для установления сходств и различий в развитии биографии представителей одной социальной группы до 10 – 15 часов для точного установления структуры жизни. Биографическое интервью сочетает в себе аспекты исследовательского интервью, клинического интервью и беседы между друзьями. В отличие от структурированного интервью, в ходе которого раскрываются некоторые темы, его основная цель – исследование. Как и в клиническом интервью, интервьюер чувствителен к выражаемым человеком чувствам и следует теме, смыслу, поскольку они проходят через различные темы. Наконец, как в разговоре между друзьями, в биографическом интервью отношения равны и интервьюер свободно ре-

агирует с точки зрения его собственного опыта. Тем не менее каждая сторона имеет определённую роль в устойчивом решении задачи, определяет свои собственные ограничения. Для того чтобы раскрыть различные аспекты жизни, людям нужно дать время, чтобы рассказать личные истории, а интервьюер должен иметь время, чтобы задать вопросы и «получить прямой рассказ».

С развитием информационных технологий люди получили возможность размещать информацию в сети Интернет в виде блогов и цифровых фотографий – развивается медийность биографии. В электронных источниках отражается как отношение к тем или иным событиям, так и фиксируются наиболее значимые события в жизни того или иного человека как непосредственного участника. Иными словами, новые технологии представляют больше возможностей биографам и психологам для исследования.

В работе «Биография, благополучие и персональные медиа: количественное исследование ежедневных практик диджитал-фотографии» подчёркивается, что в электронную эпоху стираются границы между средой общения человека и публичностью [22]. Люди могут размещать фотографии их семьи или иллюстрирующие хобби. Медиа становится поддерживающей технологией, позволяющей устанавливать контакты и выстраивать общение, ресурсом с ключевой характеристикой многоаспектности – социальных связей и бытия. Наиболее яркий пример этого – социальная сеть Инстаграм. В разных случаях это проектная документация, принадлежность человека к персонализированной группе и

демонстрация образованности, достоинства, принадлежность к сообществам по интересам, использование фотографии как источника вдохновения и отправной точки для будущих проектов.

Биографический метод, получая развитие в науке, приобретает значе-

ние в изучении личности в стремительно изменяющейся реальности – целей, ценностей, бытия. А в контексте развития социальной психологии и психологии труда открывает новые направления и темы для исследования – карьеры, лидерства, этики бизнеса.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. 299 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Время личности и время жизни. СПб. : Алетейя, 2001. 299 с.
3. Ананьев Б. Г. Избранные труды по психологии : в 2 т. / под ред. Н. А. Логиновой, Л. А. Головей. СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2007.
4. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избр. психол. тр. / под ред. А. А. Бодалёва. М. : Изд-во МПСИ, 2005. 432 с.
5. Биографический метод в социологии: история, методология и практика. М. : Институт социологии РАН, 1994. 147 с.
6. Вазари Дж. Жизнеописания наиболее знаменитых живописцев, ваятелей и зодчих : в 5 т. / под ред. А. Г. Габричевского. М. : Терра, 1996.
7. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. 2-е изд., доп., М. : Смысл, 2008. 267 с.
8. Головей Л. А. Онтопсихология – психология развития индивидуальности // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 5. С. 61 – 69.
9. Кроник А. А., Ахмеров Р. А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. М. : Смысл, 2003. 283 с.
10. Логинова Н. А. Антропологическая психология Бориса Ананьева. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 366 с.
11. Логинова Н. А. Б. Г. Ананьев : Биография. Воспоминания. Материалы. СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2006. 376 с.
12. Логинова Н. А. Опыт человекознания: История комплексного подхода в психологических школах Б. М. Бехтерева и Б. Г. Ананьева. СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. 285 с.
13. Логинова Н. А. Психобиографический метод исследования и коррекции личности : учеб. пособие. Алматы : Казахуниверситеты, 2001. 172 с.
14. Лотман Ю. М. Александр Сергеевич Пушкин : биография писателя. СПб. : Азбука, 2015. 284 с.
15. Ревель Ж. Биография как историографическая проблема. М. : РГГУ, 2002. 57 с.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2015. 715 с.
17. Сапогова Е. Е. Территория взрослости : Горизонты саморазвития во взрослом возрасте. М. : Генезис, 2012. 312 с.

18. Экзистенциально-нарративный подход в исследовании личности и её жизненного пути : монография / Е. Е. Сапогова [и др.] ; под ред. Е. Е. Сапоговой. Тула : Изд-во Тул. ГУ, 2015. 268 с.
19. Сушко П. Е. Биографический поворот в миграционных исследованиях: новые возможности и ограничения // Жизнь исследования после исследования: как сделать результаты понятными и полезными. М. : ВЦИОМ, 2016. С. 536 – 539.
20. Худяков А. И., Машошина А. А. Характеристики субъективной картины жизненного пути у представителей технических и медицинских специальностей // Психология и психотехника. 2016. № 3. С. 251 – 255.
21. Brown B. K. Biodata phenomenology: Recruiters' perceptions and use of biographical information in personnel selection. Ph. D. Purdue University, West Lafayette, 1992.
22. Cook E. C. Biography, Well-being and Personal Media: A Qualitative Study of Everyday Digital Photography Practices. Ph. D. The University of Michigan, Ann Arbor, 2011.
23. Day M. R., Wills T. Biografic Approach. Nursing older people. 2008. July. Vol. 20. № 6.
24. Dickson S. B. Leadership styles and background characteristics of women administrators in public education and corporate business. Ph. D. Georgia State University, Atlanta, 1988.
25. Elms A. C. Uncovering lives. The Uneasy Alliance of Biography and Psychology. New York, Oxford : Oxford University Press, 1994. 315 p.
26. Lucic K. S. Biographical investigation of psychological theories of creativity. Ph. D. University of Cincinnati. Cincinnati, 1996.
27. Miller K. M. The use of biographical and background data for predicting the successful performance of beginning summer camp counselors. Ph. D. Pepperdine University. Malibu, 1981.
28. Mullen D. L. Matter of honor: the life history of navy leader. Ph. D. University of Nebraska. Lincoln, 2001.
29. Murphy A. F. Beyond Tatiana: Pushkins heroines at the intersection of life and art. Ph.D., University of Wisconsin-Madison. Madison, 2011.
30. Nestor K. R. Understanding Biographicity: Redesigning and Reshaping Lives in Young Adulthood. Ph. D. The George Washington University. Washington, 2015.
31. Ogilvy H. M. The dream as transitional phenomenon in adult development: a biographical study of eight women. Ph. D. The Wright Institute (Berkeley), 1984.
32. Pekacz J. T. Musical Biography: Towards New Paradigms. Aldershot : Ashgate, 2006. xi, 232 pp.
33. Tidwell H. D. The predictive value of biographical data: An analysis of using biodata to predict short tenure or unsuitability of police officers. Ph. D. The University of Texas. Arlington, 1993.
34. Johns R. W. Biographical history in social studies. Ph. D. Stanford University, 1974.
35. Zinn J. O. The biographical approach: A better way to understand behaviour in health and illness. Health, Risk & Society. March 2005; 7 (1). P. 1 – 9

References

1. Abul'hanova-Slavskaya K. A. Strategiya zhizni. M. : Mysl', 1991. 299 s.
2. Abul'hanova-Slavskaya K. A. Vremya lichnosti i vremya zhizni. SPb. : Aletejya, 2001. 299 s.
3. Anan'ev B.G. Izbrannye trudy po psikhologii : v 2 t. / pod red. N. A. Loginovoj, L. A. Golovej. SPb. : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2007.
4. Anan'ev B.G. Psikhologiya i problemy chelovekoznanija : izbr. psihol. tr. / pod red. A. A. Bodalyova. M. : Izd-vo MPSI, 2005. 432 s.
5. Biograficheskij metod v sociologii: istoriya, metodologiya i praktika. M. : Institut sociologii RAN, 1994. 147 s.
6. Vazari Dzh. ZHizneopisanija naibolee znamenityh zhivopiscev, vayatelej i zodchih : v 5 t. / pod red. A. G. Gabrichevskogo. M. : Terra, 1996.
7. Golovaha E. I., Kronik A. A. Psihologicheskoe vremya lichnosti. 2-e izd., dop. M. : Smysl, 2008. 267 s.
8. Golovej L. A. Ontopsihologiya – psikhologiya razvitiya individual'nosti. Psihologicheskij zhurnal. 2007. T. 28. № 5. S. 61 – 69.
9. Kronik A. A., Ahmerov R. A. Kauzometriya: metody samopoznaniya, psihodiagnostiki i psihoterapii v psikhologii zhiznennogo puti. M. : Smysl, 2003. 283 s.
10. Loginova N. A. Antropologicheskaya psikhologiya Borisa Anan'eva. M. : Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2016. 366 s.
11. Loginova N. A. B. G. Anan'ev : Biografiya. Vospominaniya. Materialy. SPb. : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2006. 376 s.
12. Loginova N. A. Opyt chelovekoznanija: Istoriya kompleksnogo podhoda v psihologicheskikh shkolah B.M.Bekhtereva i B.G.Anan'eva. SPb. : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2005. 285 s.
13. Loginova N. A. Psihobiograficheskij metod issledovaniya i korrekcii lichnosti: Uchebnoe posobie. Almaty : Kazahuniversitety, 2001. 172 s.
14. Lotman YU. M. Aleksandr Sergeevich Pushkin : biografiya pisatelya. SPb. : Azbuka, 2015. 284 s.
15. Revel' ZH. Biografiya kak istoriograficheskaya problema. M. : RGGU, 2002. 57 s.
16. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshchej psikhologii. SPb. : Piter, 2015. 715 s.
17. Sapogova E. E. Territoriya vzroslosti : Gorizonty samorazvitiya vo vzrosлом vozraste. M. Genezis, 2012. 312 s.
18. EHkzistencial'no-narrativnyj podhod v issledovanii lichnosti i eyo zhiznennogo puti : monografiya / E. E. Sapogova [i dr.] ; pod red. E. E. Sapogovoj. Tula : Izd-vo Tul. GU, 2015. 268 s.
19. Sushko P. E. Biograficheskij povорот v migracionnyh issledovaniyah: novye vozmozhnosti i ogranicheniya // ZHizn' issledovaniya posle issledovaniya: kak sdelat' rezul'taty ponyatnymi i poleznymi. M. : VCIOM, 2016. S. 536 – 539.
20. Hudyakov A. I., Mashoshina A. A. Harakteristiki sub"ektivnoj kartiny zhiznennogo puti u predstavitelej tekhnicheskikh i medicinskih special'nostej // Psikhologiya i psihotekhnika. 2016. № 3. S. 251 – 255.

21. Brown B. K. Biodata phenomenology: Recruiters' perceptions and use of biographical information in personnel selection. Ph. D. Purdue University, West Lafayette, 1992.
22. Cook E. C. Biography, Well-being and Personal Media: A Qualitative Study of Everyday Digital Photography Practices. Ph. D. The University of Michigan, Ann Arbor, 2011.
23. Day M. R., Wills T. Biografic Approach. Nursing older people. 2008. July. Vol. 20. № 6.
24. Dickson S. B. Leadership styles and background characteristics of women administrators in public education and corporate business. Ph. D. Georgia State University, Atlanta, 1988.
25. Elms A. C. Uncovering lives. The Uneasy Alliance of Biography and Psychology. New York, Oxford : Oxford University Press, 1994. 315 p.
26. Lucic K. S. Biographical investigation of psychological theories of creativity. Ph. D. University of Cincinnati. Cincinnati. 1996.
27. Miller K. M The use of biographical and background data for predicting the successful performance of begining summer camp counselors. Ph. D. Pepperdine University. Malibu, 1981.
28. Mullen D. L. Matter of honor: the life history of navy leader. Ph. D. University of Nebraska. Lincoln, 2001.
29. Murphy A. F. Beyond Tatiana: Pushkins heroines at the intersection of life and art. Ph. D., University of Wisconsin-Madison. Madison, 2011.
30. Nestor K. R. Understanding Biographicity: Redesigning and Reshaping Lives in Young Adulthood. Ph. D. The George Washington University. Washington, 2015.
31. Ogilvy H. M. The dream as transitional phenomenon in adult development: a biographical study of eight women. Ph. D. The Wright Institute (Berkeley), 1984.
32. Pekacz J. T. Musical Biography: Towards New Paradigms. Aldershot : Ashgate, 2006. xi, 232 pp.
33. Tidwell H. D. The predictive value of biographical data: An analysis of using bio-data to predict short tenure or unsuitability of police officers. Ph. D. The University of Texas. Arlington, 1993.
34. Johns R. W. Biographical history in social studies. Ph. D. Stanford University, 1974.
35. Zinn J. O. The biographical approach: A better way to understand behaviour in health and illness. Health, Risk & Society. March 2005; 7 (1): P. 1 – 9.

E. A. Rudnev

THE HUMAN BEING AS A SUBJECT OF BIOGRAPHICAL RESEARCH: HISTORY AND METHODOLOGY

In the article, the psychological bases of the biographical research based on the works of domestic and foreign scientists are considered. The formation of the biographical method in the historical re-perspective is shown. The Russian and American traditions of biographical research are compared. Four main directions of biographical research in domestic psychology are singled out. Methodological aspects of biographical research are disclosed.

Key words: *biographical method, psychological approach, psychobiography, scientific tradition, biographical research methodology, biographical interview, media biography.*

К ПРОБЛЕМЕ СЕМИОТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье обсуждаются дискуссионные вопросы, связанные с определением семиотической функции, пониманием развития в философии и психологии. Прослежены основные этапы и обозначены основные философские и методологические подходы к проблеме семиозиса как процесса порождения и функционирования знаков в человеческой деятельности, сформулированы задачи, вытекающие из принципиального понимания кладогенеза как более перспективного, нежели ортогенез, пути развития психики. Намечены перспективные направления исследования семиозиса в педагогической психологии и психологии развития.

Ключевые слова: семиотическая функция, знак, основание классификации, символ, миф, интроспекция, экспериментальный метод.

В плане понимания специфики развития психики на протяжении более чем двух тысячелетий существуют в различных преломлениях два основных способа описания опосредствования психического отражения знаками. Так, в платоновском понимании семиотическая функция (СФ) выступает как психологический механизм превращения мысли в знак.

Платоновская интерпретация этого явления предполагает понимание опосредствования эмпирической практики знаками как процесс вероятностный, в котором преобладает «божественная предопределенность» различий. Эта идея изначальной заданности сходства-различия в дальнейшем нашла выражение в теоретических построениях Ж. Пиаже, методологическом принципе имманентности психического развития, его стадийности. Платоновское понимание роли семиотической функции фиксирует особенность, присущую стихийному формированию психических функций: при так называемом традиционном подходе к пробле-

ме знакового опосредствования можно не исследовать центральное звено этого процесса, в лучшем случае используя непсихологические процедуры (шкалирование и иные математические методы). Искусственное ограничение возможностей семиотического подхода к проблеме познания в этом случае связано с дедуктивным способом истолкования реальности, при котором всегда остается какая-то часть (в лейбницевском понимании), которая фиксируется в духе априоризма. Стадийность психического отражения в этом случае объясняется изначальным (Божественным) предопределением (душа растительная, животная, человеческая). Тем самым обходится вопрос о сути различий знакового опосредствования психической активности на различных эволюционных ступенях. В основном фиксируют то, что в психологии называют «постулатом непосредственности», когда требуется дать общее определение семиотической закономерности в ее общепсихологическом значении.

В аристотелевской традиции явление СФ трактуется как результат и продукт человеческого опыта. Исследователь в этом случае полагает, что СФ появляется как следствие особым образом организуемой активности (воспитания). Аристотелевская схема знакового опосредствования психической реальности прекрасно укладывается в рамки ассоциативной эмпирической психологии сознания, господствовавшей в Новое время. Для ее реализации требуется, чтобы буквально должна быть проделана определенная «работа», не важно, на уровне картезианских «животных духов», «мышечного чувства», «вибраций» или «орудийной» (предметно-манипулятивной) деятельности. Разница лишь в количестве эмпирических данных, которые должны быть использованы субъектом для понимания, освоения, формирования, самовоспитания.

Прагматическая педагогика с начала XX века и до настоящего времени ориентирована на индуктивный, эмпирический путь познания в процессе обучения, так как это позволяет представить процесс познания внешне упорядоченно и увязать успехи обучаемых в освоении культурных средств с затратами умственной энергии, старанием, усидчивостью, т. е. свести описание психологических изменений к их количественной стороне, а то и ограничиться фиксацией формальной стороны процесса в «поступочном звене». Однако еще Ж. Пиаже [20] отметил, что успешный «горизонтальный декаляж» не предопределяет неизбежность развития. Правда, для самого Ж. Пиаже этот вопрос был увязан с проблемой созревания, биологически предопределяющего разви-

тие психики и изменение содержания семиотической функции.

Идея интериоризации, развиваемая в отечественной психологии еще Л. С. Выготским [5], считается достаточно продуктивной в понимании механизма знакового опосредствования психики человека. Однако сам Л. С. Выготский, обозначив основной путь интериоризации, не успел реализовать этот концептуальный подход к проблеме опосредствования психики на достаточно доказательном материале, что и позволило его критикам выдвинуть обвинение в инструментализме и идеализме. Впоследствии П. Я. Гальперин [7] предложил в фиксированном виде основные стадии интериоризации психологических действий, которые объясняют путь «извне вовнутрь», но и при таком подходе недостаточно четко прослеживается семиотическая сторона этого процесса. Неудивительно, что в 1970 – 90-х гг. В. В. Давыдов [10] попытался «вернуться к Выготскому», поскольку почти по-бихевиористски расписываемые условия интериоризации – этапы усвоения или формирования знания или действий – нуждались в дополнительной репрезентации семиотического компонента.

В свою очередь, концепция учебной деятельности Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова демонстрирует уязвимость не только в своей методологической сути, что отмечалось именно П. Я. Гальпериным, считавшим, что особая деятельность (в том числе и учебная) вообще редко встречается в «чистом виде» [7]. Чаще приходится иметь дело с крупными действиями. Отдельные действия в ходе анализа эмпирической практики выглядят предсказуемо. Условия их формирования в

теории поэтапного формирования исследованы очень тщательно [6; 25].

Характеризуя структуру учебной деятельности, В. В. Давыдов [10] отводит семиотической функции в форме моделирования основную роль. Моделирование в узком смысле слова представляет собой высший уровень развития и освоенности семиотической функции. Однако из-за недооценки трудности достижения этого уровня знаково-символической деятельности в практике развивающего обучения в массовой школе возникает ряд необязательных затруднений технологического, т. е. психодидактического характера. Так, например, отмечается, что после овладения содержанием учебного моделирования в начальном звене школы учащиеся-подростки в значительной мере теряют к нему интерес и «опускаются» на уровень схематизации [18], предшествующий собственно уровню моделирования, считающемуся высшим уровнем развития семиотической функции [24].

Таким образом, и в рамках аристотелевской модели понимания путей опосредствования психического семиотическая функция определена недостаточно точно. В лучшем случае она выступает как важное, но отдельное средство, социальное по природе, конвенциональное по характеру и т. д. Семиотическая функция, если использовать аристотелевскую метафору, связана с психической реальностью как «свойство остроты с ножом». Это позволяет использовать рубинштейновское понимание и его методологический принцип «единства» и взаимовлияния [23], не выясняя, что же влияет больше – обучение на развитие или наоборот. Оно проявляет себя на са-

мом разном предметном психологическом материале [14; 15].

Попытки философов, специалистов в области гносеологии, герменевтики, семиотики и др. создать моносистемы [3; 4; 8; 9; 13; 19; 22], где обязательно находится место семиотической функции, формально свидетельствуют в пользу семиотического подхода к познанию, но сводят ее в основном к проблеме средств деятельности (в функционалистском понимании). Сама же феноменология семиотического подхода берется в варианте, «подогнанном» под соответствующую методологическую модель. Это позволяет решать в рамках очередной научной парадигмы (птолемеевской, галилеевской, ньютоновской, эйнштейновской) частные проблемы, регулярно реагируя кризисами философской и психологической науки в связи с появлением новой эмпирической практики.

Общим для платоновского и аристотелевского подходов к пониманию роли семиотической функции в науке является состояние балансирования на грани очередного кризиса (о которых П. Я. Гальперин говорил в своих лекциях: «У них кризис открытый, а у нас – продуктивный...»). Попытки же конвертировать эти подходы (В. Штерн) или найти «третий путь» (Ж. Пиаже) настолько же перспективны, как и «чистые» методологии Платона и Аристотеля. Это влечет вопрос: не является ли понимание знакового опосредствования, как изначально данного или нарабатываемого в практике, ущербным именно из-за пресловутого «монизма»? Почти всегда обнаруживается условность периодизаций и других систем, упорядочивающих психологические факты, выявленные на момент создания автором своего концептуально-

го построения. Однако уже в середине XIX в. Й. Гербартом было отмечено, что есть не только комбинирование или полное слияние психических фактов или явлений, но и компликация (при которой соединение не уничтожает содержательной специфики структурных компонентов). О том, что это факт, свидетельствует явление регрессии у дошкольников при появлении в их семье новорожденных детей (восстанавливаются «наивные» формы опосредствования своего «более раннего» поведения при сохранении общей соответствующей возрасту схемы поведения).

Значимость дискуссии о семиотической функции в отечественной науке не снижается на протяжении последних 50 лет. Расширение круга ее участников связано с активной популяризаторской позицией А. Ф. Лосева, Ю. М. Лотмана и Г. П. Щедровицкого и их учеников и последователей [1; 16; 17; 22; 26 и др.]. Практически постоянное представительство статьи по семиотической проблеме имеют в журнале «Мир психологии», в том числе был выпущен номер журнала (2008 г., № 2), полностью отданный под дискуссию о месте семиотической проблемы в современном научном познании.

В зарубежной (французской) философии XX в. высказывались теоретические положения о семиотическом строении человеческой практики. Это позволяет рассматривать семиотическое опосредствование психической реальности как один из вариантов вселенского семиозиса [2].

В основе конструктивного понимания возможности решения методологической проблемы семиотического опосредствования эволюции психики

может лежать представление о невысокой перспективности моносистем и монистических моделей в науке и практике, поскольку приходится все явления делить на «классические» и «неклассические». Это проявлено в системах языка, поскольку изменения в нем фиксируются на уровне жизни одного поколения. Яркие примеры в этом случае представляют исследования С. Л. Кабыльницкой, О. Я. Кабановой, М. Я. Микулинской [7; 12; 25], выполненные на материале родного и иностранного языков в научной школе П. Я. Гальперина в 70-х гг. XX в.

Анализируя причины «терминологической разногласности» и отсутствия серьезных подвижек в создании непротиворечивой концепции семиозиса как своеобразного пространственно-временного континуума, в котором эволюционируют знаки и знаковые системы, можно отметить общие слабости существующих философских и психологических концепций, оценивающих семиозис как линейный процесс.

Более продуктивным для понимания содержательной специфики семиозиса может выступить интегративный подход, в том числе предположение о множественности форм эволюции как таковой и эволюции социальной, где семиотические средства вписаны в качестве психологических орудий антропогенеза. Это нисколько не противоречит классическому эволюционному учению, а, напротив, позволяет понять, что формирование психики по шаблону (кто бы его ни задал) рождает «частичную личность», а не субъекта деятельности, а при обучении (дрессировке) животных проявляется в соответствующем мастерстве дрессировщика, порождающего такие знаки и такие формы опосредствования поведения

животных знаками (знаковыми ситуациями), которые другому просто на ум не приходят (как, например, И. Дуров научил лошадь протягивать переднюю ногу для «рукопожатия»).

Концепция Ж. Пиаже [20], иллюстрирующая ортогенез, открывает некоторую перспективу «разрыва», но все же не выходит за рамки предшествующих моделей, так как обнаруживает жесткую заданность (биологическую предопределенность) развития психики и «психологических орудий» – знаков. Следует отметить, что в основе его понимания СФ и соответственно его классификации знаков лежит принцип монизма: знаки вырастают из единого (единственного?) основания. Идея ортогенеза, согласно которой можно проследить прогресс по линии, заданной внутренними противоречиями индивида, не достаточно соответствует многовариантности развития, до настоящего времени не была по-настоящему применена к проблематике семиозиса.

Можно отметить, что общим для двух методологических моделей (платоновской и аристотелевской) выступает возведение их на моно-основании. Весь исторический путь философско-психологического знания окрашен борьбой за утверждение «подлинного» первокирпичика микро- и макрокосмоса, хотя в одном случае он объявляется следствием Божественного промысла, а в другом – порождением природы (функцией особым образом организованной материи – мозга). На протяжении двух тысячелетий прослеживаются именно эти две линии развития знания о знаковом опосредствовании психики. Можно ли считать кардинальными подвижками в этой дискуссии то, что в зависимости от уровня разви-

тия общенаучных представлений ученые использовали условные понятия для определения СФ в структуре человеческого опыта? Хотя часто они обходились простым описанием СФ в ее проявлениях, не применяя понятия «знак» и «символ».

Уже картезианское понимание душевной жизни демонстрирует наличие особой системы опосредствования (механистического), когда «животные духи» производят сотрясение мозгового регулирующего центра и порождают чувственное реагирование. Хотя в такой системе кажется достаточно и механистического опосредствования движений, но сам же Декарт иллюстрирует поведение «бездушных» животных, описывая не что иное, как проявление СФ (пример с охотничьей собакой и куропаткой). Можно заключить, что ни одна достаточно организованная в структурном плане теоретическая модель психического не может обойтись без включения СФ, даже в случае когда сознательное реагирование ее автором заведомо исключается как генетически неприсущее животному.

Если в томизме СФ выявляется в процессе интроспекции – обращения души на себя, когда как будто в очередной комнате надо включить свет, и тогда ничего открывать не надо – все (знание) уже и так разложено по полочкам; семиотический опыт должен быть просто высвечен, то у Декарта он все-таки нарабатывается, т. е. является следствием эмпирических изысканий (дрессировки, упражнения). Неудивительно, что картезианская теория вызвала такой протест теологов XVII века, так как «Аристотель с тонзурой» явно уступал место собственно Аристотелю.

Уже в этом месте целесообразно сделать оговорку об отказе от термина «прогрессивность», так как ни одна из известных моделей семиозиса не являлась регрессивной в полном значении этого понятия. Рассуждение может вестись лишь в плане отнесения каждой теоретической модели к платоновской или аристотелевской методологии. В этом случае мы видим поступательное продвижение по двум магистральным путям развития научного знания, когда СФ исследуется как средство, способствующее социализации индивида, или как порождение формы, структуры. Фактически здесь можно использовать понятие кладогенеза – одновременно, иногда соревновательного проявления нескольких линий эволюции. Эта идея в науке не является чем-то новым, так как антропологами неоднократно высказывалась мысль о невозможности выживания человеческого вида в такой нестабильной природной среде при одной-единственной стволовой ветви гоминид. Неудивительно, что поиск «недостающего звена» в эволюции человека безуспешен. Этот поиск может оказаться научно бесперспективным. Архаика в мифах о сотворении мира, повествующих о появлении первых людей (будь то африканские легенды, индуистская или греческая мифология), обязательно включает неоднократное сотворение людей (и разных рас) и «исправление ошибок» эволюции Божественными репрессиями (это есть и в библейских текстах).

Обращаясь к опыту «традиционных культур», Г. Спенсер, В. Вундт, М. Мид надеялись изучить и понять ранние формы семиосферы, так как интроспекция и экспериментальный метод не дают полного представления об онтогенезе СФ. Следует упомянуть

и К. Г. Юнга [21] с его продуктивной идеей «археологии духа», производства семиотических «раскопок» и истолкования архетипического опыта человека и человечества на основе знания особого символического метаязыка. Не удивительно, что в первые годы XX века выделяются два направления этнопсихологии: 1) ориентированное на изучение устойчивых феноменов обыденного сознания представителей традиционных культур (сюда же относится и замысел узбекской экспедиции, в которой участвовал А. Р. Лурия); 2) юнгианский подход, в дальнейшем в измененной форме выразившийся в практике нейролингвистического программирования (идея зондажа подсознания и заключения с ним конвенции).

Открытый кризис психологии на рубеже XX в. содержал в скрытой форме неразрешенное противоречие в понимании средств социализации индивида в общества. В этом плане семиотическая проблематика оказалась весьма востребованной в силу расположения на «пограничье» старой ассоциативной психологии и новых программ построения психологической науки.

Так, бихевиористы поначалу попытались выйти на иной уровень методологического анализа, отказавшись напрочь дискутировать по поводу знакового опосредствования реакций. Однако «русский бихевиоризм» И. П. Павлова с системой условного рефлекса (реакция собак на включаемую лампочку) вернул проблему СФ на прежнее место. Необихевиористам (Кларк Халл и др.) пришлось «изобретать» промежуточные переменные, чтобы хоть как-то объяснить разброс результатов своих экспериментов. Поскольку и в необихевиоризме проблема знако-

вого опосредствования не была исключена или разрешена, продолжались попытки его иной интерпретации. В итоге в американской психологии возобладал функционализм (порождение прагматизма).

Совершенно иные возможности открывались перед германской психологией первой трети XX в. в связи с опытами В. Келера и работами в области гештальтпсихологии. Впервые после Дж. Ст. Милля, высказавшего в конце XIX в. идею о «ментальной химии» и основном ее методе – синтезе, была сделана конструктивная попытка отказаться от индуктивного способа построения эмпирической психологии на моно-основании. Обнаружение феноменов структуры, таких как келеровский «инсайт», «фи-феномен» и явление гештальта, в целом (сюда же относится и феномен установки Д. Узнадзе) впервые подвинуло научную мысль к пониманию альтернативного пути истолкования эмпирической практики на основе другого способа знакового опосредствования, а именно, целое опосредствует части.

Так или иначе, в первой трети XX в. Л. С. Выготский уловил психологическую ценность этого прорыва и поставил вопрос о «единицах анализа» психики, не уничтожающих специфики объекта, но позволяющих компоновать различные структуры (опыт с образованием искусственных понятий, «явлением стекла»), так или иначе повторил то, что было уже сделано в вюрцбургской школе или у гештальтистов.

С. Л. Рубинштейн [23], предложивший «формулу понимания» нового содержания посредством «анализа через синтез», безусловно, тоже понимал ограниченность одного «аналитиче-

ского» подхода к проблеме феноменологии человеческого сознания. Да и его методологический принцип «единства сознания и деятельности» в дальнейшем конкретизировался психологами (в том числе В. Н. Куликовым) как единство сознания, деятельности и общения. Таким образом, не обошлось без наиболее целостной знаковой системы – коммуникативной, объясняющей процесс развития мышления и сознания, не отвечая прямо при этом, за счет чего данное единство достигается и какие уровни этого единства могут проявиться в эмпирической практике.

По-настоящему существенный прогресс в понимании места СФ в проблематике психологии был сделан детскими психологами в XX в. Так, еще в 20-е годы XX в. Анна Фрейд, изучая явление психической депривации младенцев-сирот, отметила приоритетное значение общения с «неговорящими» малышами. То же самое в начале 1920-х гг. в Петрограде зафиксировал Н. М. Щелованов, обязавший в административном порядке медсестер своего института общаться с малышами, т. е. влиять на формирование СФ.

Работы Л. С. Выготского и его ученика А. В. Запорожца буквально наполнены понятиями, так или иначе иллюстрирующими пути развития СФ в дошкольном возрасте. Описание сенсомоторного единства, когда «рука учит глаз», описание генеза орудийных действий ребенка раннего возраста С. Л. Новоселовой, дискуссия между А. Н. Леонтьевым и А. В. Запорожцем о понимании дошкольником сущности роли наездника (на палочке) были не исключением [5; 11; 14 и др.].

Влияние структурализма и гештальтизма проявлялось в проблематике работ П. И. Зинченко и самого

А. Н. Леонтьева при соблюдении ими в целом марксистской терминологии и соответствующей методологии. Как настоящие великие ученые они постоянно демонстрировали «надситуативную активность», даже в идеологически небезопасных условиях, проводя исследования по расширению проблематики СФ. Чего стоит, например, эксперимент по выявлению такой необычной формы знакового опосредствования двигательных и перцептивных актов, как сформированная фото-чувствительность кожи!

Напрашивается вывод о том, что возможны самые различные, в том числе и новые неожиданные формы проявления СФ. В последнее время А. Ш. Тхостовым выявлен еще один путь ее развития – мифологический. Он убедительно показывает, что в обыденном сознании не просто нагромождаются предрассудки, а создаются (и отбираются) такие ненаучные представления (символы, мифы), которые начинают «работать», в целом адекватно ориентируя хозяина в его социальной среде. Это относится и к семиотике болезни, и к экстрасенсорной практике.

Проблема генеза СФ, несомненно, актуальна. Об этом свидетельствует повышенный интерес различных научных школ к проблеме соотношения мысли и слова. Есть актуальные связанные с ней проблемы «безобразного

мышления», «чистой мысли», «живого движения» и др.

Завершая философско-методологический анализ семиотической проблемы, можно обозначить актуальность следующих задач:

1) требуется систематизация и верификация понятийного материала, поскольку он заимствован из философии и теории информации;

2) важно дифференцировать основные свойства знака и символа как специфических инструментов человеческой культуры;

3) следует завершить идею о несинхронности развития представлений о СФ как проявлении гегелевского способа понимания развития науки;

4) целесообразно дать обоснование правомерности кладогенеза в отношении идеи СФ в числе наиболее продуктивных в репрезентирующем плане моделей описания онто- и филогенеза психики;

5) семиосфера как знаковое пространство личности должна анализироваться с учетом возможностей методологии деятельностного и акмеологического подходов;

6) семиозис, будучи пространством развития личности, может рассматриваться как средство и условие этого развития. В этом плане дихотомия «символ-знак» дает множество вариантов для социализации индивидов в семиотическом пространстве соответствующей культуры.

Литература

1. Анисимов О. С. Знак, смысл, значение и структурирование внутреннего мира человека // Мир психологии. 2008. № 2. С. 14 – 26.
2. Барт Р. Нулевая степень письма // Семиотика: антология / сост. Ю. С. Степанов. 2-е изд., испр. и доп. М. : Екатеринбург, 2001. С. 327– 370.
3. Брудный А. А. Другому как понять тебя? М. : Знание, 1990. 64 с.

4. Вартофский М. Модели: репрезентация и научное понимание : [пер. с англ.] / М. Вартофский ; под общ. ред. И. Б. Новика и В. Н. Садовского. М. : Прогресс, 1988. 517 с.
5. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч. : в 6 т. М., 1984. Т. 6. С. 6 – 90.
6. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. 256 с.
7. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. М. : Ин-т практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. 480 с.
8. Гамезо М. В., Ломов Б. Ф., Рубахин В. Ф. Психологические аспекты методологии и общей теории знаков и знаковых систем // Психологические проблемы переработки знаковой информации. М. : Наука, 1977. С. 5 – 48.
9. Герменевтика: история и современность. М. : Мысль, 1985. 299 с.
10. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996. 544 с.
11. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 2. Развитие произвольных движений. М. : Педагогика, 1986. 296 с.
12. Кабанова О. Я. Немецкий язык : учеб. пособие. М. : Рос. психол. общество : Центр «Обучающие технологии», 1997. 387 с.
13. Ким В. В. Семиотические аспекты системы научного познания: Философско-методологический анализ. Красноярск, 1987. 224 с.
14. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М. : Политиздат, 1977. 304 с.
15. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. 584 с.
16. Лосев А. Ф. Знак. Символ. Миф. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. 478 с.
17. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб. : Искусство-СПб, 2000. 704 с.
18. Максимова Л. В. Особенности отношения младших школьников к учебному моделированию в условиях специальной организации учебной деятельности // Развитие и современное состояние теоретических и прикладных социально-психологических и психолого-педагогических исследований в системе образования : материалы всерос. науч.-практ. конф. Иваново, 26 – 27 нояб. 2004 г. Иваново : Иван. гос. ун-т, 2004. Вып. 2. С. 133 – 137.
19. Новик И. Б. Философские вопросы моделирования психики. М. : Наука, 1969. 174 с.
20. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М. : Просвещение, 1969. 659 с.
21. Портнов А. Н., Турчин А. С. Семиотическая функция: философские, социологические и психологические аспекты // Вестник Иван. гос. ун-та. 2002. Вып. 2. С. 62 – 74.
22. Розин В. М. Семиотические исследования. М. : ПЕРСЭ ; СПб. : Университетская книга, 2001. 256 с.
23. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. СПб. : Питер, 2012. 288 с.
24. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. 288 с.

25. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 345 с.
26. Щедровицкий Г. П. Лингвистика, психолингвистика, теория деятельности // Теория речевой деятельности / отв. ред. А. А. Леонтьева. М. : Наука, 1968. С. 68 – 76.

References

1. Anisimov O. S. Znak, smysl, значение i strukturirovanie vnutrennego mira cheloveka // Mir psihologii. 2008. № 2. S. 14 – 26.
2. Bart R. Nulevaya stepen' pis'ma // Semiotika: antologiya / sost. YU. S. Stepanov. – 2-e izd., ispr. i dop. M. : Ekaterinburg, 2001. S. 327 – 370.
3. Brudnyj A. A. Drugomu kak ponyat' tebya? M. : Znanie, 1990. 64 s.
4. Vartofskij M. Modeli: reprezentaciya i nauchnoe ponimanie : [per. s angl.] / M. Vartofskij ; pod obshch. red. I. B. Novika i V. N. Sadovskogo. M. : Progress, 1988. 517 s.
5. Vygotskij L. S. Orudie i znak v razvitii rebenka // Sobr. soch. : v 6 t. M., 1984. T. 6. S. 6 – 90.
6. Gabaj T. V. Uchebnaya deyatel'nost' i ee sredstva. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1988. 256 s.
7. Gal'perin P. YA. Psihologiya kak ob"ektivnaya nauka. M. : In-t prakticheskoy psihologii ; Voronezh : MODEHK, 1998. 480 s.
8. Gamezo M. V., Lomov B. F., Rubahin V. F. Psihologicheskie aspekty metodologii i obshchej teorii znakov i znakovyh sistem // Psihologicheskie problemy pererabotki znakovoj informacii. M. : Nauka, 1977. S. 5 – 48.
9. Germenevtika: istoriya i sovremennost'. M. : Mysl', 1985. 299 s.
10. Davydov V. V. Teoriya razvivayushchego obucheniya. M. : INTOR, 1996. 544 s.
11. Zaporozhec A. V. Izbrannye psihologicheskie trudy. V 2 t. T. 2. Razvitie proizvodnyh dvizhenij. M. : Pedagogika, 1986. 296 s.
12. Kabanova O. YA. Nemeckij yazyk: ucheb. posobie. M. : Ros. psihol. Obshchestvo : Centr «Obuchayushchie tekhnologii», 1997. 387 s.
13. Kim V. V. Semioticheskie aspekty sistemy nauchnogo poznaniya: Filozofsko-metodologicheskij analiz. – Krasnoyarsk, 1987. 224 s.
14. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. 2-e izd. M. : Politizdat, 1977. 304 s.
15. Leont'ev A. N. Problemy razvitiya psihiki. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1981. 584 s.
16. Losev A. F. Znak. Simvol. Mif. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1982. 478 s.
17. Lotman YU. M. Semiosfera. SPb. : Iskusstvo-SPB, 2000. 704 s.
18. Maksimova L. V. Osobennosti otnosheniya mladshih shkol'nikov k uchebnomu modelirovaniyu v usloviyah special'noj organizacii uchebnoj deyatel'nosti // Razvitie i sovremennoe sostoyanie teoreticheskikh i prikladnyh social'no-psihologicheskikh i psihologo-pedagogicheskikh issledovanij v sisteme obrazovaniya : materialy vseros. nauch.-prakt. konf. Ivanovo, 26 – 27 noyab. 2004 g. Ivanovo : Ivan. gos. un-t, 2004. Vyp. 2. S. 133 – 137.

19. Novik I. B. Filosofskie voprosy modelirovaniya psihiki. M. : Nauka, 1969. 174 s.
20. Piazhe ZH. Izbrannye psihologicheskie trudy. M. : Prosveshchenie, 1969. 659 s.
21. Portnov A. N., Turchin A. S. Semioticheskaya funkciya: filosofskie, sociologicheskie i psihologicheskie aspekty // Vestnik Ivan. gos. un-ta. 2002. Vyp. 2. S. 62 – 74.
22. Rozin V. M. Semioticheskie issledovaniya. M. : PERSEH ; SPb. : Universitetskaya kniga, 2001. 256 s.
23. Rubinshtejn S. L. Bytie i soznanie. SPb. : Piter, 2012. 288 s.
24. Salmina N. G. Znak i simvol v obuchenii. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1988. 288 s.
25. Talyzina N. F. Upravlenie processom usvoeniya znaniy. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. 345 s.
26. Shchedrovickij G. P. Lingvistika, psiholingvistika, teoriya deyatel'nosti // Teoriya rechevoj deyatel'nosti / otv. red. A. A. Leont'eva. M. : Nauka, 1968. S. 68 – 76.

A. S. Tourchin

**TO THE PROBLEM OF SEMIOTIC FUNCTION:
HISTORY AND PROSPECTS**

In the article controversial issues associated with the definition of the semiotic function, the understanding of development in philosophy and psychology are discussed. Milestones are tracked and the key philosophical and methodological approaches to the problem of semiosis are outlined, such as the creation process and functioning of signs in human activity. The problems are formulated, derived from a fundamental understanding of cladogenesis as more promising than ontogenesis development path of the mentality. Perspective directions of the study of semiosis in educational psychology and developmental psychology are marked.

Key words: *semiotic function, a sign, a basis of classification, character, myth, introspection, the experimental method.*

НАШИ АВТОРЫ

АКИМОВА
Наина
Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры русской и зарубежной филологии
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: df1-135@yandex.ru

БЕЛЫХ
Татьяна
Викторовна

доктор психологических наук, доцент
зав. кафедрой консультативной психологии Саратовского
национального исследовательского государственного
университета имени Н. Г. Чернышевского (г. Саратов, Россия)
E-mail: conspsey@info.sgu.ru

БОРИСОВА
Тамара
Семеновна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры технологического и экономического
образования Владимирского государственного
университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail:

ГАЙНЕЕВ
Эдуард
Робертович

кандидат педагогических наук
доцент кафедры технологии Ульяновского государственного
университета им И. Н. Ульянова (г. Ульяновск, Россия)
E-mail: gajneev.eduard@yandex.ru

ДЕКИНА
Елена
Викторовна

кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры психологии и педагогики Тульского государ-
ственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого
(г. Тула, Россия)
E-mail: psyfp@mail.ru

ДЕМЕНТЬЕВА
Юлия
Валентиновна

кандидат педагогических наук
доцент кафедры психологии и педагогики Гжелского госу-
дарственного университета (пос. Электроизолятор, Раменский
район, Московская обл., Россия)
E-mail: ud-67@mail.ru

ЕЖКОВА
Нина
Сергеевна

доктор педагогических наук
профессор кафедры психологии и педагогики
Тульского государственного педагогического университета
им. Л. Н. Толстого (г. Тула, Россия)
E-mail: psyfp@mail.ru

КАРАНДЕЕВА
Арина
Вячеславовна

старший преподаватель кафедры психологии и педагогики
Тульского государственного педагогического университета
им. Л. Н. Толстого (г. Тула, Россия)
E-mail: psyfp@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- МАКОТРОВА**
Галина
Васильевна кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики Белгородского государственного
национального исследовательского университета (г. Белгород,
Россия)
E-mail: makotrova@bsu.edu.ru
- МАЛОВА**
Елена
Николаевна старший преподаватель кафедры педагогики Владимирского
государственного университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: sharoshnikov62@mail.ru
- МЕРЗЛЯКОВА**
Дина
Рафаиловна кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры безопасности жизнедеятельности Института
гражданской защиты Удмуртского государственного универ-
ситета (г. Ижевск, Удмуртская Республика, Россия)
E-mail: sagitova_77@mail.ru
- МИРОШНИЧЕНКО**
Алексей
Анатольевич доктор педагогических наук, профессор
и. о. зав. кафедрой педагогики и психологии Глазовского госу-
дарственного педагогического института им. В. Г. Короленко
(г. Глазов, Удмуртская Республика, Россия)
E-mail: ggpi@mail.ru
- ПАВЛОВ**
Сергей
Николаевич доктор педагогических наук, доцент
начальник пресс-службы Магнитогорского государственного
технического университета им. Г. И. Носова (г. Магнитогорск,
Россия)
E-mail: public@magtu.ru
- ПАЗУХИНА**
Светлана
Вячеславовна доктор психологических наук
зав. кафедрой психологии и педагогики
Тульского государственного педагогического университета
им. Л. Н. Толстого (г. Тула, Россия)
E-mail: psyfp@mail.ru
- ПАНФЕРОВА**
Елена
Владимировна кандидат психологических наук
доцент кафедры психологии и педагогики
Тульского государственного педагогического университета
им. Л. Н. Толстого (г. Тула, Россия)
E-mail: psyfp@mail.ru
- ПЛАТОНОВА**
Алла
Сергеевна кандидат технических наук, доцент
доцент кафедры физики и прикладной математики
Муромского института (филиала) Владимирского государ-
ственного университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых (г. Муром, Владимир-
ская обл., Россия)
E-mail: allaplatonova@inbox.ru

НАШИ АВТОРЫ

- РОМАНОВ
Владимир
Алексеевич** доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры педагогики, дисциплин и методик
начального образования Тульского государственного
педагогического университета им. Л. Н. Толстого
(г. Тула, Россия)
E-mail: romanov-tula@mail.ru
- РУДНЕВ
Евгений
Анатольевич** кандидат педагогических наук, доцент
вып. редактор журнала «Народное образование»
(г. Москва, Россия)
E-mail: leadershiprudnev@yahoo.com
- САМОХИН
Анатолий
Васильевич** доктор технических наук, профессор
профессор кафедры физики и прикладной математики
Муромского института (филиала) Владимирского государ-
ственного университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых (г. Муром, Владимир-
ская обл., Россия)
E-mail: a.v.samokhin@gmail.com
- СТЕПАНОВА
Наталья
Анатольевна** кандидат психологических наук
декан факультета психологии Тульского государственного
педагогического университета им. Л. Н. Толстого (г. Тула,
Россия)
E-mail: psyfr@mail.ru
- ТОЛКАЧЕВА
Оксана
Николаевна** аспирант факультета психологии Саратовского национального
исследовательского государственного университета
имени Н. Г. Чернышевского (г. Саратов, Россия)
E-mail: tolkoksana@ya.ru
- ТУРЧИН
Анатолий
Степанович** доктор психологических наук, доцент
профессор кафедры общей и прикладной психологии
Санкт-Петербургского института внутренних войск МВД РФ
(г. Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: ast55@mail.ru
- ЦЫПИН
Геннадий
Моисеевич** доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения,
профессор член Союза композиторов России
главный научный сотрудник, профессор кафедры философии,
истории, теории культуры и искусства Московского государ-
ственного института музыки имени А. Шнитке (г. Москва,
Россия)
E-mail: gmcip@yandex.ru

OUR AUTHORS

- AKIMOVA
Naina N.** PhD (Education), Associate Professor Associate Professor of Department of Russian and Foreign philology Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: dfl-135@yandex.ru
- BELYKH
Tatyana V.** Dr. Sc. (Education), Associate Professor Head of the Department of Consultative Psychology Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky (Saratov, Russia)
E-mail: conspsy@info.sgu.ru
- BORISOVA
Tamara S.** PhD (Education), Associate Professor Associate Professor of Department of Technological and Economic Education Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail:
- GAYNEEV
Eduard. R.** PhD (Education) Associate Professor of Department of Technology Ulyanovsk State University named after I. N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia)
E-mail: gajneev.eduard@yandex.ru
- DEKINA
Elena V.** PhD (Psychology), Associate Professor Associate Professor of Department of Psychology and Pedagogics Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University (Tula, Russia)
E-mail: psyfp@mail.ru
- DEMENTIEVA
Yulia V.** PhD (Education) Associate Professor of Department of Psychology and Pedagogics Gzhel State University (Elektroizolyator settlement, Ramensky district, Moscow region, Russia)
E-mail: ud-67@mail.ru
- EZHKOVA
Nina S.** Dr. Sc. (Education) Professor of the Department of Psychology and Pedagogics Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University (Tula, Russia)
E-mail: psyfp@mail.ru
- KARANDEEVA
Arina V.** Senior lecturer Department of Psychology and Pedagogics Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University (Tula, Russia)
E-mail: psyfp@mail.ru
- MAKOTROVA
Galina V.** PhD (Education), Associate Professor Associate Professor of Department of Pedagogics Belgorod State National Research University (Belgorod, Russia)
E-mail: makotrova@bsu.edu.ru
- MALOVA
Elena N.** Senior lecturer Department of Pedagogics Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: shaposhnikov62@mail.ru
- MERZLYAKOVA
Dina R.** PhD (Psychology), Associate Professor Associate Professor of Department of Life Safety Institute of Civil Defense Udmurt State University (Izhevsk, Udmurtiya, Russia)
E-mail: sagitova_77@mail.ru
- MIROSHNICHENKO
Alexey A.** Dr. Sc. (Education), Professor Acting Head of Department of Pedagogics and Psychology Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko (Glazov, Udmurtiya, Russia)
E-mail: ggpi@mail.ru

OUR AUTHORS

- PAVLOV
Sergey N.** Dr. Sc. (Education), Associate Professor Head of the Press Service Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov (Magnitogorsk, Russia)
E-mail: public@magtu.ru
- PAZUKHINA
Svetlana V.** Dr. Sc. (Psychology) Head of the Department of Psychology and Pedagogics Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University (Tula, Russia)
E-mail: psyfp@mail.ru
- PANFEROVA
Elena V.** PhD (Education) Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogics Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University (Tula, Russia)
E-mail: psyfp@mail.ru
- PLATONOVA
Alla S.** PhD (Technical Science), Associate Professor Associate Professor of the Department of Physics and Applied Mathematics Murom Institute (branch) Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Murom, Vladimir region, Russia)
E-mail: allaplatonova@inbox.ru
- ROMANOV
Vladimir A.** Dr. Sc. (Education), Professor Professor of the Department of Pedagogy, Disciplines and Methods of Primary Education Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University (Tula, Russia)
E-mail: romanov-tula@mail.ru
- RUDNEV
Evgeni A.** PhD (Education), Associate Professor Commissioning Editor magazine «National Education» (Moscow, Russia)
E-mail: leadershiprudnev@yahoo.com
- SAMOKHIN
Anatoly V.** Dr. Sc. (Technical Science), Professor Professor of the Department of Physics and Applied Mathematics Murom Institute (branch) Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Murom, Vladimir region, Russia)
E-mail: a.v.samokhin@gmail.com
- STEPANOVA
Natalya A.** PhD (Psychology) Dean of the Psychological Faculty Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University (Tula, Russia)
E-mail: psyfp@mail.ru
- TOLKACHEVA
Oksana N.** Postgraduate Student Psychological Faculty Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky (Saratov, Russia)
E-mail: tolkoksana@ya.ru
- TOURCHIN
Anatoly S.** Dr. Sc. (Psychology), Associate Professor Professor of the Department of General and Applied Psychology St. Petersburg Institute of Internal Troops of the Ministry of Internal Affairs (St. Petersburg, Russia)
E-mail: ast55@mail.ru
- TSYPIN
Gennady M.** Dr. Sc. (Education), PhD (Art), Professor Member of the Union of Composers of Russia Chief Scientific Researcher Professor of the Department of Philosophy, History, Theory of Culture and Art, Moscow State Institute of Music named after Alfred Shnittke (Moscow, Russia)
E-mail: gmcip@yandex.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует научные статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

Объем присланного материала должен быть не менее 15000 и не более 35000 знаков, включая пробелы:

- редактор – Microsoft Word;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- междустрочный интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине;
- поля со всех сторон – 2 см;
- текст без переносов;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста статьи (входит в общий объем статьи);
- **список литературы должен быть представлен как на русском языке, так и в романском алфавите (латинице).**

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие – содержит индекс УДК; инициалы и фамилию автора/авторов; название статьи;
- после названия статьи располагают текст аннотации (8 – 10 строк) и ключевые слова (7 – 10 слов) на русском языке;
- указание на грант или госзадание;
- застатейный список литературы приводится в алфавитном порядке;
- список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора/авторов; название статьи, аннотация, ключевые слова.

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

Отдельными файлами высылаются:

- **копии всей содержащейся в материале графики** – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц; все графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;

- **сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках, включающие:** фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/vak_vggu.aspx

Публикации в журнале бесплатные.

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (для кафедры педагогики).

Телефон для справок: (4922) 47-99-72 **E-mail:** pedagog@vlsu.ru