

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

29 (48)
2017

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»

Редакторы:

А. А. Амирсейидова

Е. В. Невская

Корректор

О. В. Балашова

Технический редактор

С. Ш. Абдуллаева

Автор перевода

Е. Ю. Рогачёва

Верстка оригинал-макета

Е. А. Герасиной

Художник

С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена репродукция картины «Благовещение» 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 21.06.17

Заказ №

Выход в свет 23.06.17

Формат 60×84/8

Усл. печ. л. 15,35

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. Рогачёва* доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры педагогики ВлГУ
(зам. главного редактора серии)
- Е. В. Бережнова* доктор пед. наук, доцент
профессор кафедры философии
Московского государственного
института международных
отношений (Университета) МИД России
- М. В. Бозулавский* 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
- В. А. Зобков* доктор психол. наук, профессор
профессор кафедры психологии
личности и специальной педагогики ВлГУ
- А. Д. Король* доктор пед. наук, доцент
Ректор Гродненского государственного
университета имени Янки Купалы
(г. Гродно, Республика Беларусь)
- В. И. Назаров* доктор психол. наук, профессор
помощник ректора по вопросам высшего
образования в регионе, зав. кафедрой
психологии Ивановского государственного
университета
- И. В. Осмоловская* доктор пед. наук, зав. лабораторией общих
проблем дидактики Института стратегии
развития образования РАО (г. Москва)
- Л. М. Перминова* доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры непрерывного
образования Московского государственного
областного университета
- Е. А. Плеханов* доктор пед. наук, доцент
профессор кафедры социально-гуманитарных
дисциплин Владимирского филиала
Российской академии народного
хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ
- В. А. Попов* доктор пед. наук, профессор
зав. кафедрой социальной педагогики
и психологии ВлГУ
- 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
- Н. П. Фетискин* доктор психол. наук, профессор
зав. кафедрой общей психологии
Костромского государственного
университета им. Н. А. Некрасова
- 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. Purkine University of Usti
nad Labem (г. Усти-на-Лабе, Чехия)
- Susan Knell* PhD, Pittsburg University, Kansas (США)

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Вислова А. Д.

ВАРИАТИВНОСТЬ ПОНИМАНИЯ «АДАПТАЦИИ» КАК НАУЧНОЙ КАТЕГОРИИ	9
--	----------

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Петухова-Левицкая М. И.

ПРОБЛЕМА СОЗИДАНИЯ ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	17
---	-----------

Подзолков В. Г., Шайденко Н. А., Володин Д. С.

АНАЛИЗ ЭТАПОВ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ФИНЛЯНДИИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЙ ИХ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ	25
--	-----------

Селиверстова Е. Н.

ДИДАКТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ И. Я. ЛЕРНЕРА В ФОКУСЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЭПОХ (К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ И. Я. ЛЕРНЕРА)	34
--	-----------

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Титов Е. В., Черкашин Е. О.

ГОРОДСКОЕ ХОЗЯЙСТВО КАК СФЕРА БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	42
---	-----------

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Максимова Э. В., Калашиникова М. Р., Рысева Ю. В.

**РЕАЛИЗАЦИЯ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ 48**

Рассада С. А., Фрезе О. В.

**К ВОПРОСУ О ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРИМЕНЕНИЯ
ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ КОНФЕРЕНЦИИ TED В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 55**

Фен Шисюань, Будажапова Б. Б.

**ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ
ОБУЧЕНИЯ В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ 62**

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Лапшин В. Е.

**КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПРОФИЛАКТИКИ АУТОДЕСТРУКТИВНОГО
ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ 68**

Ферцер В. Ю., Кутякова Н. К.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА
РОДИТЕЛЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ
РАЗВИТИЯ, КАК ВАЖНЫЙ ШАГ НА ПУТИ СОЗДАНИЯ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБЩЕСТВА 74**

Фортова Л. К., Еропов И. А.

**ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ 80**

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Баранов А. А., Сунцова А. С.

**СЕМЬЯ КАК СУБЪЕКТ СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 88**

Кашапов М. М., Пошехонова Ю. В.

**КОГНИТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГОВ
В УСЛОВИЯХ КОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
С ДЕТЬМИ 98**

Пантюшина С. В., Назаров В. И.

**ФОРМИРОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ К РУКОВОДИТЕЛЮ:
АНАЛИЗ С ПОЗИЦИИ МЕТАСИСТЕМНОСТИ ПРОЦЕССА
СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ 106**

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Беляева Е. А.

**ЛИЧНОСТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ КАК ПЛАНИРУЕМАЯ
ЦЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ 116**

НАШИ АВТОРЫ 125

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 131

CONTENTS

METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Vislova A. D.

**THE VARIABILITY OF THE UNDERSTANDING
OF «ADAPTATION» AS A SCIENTIFIC CATEGORY 9**

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Petukhova-Levitskaya M. I.

**THE PROBLEM OF HEALTH CREATION OF JUNIOR
SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT
OF THE HUMANIST EDUCATIONAL PARADIGM 17**

Podzolkov V. G., Shaidenko N. A., Volodin D. A.

**ANALYSIS OF THE STAGES OF REFORMING
THE EDUCATION SYSTEM OF FINLAND REGARDING
TO THE SOCIOCULTURAL CONDITIONS
OF ITS IMPLEMENTATION 25**

Seliverstova E. N.

**I. Y. LERNER'S DIDACTIC HERITAGE IN THE
CONTINUITY OF PEDAGOGICAL ERAS FOCUS
(TOWARDS THE I. Y. LERNER CENTENARY) 34**

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Titov E. V., Cherkashin E. O.

**THE CITY'S ECONOMY AS THE SPHERE OF FUTURE
PROFESSIONAL ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN 42**

CONTENTS

PROFESSIONAL EDUCATION

Maksimova E. V., Kalashnikova M. R., Ryseva J. V.

**THE REALIZATION OF CONDITIONS OF COMMUNICATIVE
COMPETENCE FORMING IN THE PROCESS
OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT TECHNICAL
UNIVERSITIES 48**

Rassada S. A., Freze O. V.

**THEORETICAL AND PRACTICAL ISSUES OF USING
TED TALKS IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH
AT LINGUISTIC UNIVERSITY 55**

Feng Shixuan, Budazhapova B. B.

**FACTORS AFFECTING THE EFFICIENCY OF EDUCATION
IN CHINESE UNIVERSITIES 62**

SPECIAL AND SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Lapshin V. E.

**CONCEPTUAL MODEL OF TEACHING PREVENTION
AUTODESTRUCTIVE BEHAVIOR STUDENTS 68**

Fertser V. Y., Kutyakova N. K.

**PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PARENTS
WITH CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES,
AS AN IMPORTANT STEP TOWARDS CREATING
AN INCLUSIVE SOCIETY 74**

Fortova L. K., Erolov I. A.

**THEORETICAL MODEL OF SENIOR PUPILS STUDENTS
COMPUTER COMPETENCE DEVELOPMENT
IN MODERN SCHOOL 80**

CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Baranov A. A., Suntsova A. S.

**FAMILY AS THE SUBJECT OF SUPPORT TO A CHILD
WITH DISABILITIES 88**

Kashapov M. M., Poshekhonova Yu. V.

**COGNITIVE CHARACTERISTICS OF TEACHERS
IN THE CONTEXT OF CONFLICT INTERACTION
WITH CHILDREN 98**

Pantyushina S. V., Nazarov V. I.

**FORMATION OF THE ATTITUDE TOWARDS THE HEAD:
THE ANALYSIS FROM THE POSITION
OF METASYSTEMACITY OF PROCESS
OF SOCIAL PERCEPTION 106**

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Belyaeva E. A.

**PERSONAL LEARNING OUTCOMES IN MODERN
EDUCATIONAL THEORY AND SCHOOL PRACTICE 116**

OUR AUTHORS 125

INFORMATION FOR AUTHORS 131

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 316.6+930

А. Д. Вислова

ВАРИАТИВНОСТЬ ПОНИМАНИЯ «АДАПТАЦИИ» КАК НАУЧНОЙ КАТЕГОРИИ

В статье раскрываются особенности трактовки «адаптации» в различных парадигмах. Анализируется вариативность понимания «адаптации» в биологии, психологии и социологии. Дается характеристика основных механизмов и факторов, влияющих на процесс адаптации. Обращается внимание на специфику адаптации личности в условиях интенсивных изменений социальной среды.

Ключевые слова: адаптация, адаптационный процесс, адаптивность, адаптационный потенциал, социальная адаптация.

На протяжении многих веков проблема адаптации не вызывала в обществе столь выраженной обеспокоенности, как в настоящее время. Во многом это обусловлено конфликтогенностью среды и размытостью нормативности поведения, которые провоцируют нарушение процесса адаптации у подростков и молодежи. Вместе с тем девиантная адаптация человека к условиям среды не представляется существенным отклонением для современного общества.

Вполне закономерно, что кардинальные изменения, происходящие в российском обществе, усложняют адаптацию человека в социальной среде. Негативные явления в политической, экономической и социальной жизни общества выступают факторами вынужденной миграции и социальной отчужденности подрастающего поколения. При этом отсутствие продуманной, научно

обоснованной системы социальной адаптации детей, подростков и молодежи ведет к тому, что всё чаще демонстрируются модели неадаптивного поведения: употребление наркотических веществ и «омоложение» возраста начала наркогенной «карьеры», склонность к экстремизму и радикализму, антивициальная активность и др.

С этим связано и то, что проблема адаптации вызывает повышенный интерес исследователей различных наук.

«Адаптация» как научная категория – одна из основных дефиниций, определяющая исследовательские подходы ученых различных направлений в философии, психологии, социологии, этнологии, медицине, педагогике и других наук. Более того, сегодня сложно выделить область науки, которая так или иначе не затрагивает проблемы адаптации. Логично, что понятие

«адаптация» интерпретируется по-разному в зависимости от той научной парадигмы, которой придерживается исследователь. Несмотря на тенденцию увеличения количества исследований адаптации в рамках естественно-научных и гуманитарных дисциплин, наблюдается отсутствие общего представления о феномене. В связи с этим актуальным становится междисциплинарное осмысление проблемы адаптации.

Цель данной статьи заключается в аналитическом обзоре теорий адаптации, рассмотрении особенностей механизмов, обеспечивающих адаптацию человека в социальной среде.

Понятие «адаптация» произошло от латинских слов «adaptor» – приспособляю, «adaptare» – приспособление и «adaptacio» – приспособляемость. Процесс адаптации сложен и во многом противоречив.

Наиболее распространенная интерпретация понятия «адаптация» сводится к трактовке его содержания как «приспособления к изменяющимся внешним и внутренним условиям».

В истории человечества с начала XVIII века данная проблема начинает привлекать пристальное внимание исследователей. Считается, что физиолог Ауберт начал использовать рассматриваемый термин для характеристики приспособления чувствительности органов зрения и слуха в ответ на действие адекватных раздражителей [1].

Другим важнейшим свидетельством интереса к проблеме адаптации явился большой фактический материал об особенностях адаптации, полученный в рамках эволюционной теории и биологии. Адаптация рассматривалась

как любое структурное или поведенческое изменение, которое имеет жизненное значение (Ж. Ламарк, Г. Спенсер, Ч. Дарвин и др.). Так, Ч. Дарвин выдвинул идею о том, что адаптация – это совокупность изменений, которые происходят в организме, более или менее адекватных изменяющимся раздражителям внешней среды.

Проблема физиологической адаптации стала предметом исследований У. Кеннона, и он ввел в научный оборот данное понятие. Им отмечались характерные особенности этого процесса как совокупности функциональных реакций организма на неблагоприятные воздействия внешней среды, направленных на сохранение свойственного организму уровня гомеостаза. Ученый отмечал, что изменения в окружающей среде прямо или опосредованно воздействуют на системы организма, вызывая в них соответствующие изменения. Однако это не сопровождается большими отклонениями от нормы, не вызывает серьезных нарушений в физиологических процессах благодаря тому, что автоматическая саморегуляция ограничивает возникающие в организме колебания в сравнительно узких пределах. Для обозначения этого относительного постоянства автор теории адаптации использовал термин «homeostasis» – «гомеостаз». Важно подчеркнуть, что любой вид адаптации создается на основе механизмов гомеостаза. Эти механизмы могут быть крайне разнообразными: локальными, системными или могут протекать на уровне целостного организма [2].

На сегодняшний день явление адаптации считается многосложным фено-

меном и давно вышло за рамки биологизаторской объяснительной модели. Оценивая значимость адаптации, психологи делают акцент не на биофизиологических аспектах, а на активном взаимодействии человека и среды.

История изучения адаптации применительно к человеку берет свое начало в работах Ж. Пиаже. Знаменитый ученый постулирует идею о том, что субъективный фактор адаптации к внешней среде связан с интеллектом человека. Подчеркивается мысль о том, что взаимоотношения в системе «человек – среда» находятся в гомеостатическом уравнивании. Ж. Пиаже делает обоснованный вывод о том, что процесс адаптации связан с функционированием механизмов ассимиляции и аккомодации. Основная цель разворачивания механизмов ассимиляции – приспособление новой ситуации к уже существующим структурам. Особенность механизма аккомодации, посредством которого осуществляется адаптация к новой ситуации, заключается в изменении самого человека в соответствии с требованиями, предъявляемыми социальной средой. Если модели поведения человека со средним уровнем развития регулируются механизмом аккомодации, то поведение развитой личности опосредуется действием механизма ассимиляции. В целом для интеллекта характерно стремление к достижению равновесия между ассимиляцией и аккомодацией, а также устранению несоответствий между реальностью и ее отображением, созданным в уме человека [3].

Идеи, заложенные в теории когнитивного развития Ж. Пиаже, нашли от-

ражение в последующих психологических исследованиях проблемы адаптации человека в социальной среде.

В настоящее время психологическая адаптация связывается с приспособлением «человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами» [4].

В психологическом словаре А. Ребера (2000) дается следующая трактовка адаптации в рамках социальной психологии и социологии: «изменение системы отношений в социальном и культурном плане» [5].

В отечественной психологии процесс адаптации связывается с вхождением человека в социальную среду.

Согласно концепции персоногенеза А. В. Петровского выделяются три фазы социального развития, представляющие для нас особый интерес. Начальная фаза «адаптация» характеризуется усвоением норм, а также овладением соответствующими формами и средствами деятельности, которые существуют в обществе. Он подчеркивает важную мысль о том, что субъект не может осуществить потребность проявить себя как личность раньше, чем освоит действующие в группе нормы, не овладеет приемами и средствами деятельности, которыми владеют другие. Поэтому возникает вполне объективная необходимость быть «таким, как все» и адаптироваться в среде. В результате такой адаптации, предполагающей растворение в «общей массе», происходит утрата индивидуальных отличий. Вторая фаза, определяемая как фаза индивидуализации, является следствием

возникшего противоречия между результатом адаптации, а именно тем, что человек стал таким, как все другие, и неудовлетворенной потребностью в персонализации («постулат максимизации потребности быть личностью»). Для данной фазы свойственно решение человеком задачи поиска алгоритмов проявления своей индивидуальности. Третья фаза – фаза взаимной трансформации личности и общности. В рамках этой фазы предполагается разрешение противоречия между стремлением человека быть представленным в общности своими способностями и индивидуальными отличиями и потребностью самой общности одобрять и культивировать те особенности, которые ей импонируют, соответствуют ее ценностям и т.д. С предельной ясностью А. В. Петровский формулирует мысль о том, что «если человеку не удастся полностью преодолеть трудности адаптационного периода в устойчиво значимой для него социальной среде, у него будут складываться качества конформности, появятся робость, неуверенность в себе и в своих возможностях. ... Развитие личности в онтогенезе – это цепь удачных или менее удачных вариантов адаптации индивида, в результате которых формируются определенная система отношений и Я-концепция человека [6]. Здесь уместно заметить, что конформность не упрощает, а усложняет процесс адаптации. Ведь «проявлять конформность значит не только поступать так, как поступают другие, но и поддаваться влиянию этих «других». Это значит наедине с самим собой вести себя иначе, чем в обществе. Следовательно, конформизм – это «изменение поведе-

ния или убеждения... в результате реального или воображаемого давления группы» [7].

Неожиданные грани анализа адаптивности/неадаптивности человека представлены в работах В. А. Петровского, посвященных феномену надситуативной активности. Активность надситуативная (неадаптивная) трактуется автором как способность человека подниматься над уровнем требований ситуации и ставить цели, избыточные с точки зрения основной задачи. Надситуативный характер активности позволяет преодолевать внешние и внутренние ограничения деятельности (барьеры); проявляется в явлениях творчества, познавательной активности, «бескорыстном» риске и сверхнормативной активности [8].

Понимание адаптации как комплексного феномена считается ключевым в концепции А. А. Реан. По сути, адаптация и личностное развитие взаимосвязаны и дополняют друг друга, образуя различные направления для самоактуализации человека. Совокупность личностных характеристик можно считать определяющим фактором успешности/неуспешности адаптации. В то же время сама адаптация является существенным стимулом для развития личности. А. А. Реан предлагает анализировать феномен в трех измерениях: процессуальном, результативном и в аспекте адаптации, связанной с формированием новообразований. Процессуальное измерение базируется на выделении временных характеристик, т.е. протяженности и стадий адаптации. К этому измерению относится определение основных элементов процесса

адаптации, объединенных в целостную логическую и временную последовательность. Результативный аспект адаптации – ключевой элемент для оценки успешности адаптационных процессов. Данный критерий анализа характерен для большинства современных классификаций феномена адаптации, начиная от простейшей дихотомии (адаптация/дезадаптация) до более подробных и многомерных теоретических конструкций. Третье измерение адаптации связано с формированием новообразований и интегрирует два предыдущих аспекта – процессуальный и результативный. Составными элементами анализа выступают психические качества субъекта, которые сформировались в процессе адаптации и привели к определенному результату. Наряду со знаниями, умениями, навыками, личностными качествами, интериоризованными субъектом адаптации, к числу новообразований относится и сложная система межличностного взаимодействия в профессиональной и социальной среде [9].

При рассмотрении социальной адаптации нельзя обойти вопрос об адаптационном потенциале личности, которая рассматривается как интегральная характеристика психического развития личности. К основным характеристикам, ответственным за эффективность адаптации, относятся: *нервно-психическая устойчивость*, уровень которой обуславливает толерантность к стрессу; *самооценка личности*, являющаяся ядром саморегуляции и определяющая степень адекватности восприятия условий деятельности и своих возможностей; *ощущение социальной поддержки*, определяющее чувство лич-

ной значимости для окружающих (личностная референтность); *особенности построения контакта с окружающими*, характеризующие уровень конфликтности личности; *опыт социального общения*, выявляющий потребность в общении и возможность построения контактов с окружающими на основе имеющегося опыта; *моральная нормативность личности*, характеризующаяся степенью ориентации на существующие в обществе нормы и правила поведения. Вероятность успешной адаптации личности к широкому диапазону факторов внешней среды во многом определяется уровнем развития у неё обозначенных характеристик адаптационного потенциала [10].

На основе детального анализа феномена личностного потенциала Д. А. Леонтьев выделяет такую характеристику, как самодетерминация личности, которая имеет непосредственное отношение к проблеме адаптации. Он указывает на следующие характеристики личностного потенциала: жизнестойкость, locus каузальности, самодетерминация, толерантность к неопределенности, витальность и самоэффективность. Ценность их заключается в том, что они отражают склонность личности принимать риск и искать основание для принятия решения в самой себе, а не следовать внешним «подсказкам» и не стремиться уйти от выбора вообще [11]. Эта позиция Д. А. Леонтьева во многом перекликается с посылом В. А. Петровского о надситуативной активности. Конечно, «успех может быть и случайным, не являться следствием наших усилий, а с другой стороны, можно достичь социального успеха, адаптации к внешним требованиям ценой отказа от

главного в себе – «слушайся и будешь в шоколаде». Идя этим путем, можно оказаться «в шоколаде», но при этом потерять что-то очень важное, хоть и менее очевидное при поверхностном взгляде [12].

Известно, что социология занимается исследованием общих закономерностей функционирования социальных систем, а также механизмов их проявления в деятельности социальных групп на микро- и макроуровне. Проблемы, связанные с социальной адаптацией, занимают важное место в предметном поле социологической науки. Как правило, «норма» является основным понятием социологии, с помощью которого анализируются проблемы социальной адаптации.

Социологические взгляды на проблему адаптации формировались под влиянием классических работ Э. Дюркгейма, хотя он непосредственно не занимался изучением данного феномена. Тем не менее в рамках теории социальных изменений ученый выдвинул идею о том, что социальные нормы интериоризируются личностью в процессе её адаптации в среде. Другой известный социолог М. Вебер указывал на целерациональность адаптации. Понятие «целерациональность» он ввел в научный оборот для интерпретации деятельности, которая рационально ориентирована на достижение целей. Под рационализацией понимается удовлетворение потребностей человека таким способом, который для него наиболее оптимален, что, по сути, представляет собой адаптацию. Можно заметить, что при такой интерпретации признается равенство рационализации и адаптации.

Структурно-функциональный подход Т. Парсонса по праву считается одним из важнейших в плане социологического осмысления феномена адаптации. В данном случае обретение равновесия рассматривается как социальная адаптация. Если общество находится в равновесии, то в нем отсутствуют конфликты, каждый человек ясно осознает свою роль и социальные ожидания. Адаптация определяется как важная функция и существенное условие возникновения самодостаточности общества. Применительно к самодостаточности указывается, что данное свойство представляет собой функцию от сбалансированной комбинации механизмов контроля над отношениями общества с пятью средами ее функционирования: высшей реальности, культурной системы, системы личности, поведенческого организма и физико-органической среды [13].

Отечественные социологи интенсивно занимаются изучением различных аспектов социальной адаптации (Л. В. Корель, В. А. Ядов, М. А. Шабанова и др.). Для современных социологических исследований феномена характерен интегративный подход – апеллирование к социально-психологическим, социально-педагогическим и другим концепциям.

М. А. Шабанова определяет адаптацию как «процесс и результат взаимодействия человека с кардинально изменяющейся социальной средой, при котором происходит согласование требований и ожиданий обеих сторон, так что человек получает возможность выживания и процветания, а среда – воспроизведения и вступления в новую, восходящую стадию» [14].

Рассматривая адаптацию как ключевую проблему в социологии, Л. В. Корель обращает внимание на необходимость выделения новой отрасли знания – социологию адаптации. Она придерживается точки зрения, аналогичной позициям Д. А. Леонтьева и А. Г. Маклакова об адаптационном потенциале. В качестве основных параметров анализа адаптационного потенциала выделяются такие параметры, как ценностно-нормативные установки личности, социальный статус (профессия, доход, материальное положение, образование), семейный и брачный статусы, состав и возраст семей, наличие иждивенцев [15].

Анализ существующих подходов к проблеме адаптации показывает, что для современной науки весьма актуально изучение особенностей взаимовлияния в системе «человек – среда» в связи с радикальными изменениями, происходящими как в общественной жизни, так и в самом человеке. Существует множество определений понятия «адаптация», но не сложилось единого общепринятого взгляда на про-

блему. Тем не менее исследователи сходятся во мнении о том, что:

1) процесс адаптации всегда предполагает взаимодействие двух объектов;

2) это взаимодействие разворачивается в особых условиях – условиях дисбаланса, несогласованности между системами;

3) основная цель такого взаимодействия – некоторая координация между системами, степень и характер которой могут варьироваться в достаточно широких пределах;

4) достижение цели предполагает определенные изменения во взаимодействующих системах [16].

Проведенный анализ показывает, что в настоящее время дискуссионными остаются вопросы по различным аспектам адаптации личности, социальной группы к изменяющимся условиям среды. Очевидно, что многообразие точек зрения на феномен адаптации и их разрозненность определяют необходимость переноса акцентов на междисциплинарный анализ проблемы.

Литература

1. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М. : Политиздат, 1985. С. 246.
2. Гомеостаз / под ред. П. Д. Горизонтова. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Медицина, 1981. URL: <http://bonoesse.ru/blizzard/A/Fiziologija/Gomeostaz/Gomeostaz> (дата обращения: 25.02.2017).
3. Пиаже Ж. Избранные психологические труды : пер. с фр. М. : Международная педагогическая академия, 1994. С. 114.
4. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 3-е изд., доп. и перераб. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. С. 19.
5. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. В 2 т. Т. 1 (А – О) / пер. с англ. Е. Ю. Чеботарева. М. : Вече : АСТ, 2000. С. 24.

6. Петровский А. В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 22 – 23.
7. Майерс Д. Социальная психология / пер. с англ. В. Гаврилова [и др.]. 6-е изд., перераб. и доп. СПб. : Питер, 2001. С. 268.
8. Активность надситуационная // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь : в 6 т. / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского. М. : ПЭР СЭ, 2006. С. 32.
9. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. С. 20.
10. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 17 – 18.
11. Личностный потенциал: структура и диагностика / под. ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. С. 514.
12. Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 1.
13. Парсонс Т. Система современных обществ / пер. с англ. Л. А. Седова и А. Д. Ковалева ; под ред. М. С. Ковалевой. М. : Аспект Пресс, 1998. С. 98.
14. Шабанова М. А. Социальная адаптация в контексте свободы // Социологические исследования. 1995. № 9. С. 82.
15. Корель Л. В. Архитектоника адаптивных механизмов социальных систем: социологический дискурс // Регион: экономика и социология. 2007. № 1. С. 179.
16. Мельникова Н. Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004. С. 22.

A. D. Vislova

THE VARIABILITY OF THE UNDERSTANDING OF «ADAPTATION» AS A SCIENTIFIC CATEGORY

The article describes the features of the interpretation of "adaptation" in a variety of paradigms. The variability of understanding «adaptation» in biology, psychology and sociology is analyzed. The characteristic of the basic mechanisms and factors influencing the process of adaptation is given. Attention is paid to the specifics of the individual adaptation to the conditions of intensive changes in the social environment.

Key words: *adaptation, process adaptation, adaptability, adaptive capacity, social adaptation.*

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37. 037

М. И. Петухова-Левицкая

ПРОБЛЕМА СОЗИДАНИЯ ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются особенности решения вопроса сохранения здоровья учащихся в отечественной культуре и психолого-педагогическом научном знании в исторической ретроспективе. Представлен анализ различных подходов и направлений. Раскрываются причины ухудшения показателей здоровья российских школьников. Формулируются основные положения современной педагогической антропологии, которые могут быть положены в основу концепции созидания здоровья обучающихся. Здоровьесозидание рассматривается как самостоятельная, ценностная характеристика образовательного пространства.

Ключевые слова: здоровьесозидание, педагогическая антропология, образовательное пространство, социокультурный символ, деятельностная позиция.

В российском образовании последних двух десятилетий происходят системные изменения, направленные на обеспечение здоровья участников образовательного процесса. Инновационная экономика, усложняющийся с каждым годом социокультурный облик окружающего мира – все это прямо или опосредованно влияет на формирование новых образовательных концепций и технологий. Мощный импульс в системном развитии образовательной сферы имеет Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года, утвержденная указом Президента страны в мае 2009 г. Обеспечение безопасности общества рас-

сматривается в тесной связи с решением проблем социально-экономического и культурного развития страны. Это ставит перед педагогическим сообществом определенные цели: педагог должен формировать у подрастающего поколения навыки сохранения и укрепления здоровья, которые позволили бы учащимся самостоятельно оценивать опасность тех или иных рисков, противостоять возникающим в окружающем социуме угрозам здоровью и самостоятельно организовывать деятельность по сохранению и приращению здоровья.

Вопросы сохранения здоровья школьников в отечественной культуре и психолого-педагогическом научном

знания имеют давние традиции. Настоящей сокровищницей сведений в области здоровьесозидания можно считать мифопоэтическое наследие народов России. Ценностные, универсальные принципы сбережения здоровья (в том числе детского), многие из которых не утратили актуальности и до сегодняшнего дня, отражены в известнейших исторических артефактах – «Поучении» Владимира Мономаха (XI в.), «Домострое» (XV – XVI вв.), «Гражданстве обычаев детских» Елифания Славянецкого (XVII в.) и др. В этих и других источниках можно найти не только описания характерных свойств детского питания, режима, гигиены, но и весьма неординарные рекомендации дидактического характера. Многие из них сводятся к тому, что здоровый образ жизни заключается в осмысленном сопряжении этического, нравственного, бытийного, трансцендентного – с одной стороны, и материального, физического – с другой [5].

Впервые о государственно-гуманистическом значении вопросов охраны здоровья и здорового образа жизни в России (включая здоровье подрастающего поколения) заявил М. В. Ломоносов. Ученым были составлены рекомендации для московской и академической гимназий, в которых содержались предложения о том, как правильно составить расписание занятий, организовать режим дня и питания учащихся, а также вопросы, касающиеся медицинского обеспечения учебного процесса [3]. Проблема здоровья юных членов общества с гуманистических позиций рассматривается также В. Г. Белинским, П. Ф. Каптеревым, П. Ф. Лесгафтом, Н. И. Новиковым, Н. И. Пироговым, К. Д. Ушин-

ским и другими крупными представителями гуманитарной культуры России. Все эти авторы отмечают важность воспитания самостоятельной волевой регуляции в подрастающем поколении, подчеркивают необходимость гармоничного сочетания умственного и физического развития.

Научное осмысление проблемы организации детской жизнедеятельности, в том числе оздоровления и образования, мы находим в работах В. М. Бехтерева. В исследовании «Личность и условия развития ее здоровья» (1905) Бехтерев убедительно доказывает зависимость здоровья ребенка от условий его работы в образовательном пространстве [1].

Уже в начале XX столетия приоритетной была точка зрения многих ученых на определяющую роль школы в создании условий для обеспечения здоровья детей, в том числе воспитания у ребенка бодрости духа (психологического здоровья в современной терминологии).

Для современного ученого и педагога в вопросах здоровьесозидания детей наиболее актуальными являются методики, в которых подчеркивается зависимость здоровья от воспитания, а также технологии, рассматривающие различные аспекты волевой регуляции. Не меньшее значение имеют программы развития личностной самостоятельности и коммуникативных способностей ребенка, а также те, в которых подчеркивается зависимость здоровья учащихся от здоровья педагога. И, наконец, особое внимание стоит обратить на исследования, в которых прямо или косвенно затрагиваются проблемы творческой самоорганизации в сфере здоро-

всесоциализации, воспитания личности по законам красоты и гармонии.

Несмотря на значительные достижения в разработке различных здоровьесозидающих идей, отечественное психолого-педагогическое научное знание XX столетия не могло предложить универсальных научно обоснованных программ методической подготовки будущих учителей для решения данного вопроса. Как отмечают многие исследователи, в послевоенный период (40–50-е гг. XX в.) возрос интерес научного и педагогического сообщества к вопросам здоровья школьников, но приоритетными являлись исключительно гигиенические аспекты и физическое здоровье школьника. В послевоенное время в образовательных учреждениях вновь появились штатные должности медицинских работников, но при этом не предусматривалось сколько-нибудь действительного участия в здоровьесберегающей деятельности всех без исключения педагогов. Проблемы обеспечения психологического, духовного здоровья подрастающего поколения в этот период оставались на периферии внимания широкой общественности, несмотря на то что их системно изучали и советские ученые, и их предшественники. Крупнейшие русские мыслители рубежа XIX – XX столетий В. Соловьев, Н. Бердяев, С. Булгаков, В. Зеньковский, И. Ильин ставили вопросы воспитания личности, сопряженные с бытийными, трансцендентными и культурно-эстетическими проблемами, как основополагающие в образовательном процессе. Помощь учителя ученику рассматривалась ими как необходимое содействие старшего участника образовательного процесса младшему в слож-

ной духовной адаптации к реалиям окружающего социума. Они открыто ставили вопросы воспитания моральной и шире – духовной ответственности педагогов и учащихся не только за свое физическое и нравственное благополучие, но и за будущее мира. Настоящее осмысление этих замечательных идей пришло гораздо позже.

Период так называемой «оттепели» (60-е гг. XX в.) ознаменовался появлением свежих и ярких идей не только в искусстве, но и в гуманитарных науках, в том числе в педагогике. Психолого-педагогические исследования ряда ученых (М. В. Антроповой, В. А. Бурцева, М. Ю. Дерюгиной и др.) по проблемам сохранения здоровья детей и молодежи осуществлялись в контексте теории всестороннего и гармоничного развития личности. Однако в эпоху так называемого развитого социализма акцент делался прежде всего на коренном улучшении физического воспитания учащейся молодежи.

В начале 70-х гг. XX в. в нашей стране появляются целевые исследования по охране здоровья детей, которые помогают раскрыть природу так называемых «школьных» заболеваний, выявить условия и факторы риска возникновения опаснейших дидактоневрозов. А спустя десятилетие декларируется и новое научное направление, изучающее методы активного формирования здоровья, – валеология (от лат. *valeo* – быть здоровым). При неоднозначности данного направления тем не менее нельзя, на наш взгляд, не учитывать сам факт возникновения валеологической отрасли в современном педагогическом пространстве в ракурсе гуманистической парадигмы образования.

Несмотря на то что вопросы созида- ния здоровья школьников в той или иной мере всегда присутствовали в поле зрения отечественного психолого-педа- гогического научного знания, показате- ли здоровья российских школьников в последние десятилетия неуклонно ухуд- шаются. На это указывают и результаты исследований ряда авторитетных спе- циалистов, среди которых М. М. Безру- ких, Н. К. Смирнов, В. Р. Кучма, В. Ф. Базарный, В. П. Казначеев и др.

На наш взгляд, к числу причин под- добной тенденции можно отнести, по- мимо прочих, утрату социокультурных традиций. В результате смены соци- ально-экономической формации в нашей стране (в 90-х гг. XX в.) произошел своеобразный культурный разрыв, и некоторые социокультурные символы утратили свою актуальность, оказались исторически как бы снятыми с по- вестки дня. По мнению многих иссле- дователей, «процессы обесценивания социокультурных символов затронули и символ “здоровье”» [4], в итоге он по- терял свою нравственную составляю- щую. В перестроечный и постперестро- ечный периоды здоровье стало отожд- вествляться с агрессивной позицией в борьбе за существование, что не могло не сказаться на психофизиологическом состоянии большинства населения Рос- сии, включая и подрастающее поколе- ние. Социологические исследования оценки состояния здоровья населения России в конце 90-х гг., проводивши- еся В. Р. Кучмой, Ф. Х. Харисовым, В. И. Гордеевым, свидетельствуют о

том, что смена ценностных ориентиров в социокультурном пространстве при- вела не только к явно выраженному психологическому дискомфорту в ком- муникативной (в том числе образова- тельной) среде, но и как следствие – к росту показателей психосоматических патологий. Тревожные тенденции, вы- явленные в ходе анализа психосомати- ческого здоровья подрастающего поко- ления, вызывают особую тревогу, по- скольку в формировании здоровья де- тей и подростков именно социокуль- турные условия в наибольшей степени определяют тенденции развития здоровья и качества жизни.

Анализ сложившихся в отечествен- ной педагогике подходов к решению проблемы здоровья школьников гово- рит о том, что на определенном истори- ческом этапе, в контексте традицион- ных парадигм образования, был прак- тически невозможен подход, при кото- ром проблема здоровья субъектов обра- зования получила бы интегральное осмысление. Традиционными, приорите- тными для отечественной педагогиче- ской науки и практики советского пе- риода были авторитарно-нормативная и знаниевая парадигмы образования. При всех положительных качествах де- структивными особенностями данных концепций являются чрезмерная идео- логизация и схематизация процесса об- разования. Формирование знаний, уме- ний, навыков и субъект-объектный ха- рактер отношений участников образо- вательного процесса сочетались с ма- лым интересом к вопросам индивиду-

ального творческого самовыражения личности и прежде всего в области здоровья. Использовались преимущественно репродуктивные технологии образования. В условиях традиционной парадигмы акцент делался на внешний locus контроля. Государство, школа, учитель были ответственны за здоровье школьников, но вопрос о принятии самостоятельной ответственности за свое здоровье в тех условиях даже не мог быть сформулирован.

Глобальные социально-экономические и культурные перемены в жизни страны на рубеже XX в. бросили вызов существующей системе образования, актуализировали поиск путей воспитания нового типа личности, которая была бы способна к самостоятельной творческой деятельности. Как отмечает Т. А. Сутырина, в российском социуме произошло осознание того, что современная система образования не отвечает вызовам нового времени, «не создает того идеалистического, истинно гуманитарного направления, которое, конечно, вправе ожидать и требовать от школы как общества, так и сами учащиеся» [6]. Логично, что подобная ситуация обусловила поиск инновационных путей и механизмов обновления отечественного образования на основе базовых гуманистических ценностей, таких как самостоятельность, самоопределение личности, предоставление ей свободы выбора для возможности максимальной реализации своих природных потенциалов, в том числе в построении стратегий здоровья. Педагоги совре-

менности обратились к педагогическому наследию крупнейших мыслителей, ученых, общественных деятелей, представителей искусства, гуманитарного и научно-естественного знания разных эпох и стран. В новой парадигме образования нашли отражение гуманистические идеи мыслителей различных исторических эпох.

Мы уже отмечали особую роль М. В. Ломоносова в формировании государственной позиции по проблемам здоровьесозидания подрастающего поколения. С именем этого выдающегося деятеля науки и искусства тесно связана история педагогической мысли и просвещения России XVIII в. Именно в ломоносовский период в России проявились зачатки гуманистического подхода в обучении и воспитании детей. Огромная заслуга ученого – исследование проблем человека не только с точки зрения физиологии, но и с философских, психолого-педагогических, морально-этических позиций. Главным условием развития человека Ломоносов считал деятельное воспитание. Педагогическую теорию ученого отличала опора на национальные духовные и культурно-исторические традиции. Педагогический гуманизм Ломоносова выражался и в стремлении распространить образование на все без исключения слои российского населения.

Во второй половине XIX в. гуманистические идеи в контексте антропологического подхода успешно развивались основоположником отечественной научной педагогики К. Д. Ушин-

ским. Особое внимание выдающийся педагог уделял признанию деятельной сущности человека. По мнению Ушинского, стремление жить проявляется у человека в трудовой деятельности. Стремление к творческому созиданию есть выражение человеческой сущности. Исходя из этого цель воспитания состоит в развитии у подрастающего поколения стремления к активной творческой, созидательной деятельности. Признавая значимость школьной среды (включающей в себя не только коммуникативные проявления, но и содержательное качество учебников, учебных пособий и других дидактических средств), главную роль в гуманистической ориентации образовательного процесса Ушинский отводил личности учителя.

Идеи гуманизации образовательного процесса получают практическое воплощение в знаменитой Яснополянской школе, основанной Л. Н. Толстым. В его школе на практике была реализована идея свободного воспитания ребенка. Толстовский принцип свободы обучения и воспитания – новый гуманистический тип отношений, при котором главное – это качественно преобразованное взаимодействие ученика и учителя как участников единого процесса творческого созидания. Уважение к нравственным, интеллектуальным, эмоциональным качествам, возможностям и способностям ученика, максимальная индивидуализация коммуникативных

отношений участников образовательного процесса – отличительные черты толстовской школы.

В результате научной и практической деятельности нескольких поколений отечественных педагогов и исследователей были подготовлены качественные изменения в организации подлинно гуманистического образовательного процесса в отечественной общеобразовательной системе. Определены актуальные, адекватные времени требования к организации учебно-воспитательного процесса, среди которых основным является внимание и уважение к ребенку как активному субъекту образовательной деятельности. Актуализировано понимание роли наставника-педагога, который не только учит в общепринятом смысле, но и обеспечивает «очеловечивание» учебного процесса.

В становление гуманистической образовательной парадигмы большой вклад внесли представители гуманистической психологии начала XX в. (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл, Э. Фромм), а также специалисты по педагогической психологии и экспериментальной дидактике (А. Лазурский, А. Нечаев, Н. Румянцев, И. Сикорский). Пионеры европейской психологической науки рассматривают личность как открытую целостную систему, обладающую уникальной возможностью самоактуализации. Благодаря исследовательской деятельности ученых-психологов педагоги-

ческая наука обогатилась новыми знаниями о природе ребенка, приобрела необходимый для сложных исследований понятийно-терминологический и методологический инструментарий. Развитие психологического знания способствовало становлению личностно-ориентированной педагогики и как следствие гуманизации процесса образования.

Труды выдающихся мыслителей М. М. Бахтина и В. С. Библера обогатили отечественную культуру в целом и образование в частности идеями диалога, толерантности, сотворчества, уважения прав личности, сопредельности человеческой жизни и трансцендентальных начал. Б. С. Гершунским (в его работе «Философия образования») предпринята попытка разобратся в сложнейших вопросах методологического и прикладного характера, связанных с многоплановой образовательной деятельностью в современном обществе [2].

Современные исследователи (Б. М. Бим-Бад, Н. А. Лурия, В. П. Зинченко, О. С. Газман и др.) продолжают изучать возможности практической ретрансляции антропологического подхода (в традициях его основателя К. Д. Ушинского). Учет и комплексное использование в педагогическом процессе данных всех наук, изучающих телесную и душевную природу человека, – обязательные условия антропологического метода. Положение К. Д. Ушинского о том, что «если педагогика хочет воспи-

тывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [7], остается актуальным и для современной научно-педагогической практики.

Нет никаких сомнений, что среди методологических подходов, определивших поиск и формирование новых гуманистических концепций школьного образования как приоритетный, следует отметить именно антропологический. Основные положения современной педагогической антропологии, представляющие несомненный интерес в разработке авторской концепции созидания здоровья младших школьников, на наш взгляд, таковы:

- 1) образование – ценностный, бытийный атрибут человеческой жизни;
- 2) цели и средства образования определяются сущностными потребностями осознающей свою свободу и ответственность личности;
- 3) многомерный образовательный процесс осуществляется в точно диагностируемом «антропологическом пространстве»;
- 4) условия и технологии образования формируются и объясняются с антропологических позиций;
- 5) процесс воспитания имеет многоуровневую диалогичную природу и структуру;
- 6) период детского школьного обучения обладает первостепенной значимостью в формировании самостоятельной личности.

Данные положения проясняют основные цели и сущность современного образования с учётом главного субъекта образовательного процесса – ученика. В контексте антропологического подхода здоровьесозидание может быть рассмотрено как самостоятельная, ценностная характеристика образовательного пространства, диалектически ретранслирующего отношения индивидуума и общества.

Литература

1. Бехтерев В. М. Личность и условия ее развития и здоровья: речь, произнесенная 4 сент. 1905 г. на Втором съезде отечеств. психиатров в г. Киеве / [Соч.] акад. В. Бехтерева. 2-е изд. СПб. : К. Л. Риккер, 1905. 43 с.
2. Гершунский Б. С. Философия образования : учеб. пособие для студентов высш. и средних пед. учеб. заведений. М. : МПСИ : Флинта, 1998. 432 с.
3. Ломоносов М. В. О сохранении и размножении российского народа // Ломоносов М. В. Полное собрание сочинений. Т. 6 : Труды по русской истории, общественно-экономическим вопросам и географии. 1747 – 1765 гг. М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1952. С. 381 – 403.
4. Науменко Ю.В. Комплексное формирование социокультурного феномена «здоровье» у подростков в общеобразовательной школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. М., 2009. 501 с.
5. Петухова М. И., Папченко Е. В. Теоретическое осмысление проблемы здоровья в философской и психолого-педагогической литературе // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. Вып. 3. Ч. 2. Тула : Изд-во ТулГУ, 2013. 380 с.
6. Сутырина Т. А. Истоки гуманистических идей // Педагогическое образование в России. 2007. № 1. С. 141 – 148.
7. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1. М. : Педагогика, 1974. 634 с.

M. I. Petukhova-Levitskaya

THE PROBLEM OF HEALTH CREATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF THE HUMANIST EDUCATIONAL PARADIGM

The article considers the peculiarities of solving the issue of students' health creation in the Russian culture and psycho-pedagogical science knowledge in historical retrospective. It demonstrates the analysis of various approaches and directions. This paper reveals possible reasons of the deterioration in the health indicators of Russian schoolchildren. It formulates the conceptual issues of modern pedagogical anthropology, which can be used as a basis for the health creation concept of schoolchildren. Health creation is regarded as an independent, axiological characteristic of the educational space.

Key words: *health creation, pedagogical anthropology, educational space, cultural and social symbol, pragmatist position.*

АНАЛИЗ ЭТАПОВ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ФИНЛЯНДИИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЙ ИХ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ

В статье подробно описываются реформы образования в Финляндии. Целью первой из них было создание системы социального страхования и связанной с ней системы пенсионного обеспечения. Вторая группа реформ затронула сферы медицинской и социальной помощи. Третья реформа стала поворотным пунктом в истории финского образования и коснулась перестройки образования в старших классах средней школы.

Ключевые слова: система образования Финляндии, реформирование системы образования, этапы реформы системы образования Финляндии.

Основные принципы образовательной реформы Финляндии соответствовали принципам перспективного развития финского общества. К ним относятся: равный доступ к образованию; повышение образовательного уровня населения; обеспечение взаимосвязи всех уровней образования для расширения спектра образовательных маршрутов и создания разнообразных возможностей при переходе от одного уровня к другому; поддержка детей с особыми потребностями в обучении.

Современные финские исследователи выделяют три этапа в реформировании системы образования и тесно связывают их с социально-экономическим развитием страны в целом [14].

Первый этап образовательных реформ отражает переход Финляндии от аграрного общества к индустриальной экономике. Впервые официальное заявление о вступлении страны в лигу индустриально развитых стран, главной

целью которых является экономический рост, прозвучало в конце 1950-х гг. в докладе парламентского комитета по финансам. В то же самое время финские ученые включились в международное обсуждение теории человеческого капитала, согласно которой наиболее выгодные инвестиции – инвестиции в развитие человека. Сообразно данной концепции образование могло обеспечить примерно четверть прироста финской экономики. Известный финский политолог О. Риихинен в начале 1990-х гг. писал: «Шестидесятые – это то десятилетие, когда общество распрощалось со старыми ценностями. Финляндия долго сохраняла свои традиционные институты и мировоззрение, а когда настало время перемен, их стремительность смутила и удивила людей. Уже в пятидесятых годах эти перемены затронули экономику, но именно шестидесятые, по свидетельству международных исследований, побили все рекорды» [11; 12].

Развитие средств массовой информации многие финские ученые считают одним из самых влиятельных факторов социальных перемен 60-х гг. СМИ стали движущей силой изменений в мировоззрении и переоценке ценностей. Всего лишь за десятилетие количество телевизионных приемников увеличилось в Финляндии со 100 тыс. в 1960 г. до одного миллиона в 1970 г. [15].

Реструктуризация экономической, политической и социальной сфер повлияла на образовательные потребности граждан. Финские семьи, стремясь обеспечить детям достойное будущее, старались дать им образование, соответствующее запросам стремительно меняющегося общества. В 1955 – 1956 учебном году финские гимназии приняли на учебу примерно 34 тыс. учащихся. Спустя пять лет количество желающих получить полное среднее образование составило 215 тыс. человек и продолжало расти, достигнув к 1965 г. 270 тыс., а к 1970 г. – 324 тыс. учащихся. Очевидно, что школьная система старого формата, ориентированная на потребности аграрного общества, уже не обеспечивала нужды индустриального государства. Основным вопросом, требовавшим неотложного решения, стало создание универсальной системы школьного образования, одинаково доступной и в малонаселенной сельской местности, и в престижном пригороде. Новая общеобразовательная школа должна была обеспечить совершенствование системы полного среднего и профессионального образования.

Основные принципы образовательной реформы соответствовали принципам перспективного развития финского общества. К ним относятся – равный доступ к образованию, обеспечиваемый законодательно и реализуемый во всех государственных учебных заведениях; повышение образовательного уровня населения, что предполагало создание системы единого общего образования как основы для дальнейшего профессионального обучения; обеспечение взаимосвязи всех уровней образования для расширения спектра образовательных маршрутов и создания разнообразных возможностей при переходе от одного уровня к другому; поддержка детей с особыми потребностями в обучении.

В 1963 г. финский парламент принял решение о реформировании обязательного образования на основе модели общеобразовательной средней школы. Тремя основными направлениями реформы стали – начальное образование, единая средняя школа, система подготовки учителей. Особенностью реформы стало то, что внедрение новой системы началось с отдаленных северных районов страны. К 1965 г. она функционировала уже в 25 муниципалитетах. Очевидно, что столь серьезная структурная реформа потребовала и обновления содержания образования. В 1966 г. в Финляндии был создан Комитет по образовательным программам среднего образования, который в течение пяти лет проводил исследования, собирал данные и предложения по созданию новой образовательной программы для общеобразовательной

средней школы. Основная цель состояла в том, чтобы нивелировать различия в обучении, характерные для параллельной системы, когда учащихся народной и полной средней школы учили по-разному.

Содержание второго этапа реформы финского школьного образования связано с концепцией государства всеобщего благосостояния – центральным понятием скандинавской социальной модели. С точки зрения социальных преобразований период 70 – 80-х гг. сконцентрировал в себе наиболее значительные события, связанные с реализацией данной концепции в Финляндии. Ее ведущим идеологом был известный финский ученый и общественный деятель П. Кууси, во многом следовавший идеям шведского экономиста, лауреата Нобелевской премии Г. Мюрдаля. В своей работе «Социальная политика 60-х годов» П. Кууси обосновал основные принципы перераспределения государственных доходов с целью обеспечения социальных реформ [5].

Рост экономики предоставил Финляндии возможность трансформировать социальную сферу, взяв в качестве образца продемонстрировавшую к тому времени свою эффективность шведскую модель государства всеобщего благосостояния. В ее основе лежала либеральная концепция равенства, выражавшаяся в обеспечении равного доступа граждан к социальным благам. За три десятилетия, начиная с конца 60-х гг., в Финляндии были осуществлены три крупные реформы. Целью первой из них – создание системы

социального страхования и связанной с ней системы пенсионного обеспечения. В результате были введены различные виды трудовых пенсий, а также существенно снижен возрастной ценз при их назначении. Параллельно было предпринято реформирование на рынке труда, подразумевавшее введение 40-часовой рабочей недели и совершенствование порядка выплаты пособий по безработице.

Вторая группа реформ затронула сферу медицинской и социальной помощи. В 1964 г. в Финляндии стало обязательным медицинское страхование, гарантировавшее доступность медицинских услуг всему населению страны. В 1972 г. вступил в действие закон о народном здравоохранении, который обязал местные власти открывать поликлиники в каждом муниципальном образовании. Закон 1973 г. о детских дошкольных учреждениях позволил удвоить количество яслей и детских садов, что в значительной степени облегчило положение работающих женщин [3; 10; 17].

Третья реформа стала поворотным пунктом в истории финского образования. В 1968 г. с принятием Закона о всеобщем среднем образовании образовательная система страны претерпела важные изменения: обучение в средней девятилетней школе стало равнодоступным для всех категорий населения, было введено совместное обучение, закон также гарантировал в целом равные возможности для продолжения образования в лицеях и гимназиях, окончание которых открывало дорогу в высшие

учебные заведения. В результате реформы к 1980 г. до 50 % возросло количество выпускников средних школ, продолживших учебу для получения полного среднего образования. Образование перешло в ведение местных органов управления, им же были переданы частные лицеи, что позволило унифицировать все звенья образовательной системы и обеспечить равный доступ ко всем ее ступеням [7].

Вследствие интенсивного развития системы среднего образования в 60 – 70-х гг. XX в. в Финляндии стала ощущаться нехватка мест в высших учебных заведениях. На тот момент более 60 % всех финских специалистов с высшим образованием выпускал крупнейший в стране Хельсинкский университет. Приоритетными задачами государства стали создание и поддержка новых вузов. В последующие десятилетия были расширены уже существующие или созданы новые университеты в разных частях страны. В частности в Турку, где наряду с первым университетом Финляндии – шведоязычной Академией Або (*Åbo Akademi*) – с 20-х гг. XX в. существовал финоязычный университет (*Turun yliopisto*), уже в середине 50-х гг. началось строительство крупного университетского кампуса. Примерно в то же время открылся новый университет в г. Оулу, известный своими исследовательскими программами и ставший к настоящему времени одним из ведущих университетов страны [4].

Данные условия предопределили дальнейшие реформы системы школь-

ного образования, основными компонентами которой стали обеспечение принципа равноправия, развитие управления образованием, изменение учебных планов, совершенствование подготовки учителей.

Внедрение единой общеобразовательной школы в Финляндии подразумевало, что учащиеся одного года рождения должны обучаться в школе в течение девяти лет (с 7 до 16 лет). Во всех школах обеспечивается единое содержание образования и единый уровень требований к результатам обучения. Гарантией принципа равноправия являлось бесплатное предоставление школьникам всех образовательных и сопутствующих услуг, в том числе учебных материалов, дополнительных занятий для учащихся с проблемами в обучении, транспорта (в случае, если школа расположена далее пяти километров от места проживания школьников), питания.

Управление образованием также претерпело определенные изменения. Основная роль в администрировании новой системы школьного образования принадлежала Министерству образования, которое определяло образовательную политику в целом и осуществляло планирование развития системы образования на перспективу. Под его эгидой существовало два подразделения, ответственные за практическое воплощение реформ: Национальный совет по общему образованию и Национальный совет по профессиональному образованию. Национальный совет по общему образованию курировал две структуры:

Управление школами, в компетенцию которого входили надзор за развитием учебных заведений, расширение сети средних школ, и Управление образованием, в ведении которого находились контроль над содержанием образования, учебные планы, обеспечение учебными материалами, исследовательские проекты и специальное образование. Связующим звеном между руководством и учителями отдельных школ и национальными структурами, а также органами, осуществлявшими контроль на местах, являлись местные отделы образования, подчинявшиеся Национальному совету по общему образованию. Такая централизованная структура управления была на тот момент единственно возможной и способной реализовать цели реформы.

Содержание обучения было определено Национальным учебным планом, предложения по формированию которого были собраны к 1970 г. Национальный учебный план – это документ, в котором зафиксированы цели обучения и описано содержание образования. Разработка Национального учебного плана была наиболее сложной задачей реформы, поскольку требовала не только изменения подходов к определению содержания образования, но и перестройки мышления учительского корпуса, традиционно разделявшегося на преподавателей народной школы и гимназии. Компромисс, к которому в результате пришли в Национальном совете по общему образованию, заключался в том, что учителя начальной и народной школы в соответствии с реформой должны были преподавать в

классах с первого по шестой, а учителя гимназий реализовывали образовательную программу с седьмого по девятый класс.

Безусловно, такие масштабные преобразования школьной системы потребовали переподготовки учителей для всех ступеней образования. В первые годы реформ в Финляндии были организованы летние курсы для учителей, готовившие их для работы в условиях новой школы. Кроме этого с 1972 г. в коллективном договоре для учителей было предусмотрено обязательное ежегодное пятидневное повышение квалификации в течение трех лет с момента поступления на работу в общеобразовательную школу. Однако дополнительное образование не могло решить проблему. В связи с этим с 1968 г. в Финляндии начала действовать программа совершенствования подготовки учителей, которая поэтапно реализовала следующие цели: 1968 г. – введение трехгодичного обучения с получением степени бакалавра, 1971 г. – перевод образовательных программ подготовки учителей в университетский сектор, 1974 – 1978 гг. – введение степени магистра в качестве минимального уровня образования для учителей [8].

Следующим логическим шагом в реформе стала перестройка образования в старших классах средней школы. Одним из направлений реализации данной цели стало предложение по организации интегрированной старшей школы, сочетавшей в себе традиционную гимназию и профессиональные училища и колледжи. Однако идея не нашла под-

держки ни у школьного сообщества, ни у работодателей. Поэтому реформа старшей школы не коснулась структуры этой ступени образования, предполагающей раздельное существование полного среднего образования, завершающегося экзаменом на аттестат зрелости (ylioppilastutkinto), и профессионального образования, подтверждаемого присвоением профессиональной квалификации.

Основной целью реформы старшей общеобразовательной школы было упрочение связи этой ступени обучения с существующей системой общего образования и обеспечение более благоприятных условий перехода от одного уровня образования к другому. В соответствии с этой целью к 1985 г. был создан новый учебный план, закрепивший вертикальную интеграцию полного среднего образования с предшествующим ему общим образованием. Для обеспечения принципа равенства в Финляндии необходимо было создать большое количество учебных мест в старших классах средней школы, поскольку существовавшая до этого параллельная система не предполагала массового поступления в старшие классы гимназии выпускников народной школы. В среднем по стране только 74 % школьников могли быть обеспечены местами в старших классах, и если в столичном округе эта цифра достигала 98 %, то в восточных и северных регионах Финляндии всего около половины учащихся имели шанс получить полное среднее образование. Однако в ходе реформ эта непростая задача была решена. К началу 90-х гг.

правом на получение аттестата зрелости могли воспользоваться вдвое больше школьников, чем это было в конце 70-х.

В среднем профессиональном образовании была упорядочена структура получаемых квалификаций. Более 700 существовавших специальностей были объединены в 22 направления подготовки, включающие 220 специализаций. Продолжительность программ среднего профессионального образования была увеличена до трех лет, а сами программы разделены на две части – общепрофессиональную подготовку и специализацию. Особенностью реформы профобразования стало создание в 1977 – 1978 гг. национальной системы отбора студентов для обучения в профессиональном училище или колледже. По окончании общеобразовательной школы все претенденты на место в профессиональных учебных заведениях заполняли анкету с указанием пяти приоритетных направлений подготовки. Компьютерная система направляла анкеты во все соответствующие указанным направлениям учебные заведения, которые по критериям, определенным Национальным советом по образованию, отбирали студентов и направляли им информацию о существующих возможностях для поступления. Система помогала школьникам выбрать наиболее подходящее место обучения и, кроме того, еще раз подтвердила право равного доступа учащихся к любым образовательным программам [6].

Третий этап финской образовательной реформы во многом обусловлен

глобальными тенденциями. В конце 80-х гг. характерными чертами экономического развития страны стала специализация промышленности, торговли и связанных с ними исследований, а также переход к экономике, основанной на знании. Это совпало с усилением тенденции экономической глобализации, главными последствиями которой стали дерегуляция мировых финансовых потоков и открытые границы национальной экономики. Быстрое освоение новейших технологий, внедрение передовой техники, автоматизация производства позволили финской экономике добиться впечатляющих успехов: страна вышла на девятое место по экономической конкурентоспособности среди стран Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) [2]. Наряду с позитивными моментами глобализация экономики несла в себе и значительные риски, связанные с лавинообразным распространением кризисных тенденций в странах со взаимозависимыми экономиками. Экономические успехи Финляндии в 80-е гг., стремительное развитие индустрии информационных технологий (в частности, технологический прорыв, совершенный компанией Nokia) позволили стране достаточно быстро восстановить приемлемый уровень основных экономических показателей к началу нового XXI в., несмотря на тяжелейший кризис 90-х гг.

Переход к экономике, основанной на знании, сопровождался повышением уровня образованности населения страны. По данным ОЭСР на поддержку исследований и развитие образования

Финляндия направляет 6 % валового внутреннего продукта, что является вторым показателем среди стран-членов ОЭСР после Швеции [9].

Общие затраты на учреждения образования в процентах от ВВП демонстрируют тенденцию к снижению: 7,9 % в 1992 г., 6,3 % в 1995 г., 6,0 % в 2005 г. Таким образом, успехи финской образовательной системы, связанные с расширением доступности образования, все более полным охватом населения образовательными услугами и высоким уровнем образовательных достижений учащихся, были достигнуты не благодаря, а скорее вопреки бюджетной политике государства. С началом экономического кризиса 90-х гг. местные органы управления образованием в Финляндии постоянно сокращают расходы на образовательные учреждения за счет увеличения количества учащихся в классах, упразднения некоторых служб, стимулируя школы повышать эффективность обучения за счет внутренних резервов. В результате такой политики число общеобразовательных школ в стране в 90-е гг. сократилось почти на 20 %. Тем не менее оставшиеся учебные заведения обеспечили высокое качество образования и равный доступ к нему для всех учащихся школьного возраста на всей территории страны [13].

Высокий рейтинг Финляндии был подтвержден также сравнительными исследованиями ОЭСР, проведенными в начале 2000-х гг., среди которых наиболее заметными стали результаты Всемирного экономического форума 2001 и 2004 гг. и Программы международной

оценки учебных достижений учащихся 2000 и 2003 гг. [1].

В первом десятилетии XXI в. Финляндия трижды признавалась страной с самой конкурентоспособной экономикой. Исследователи отмечают, что основными факторами успеха являются: высокий потенциал человеческого капитала, обеспечивающего развитие экономики и общества; широкое использование информационно-коммуникационных технологий; высокое качество образования и исследований, реформирование которых позволяет в настоящее время стимулировать инновационное развитие страны [14].

Косвенным подтверждением эффективности финского общества могут служить также другие показатели: Финляндия находится в пятерке наименее коррумпированных стран в рейтинге международной неправительственной организации Transparency International [16] и занимает одно из первых мест по сохранению окружающей среды.

Таким образом, анализ истории развития финской школы позволил выделить несколько этапов ее эволюции: шведский, обусловленный существованием единого финско-шведского госу-

дарства; российский, отражающий период финской автономии под протекторатом России; неоскандинавский (предреформенный), обозначивший возврат школьного образования к общим для скандинавских стран образовательным традициям; реформенный, связанный с наиболее масштабными преобразованиями школьной системы, и постреформенный, характеризующийся общеевропейской направленностью модернизации образования.

Изучение теоретических оснований развития финского школьного образования дало возможность выявить направленность доминирующих в Финляндии педагогических концепций на построение массовой, равнодоступной адаптивной школы. Наиболее востребованными в школьной практике стали педагогические идеи, объединенные гуманистической направленностью образования и воспитания. На разных этапах развития финской школы в образовательно-воспитательном процессе использовались и используются концепции свободного воспитания, слайд-педагогика, индивидуализации обучения, инклюзивного образования, партнерства учителей и родителей.

Литература

1. Antikainen A. In Search of the Nordic Model in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2006. N. 50 (3). S. 229 – 243.
2. Härmäläinen T. J. *Social Innovations, Institutional Change, and Economic Performance: Making Sense of Structural Adjustment Processes in Industrial Sectors, Regions, and Societies*. Edward Elgar Publishing, 2007. p. 80 – 81.
3. Heiskala R., Luhtakallio E., Alasuutari P. Uusi jako: miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta? *Gaudeamus*, 2006. 255 s.

4. Julku L., Julku K. Oulun yliopiston perustamisen historia. Pohjois-Suomen Historiallinen Yhdistys, 1983. 306 s.
5. Kuusi P. 60-luvun sosiaalipolitiikka. W. Söderström, 1962. 373 s.
6. Lampinen O. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki : Gaudeamus, 1998.
7. Numminen J. Keskiasteen koulutuksen uudistaminen. Helsinki, 1980.
8. Nurmi V. Opettajankoulutuksen tähänastinen kehitys. Juva : WSOY, 1979.
9. OECD. Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000. OECD Publishing, 2001. 322 p.
10. Renaut, A. Libéralisme politique et pluralisme culturel / A. Renaut. P. : Pleins feux, 2009. 172 p.
11. Riihinen O. Sosiaalipolitiikka 2017: näkökulmia suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen ja tulevaisuuteen. Porvoo : W. Söderström, 1992. 647 s.
12. Riihinen O. Suomi 2017. Jyväskylä : Gummerus, 1990. 732 s.
13. Rinne R., Kivirauma J., & Simola H. Shoots of revisionist education policy or just slow readjustment? Journal of Education Policy. 2002. 17(6). P. 643 – 659.
14. Routti J., Ylä-Anttila P. Finland as a knowledge economy. Elements of success and lessons learned. Washington, DC : World Bank, 2006.
15. Routti J., Ylä-Anttila P. Finland as a knowledge economy. Elements of success and lessons learned. Washington, DC : World Bank, 2006.
16. Tommila P., Salokangas R. Sanomia kaikille. Suomen lehdistön historia. Helsinki, 1998.
17. Transparency International. URL: http://www.transparency.org/policy_research/surveys_indices/cpi/2010/results (дата обращения: 18.03.2017).
18. Virtanen J. Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos. Tampere University Press, 2009. 195 s.

V. G. Podzolkov, N. A. Shaidenko, D. A. Volodin

**ANALYSIS OF THE STAGES OF REFORMING THE EDUCATION SYSTEM
OF FINLAND REGARDING TO THE SOCIOCULTURAL CONDITIONS
OF ITS IMPLEMENTATION**

The article describes in detail the reform of education in Finland. The aim of the first of these was the establishment of the social security system and related pension system. The second group of reform has affected the sphere of health and social care. The third reform was a turning point in the history of Finnish education and touched the restructuring of education in the high school.

Key words: *Finnish education system, reforming the education system, the stages of education reform in Finland.*

**ДИДАКТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ И. Я. ЛЕРНЕРА В ФОКУСЕ
ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЭПОХ
(К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ И. Я. ЛЕРНЕРА)**

В статье предпринята попытка анализа дидактического наследия И. Я. Лернера с позиций теоретических установок современной дидактики, наиболее полно сфокусированных в идее субъектности. На этой основе делается вывод о значимой роли И. Я. Лернера в обеспечении преемственности педагогических эпох как переходе от классических к неклассическим научным дидактическим представлениям.

Ключевые слова: дидактическое наследие И. Я. Лернера; идея субъектности; культурологическая теория; содержание образования; классическая и неклассическая дидактика.

В сознании человечества бытует справедливое мнение о том, что осуществить переход к новым смысловым основаниям жизни есть дело гения, который оказывается способным не только породить этот новый смысл, но и отстаивать его в борьбе между новым и старым. К числу таких масштабных личностей, имевших свой яркий авторский почерк и предопределявших горизонты развития отечественной, да и мировой дидактики, безусловно, относится Исаак Яковлевич Лернер. Его жизненная биография к 2017 году исчисляется уже столетием. Благородные черты лица Исаака Яковлевича, его элегантная внешность и светлый, но слегка ироничный взгляд выделяли в нем масштабность человека, обладающего колоссальным жизненным опытом и огромным личностным запасом прочности. «Самостоянье человека – залог величия его» (А. С. Пушкин). Да, это в полной мере о Лернере.

Для своих коллег и учеников Исаак Яковлевич всегда представал в двух неразрывно существовавших в нем ипостасях – известного всему миру крупного ученого-педагога и мудрого человека с ярко проявляющимся даром настоящего гуманитария. Нет сомнения в том, что научные достижения И. Я. Лернера, принадлежа эпохе ушедшего XX века, своими перспективными влияниями были устремлены в XXI век с его неклассическими проявлениями, связанными с актуализацией идеи субъектности как современного принципа систематизации научных представлений и значимого ориентира для организации и объяснения образовательной практики. В этом отношении научное наследие И. Я. Лернера обладает неиссякаемой методологической и теоретической силой, демонстрирует образцы продуктивных исследовательских решений, ориентированных на специфику мироощущения человека и исследователя XX века и одновременно создающих

«зоны роста», которые уходят в будущие научные свершения XXI века. Неслучайно существует мнение о том, что на И. Я. Лернере закончился этап классической дидактики, но не завершилось ее развитие. Именно И. Я. Лернер системой достигнутых теоретических результатов и вновь сформулированных научных проблем наметил продуктивные ценностно-целевые ориентиры, которые обусловили дальнейшее развитие отечественной дидактики, но уже по пути ее обогащения за счет разработки неклассических решений.

При всей широте и разнообразии научных интересов И. Я. Лернер был одним из первых отечественных исследователей, которые, опираясь на психологические идеи деятельностного подхода, изучали сущность процесса обучения с субъектных позиций, несмотря на то, что сам термин «субъект» еще не был введен в активный научный оборот. Есть основания для предположения, что в качестве его синонима использовалось тогда понятие «самостоятельность», позволявшее акцентировать внимание на познавательной активности, инициативности и готовности учащегося к самоорганизации в учебном процессе. Подчеркивая значимость фигуры школьника в процессе обучения, И. Я. Лернер основывался на идее о том, что специфика дидактических закономерностей состоит в обязательном отражении устойчивых зависимостей между тремя важнейшими элементами обучения, среди которых, кроме содержания образования как объекта усвоения, особую роль играют его субъекты – учитель и ученик, а также, что наиболее существенно, отношения между ними. Таким образом,

в поле особого исследовательского внимания И. Я. Лернера в отличие от его многих предшественников изначально попадали как раз проявления учащегося как субъекта деятельности учения, а также субъекта общения (отношений) в ходе познавательной деятельности. Это и отразилось на специфике его доминантной исследовательской проблематики: центральное место в научных изысканиях занимала проблема разработки научных основ формирования познавательной самостоятельности школьников в процессе организованной и руководимой учителем познавательной деятельности. Именно эта проблема выступила в качестве предмета специального исследования в рамках докторской диссертации, защищенной в 1971 году.

Уже начиная с середины 60-х годов XX века И. Я. Лернер [4] активно разрабатывал идею обязательного использования при организации обучения таких методов, которые одновременно с наличием педагогического руководства в обучении позволяли целенаправленно повышать уровень познавательной самостоятельности учащихся, переводя их от преимущественно репродуктивной к преимущественно творческой познавательной (исследовательской) деятельности. В целях фиксации этих нетипичных для дидактики рассматриваемого периода теоретических акцентов И. Я. Лернер впервые ввел в понятийно-терминологический аппарат дидактики понятие познавательной задачи [2], которая мыслилась им как задание, представляющее для учащихся проблему, содержащую доступное познавательное противоречие и требующую от них познавательного напряже-

ния. Познавательная задача приобрела в исследованиях И. Я. Лернера силу действенного средства активизации познавательной деятельности школьников и расширения их творческих возможностей. Мы полагаем, что идея использования в обучении познавательных задач открывала пути для перспективного изменения взгляда на сущность познавательной позиции учащихся в обучении, поскольку сдвигала фокус внимания с представления о приобретаемом учащимися знании как о конечной истине, «передаваемой» учителем в готовом виде, на позиции процессуального понимания как собственного достижения учащихся, полученного в результате осуществленного поиска, наполненного интересом, увлеченностью открытием нового, а поэтому и влияющего на становление ценностно-смыслового отношения школьников к познанию в целом. Несомненно, разработанный И. Я. Лернером подход являлся отражением новой методологии дидактики, зарождавшейся на пересечении классического и неклассического понимания и акцентировавшей творчески-созидательные, ценностно-смысловые начала в обучении. Поэтому крайне важными и сегодня являются сформулированные И. Я. Лернером принципы построения содержания учебного материала как системы познавательных задач, которая, отражая логику движения исследовательской мысли, одновременно обеспечивает формирование у школьников прежде всего внутренней готовности к творче-

ской познавательной деятельности. Новые методологические установки, заложенные И. Я. Лернером, получили свое последующее обогащение и систематизацию в связи с разработкой им научных основ организации проблемного обучения как особой дидактической системы, ориентированной на развитие познавательного интереса (наиболее надежного мотива успешной познавательной деятельности) и опыта самостоятельного осуществления творческой познавательной деятельности, основанной на открытии нового.

В исследованиях И. Я. Лернера 70–80-х годов XX века, связанных с расширением и систематизацией представлений о педагогических средствах организации самостоятельной познавательной деятельности школьников, дальнейшее укрепление научных позиций в рассматриваемом направлении происходило в связи с углублением взгляда на сущность познавательной самостоятельности школьников с точки зрения идеи самостоятельности учащихся, идеи, которая занимает центральное место в методологии современных дидактических исследований, ярко выражая их неклассическую направленность. Убедительным научным аргументом в этом отношении, как мы полагаем, выступает тот факт, что представленные И. Я. Лернером в этот период научно-педагогическому сообществу культурологическая теория содержания образования и коррелировавшая с ней общедидактическая система методов обучения отражали нацеленность ученого на серь-

езную системную разработку представлений о том, какими должны быть базовые инструменты педагогической деятельности, чтобы они оказывались продуктивными в отношении формирования у обучающихся опыта познавательной и практической самостоятельности. Полагаем, что эти теории не нуждаются в каком-либо даже кратком описании, поскольку сегодня они перешли в разряд классических основ дидактического знания. Вместе с тем достаточно востребован и их инновационный потенциал. Убедительным доказательством тому является выделение авторами стандартов ФГОС ООО второго поколения культурологической теории содержания образования в качестве научного основания для организации инновационной образовательной практики, целевые ориентиры которой в соответствии с новыми стандартами характеризуются направленностью на достижение не только предметных и метапредметных, но и личностных результатов обучения. В связи с этим возьмем на себя ответственность лишь оттенить тот неклассический потенциал этих теорий, значимость которого в 70 – 80-е годы XX века отстаивали в многочисленных дискуSSIONных выступлениях И. Я. Лернер и его ученики-последователи.

В отношении культурологической теории содержания образования безусловным инновационным достижением было то, что удалось принципиально пересмотреть специфику источника, из которого целесообразно черпать содер-

жание образования. Таким источником в противовес сложившимся дидактическим традициям, опиравшимся на систему научных знаний и способов действия, по убеждению И. Я. Лернера, должна быть культура в целом, вхождение в которую только и способно породить человеческое в человеке, образовывать именно **человеческий образ** со свойственными ему сущностно человеческими силами – духовностью и созидательностью в отношении себя (осознанное окультуривание, сознательное преодоление в себе собственного несовершенства) и мира вокруг себя. Опираясь на идею общности структуры и состава культуры и содержания образования, И. Я. Лернер выработал действительно инновационное представление о том, что содержание образования имеет многослойный характер. **Теоретический** слой включал весь пласт систематизированных научных и житейских знаний, представленных различными сферами жизни человека и поэтому создающих предпосылки для формирования целостной картины мира, вооружения обучающихся методологическими подходами к познавательной и практической деятельности. **Деятельностный** слой характеризовался совокупностью способов познавательной и практической деятельности, нацеленных на воспроизведение культуры и сохранение культурных традиций (умений и навыков), а также опытом творческой деятельности, определяющим способность школьников к продуктивной познавательной и практической деятельности и

обуславливающим готовность к инновационному развитию культуры. Чрезвычайно важным было выделение в составе содержания образования *видового разнообразия способов действия*, состоящее в том, что наряду с предметными внимание было обращено на обязательное наличие надпредметных способов действия, таких как базовые интеллектуальные (логические) умения, поисковые умения, учебные умения, обеспечивающие способность к самоорганизации познавательной и практической деятельности и к ее самоуправлению. Подчеркнем, что ценность этого слоя содержания образования связана с его направленностью на становление рефлексивно-деятельностных структур сознания личности, определяющих готовность школьников выступать субъектами различных видов деятельности. **Ценностный** слой содержания образования представлен опытом эмоционально-ценностных отношений, накопленных в культуре и пронизанных соответствующими переживаниями. Наличие этого слоя в содержании образования ярко свидетельствует о том, что в дидактическом наследии И. Я. Лернера обучение рассматривается через призму человеческих отношений, а следовательно, обладает возможностями в плане становления рефлексивно-смысловых структур сознания личности, формирует готовность школьников выступать субъектами отношений, приобретать опыт культуросообразных переживаний, оценок, выбора, избирательности в суждениях, интересах,

личностных предпочтениях. Введение в научный оборот дидактики понятия переживания означало акцентирование смысловой насыщенности познаваемого как высшего уровня саморегуляции жизнедеятельности, отражение глубины личностной значимости познаваемого, переход познания на гуманитарный уровень, когда объектом освоения становится уже не собственно предметное содержание, а сама жизнь человека, постигаемые им возможности самосовершенствования с помощью этого предметного содержания. При таком подходе подчеркивалось, что высшая цель обучения начинает приобретать истинно образовательное звучание как обретение человеком образа «Я», готовности к самодеятельности и жизненному самоопределению.

Личностно-ориентированный подход, выступающий сущностной характеристикой культурологической теории содержания образования, в полную силу проявился и при создании И. Я. Лернером в высшей степени инновационной по своей теоретической роли классификации методов обучения. Ее основанием выступал признак обучения, значимый именно для неклассической дидактики – возрастающая познавательная самостоятельность учащихся. Теоретически обоснованная и экспериментально апробированная классификация методов обучения содержала следующую их систему: информационно-рецептивный, или объяснительно-иллюстративный;

репродуктивный; проблемное изложение; эвристический, или частично-поисковый; исследовательский. Впоследствии И. Я. Лернер неоднократно подчеркивал, что в целях достижения успешности обучения, в том числе и в аспекте формирования личности, необходимо дополнить перечисленную систему методов общим методом воспитания – соотнесение актов обучения с потребностями и мотивами учащихся [4].

Мы убеждены в правомерности высказанной И. А. Рудаковой идеи о том, что в предложенном И. Я. Лернером подходе к систематизации методов обучения «отражены важнейшие характеристики личностно-смыслового развития учащегося. Его познавательная потребность реализуется посредством удовлетворения первичной потребности во впечатлениях, любопытства. Объект учебного содержания становится для учащегося наиболее значимым, приобретает характер личностных смыслов. Стимулирующее воздействие со стороны учителя по переводу познавательной деятельности из воспроизводящей в творческое русло усиливается посредством проблемизации учебного содержания» [5, с. 331 – 332].

Именно в контексте развития идеи самостоятельности обучающихся в познании можно рассматривать тот факт, что благодаря И. Я. Лернеру в научный оборот было введено новое для отечественной дидактики понятие «опыт познавательной деятельности», или «познавательный опыт». И. Я. Лернер

подчеркивал, что, протекая по деятельностным законам, познавательная активность школьников непременно должна характеризоваться осознанием и принятием школьниками целей и задач познания, наличием достаточно устойчивого познавательного интереса и напряжением умственных сил, приводящих к тому, что познание все в большей мере приобретает характеристики научного исследования, основанного на самоорганизации, саморегуляции школьников в процессе открытия нового. На первый план выдвигалась идея усиления роли ученика как *познающего субъекта*, который должен обладать необходимыми способностями для глубокого проникновения *в сущность изучаемых явлений, самостоятельного исследования* окружающего мира. Подчеркивая значимость идеи *самостоятельного применения* учащимися знаний с целью приобретения нового, И. Я. Лернер выработывал обновленные теоретические установки, важные для дидактической разработки понятия «познавательный опыт». Они акцентировали внимание на значимости самой *процедуры ученического познания*, отражающей «логику совершения открытия» (Б. М. Кедров), раскрывали сущность познавательного опыта школьников как их готовности к творческой познавательной самостоятельности, формируемой и реализуемой в процессе организованного учителем познания (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин) [1].

Весомый вклад в конкретизацию проблематики познавательного опыта с точки зрения его возможных качественных характеристик внесла разработка И. Я. Лернером представлений о разнообразии состава *базовых учебных умений* как «способов организации субъектом своего усвоения и свойственной последнему познавательной деятельности». Были выделены четыре группы таких умений, которые разносторонне представляли способы организации познавательной деятельности: организационные, практические, интеллектуальные, психолого-характериологические [3]. Особый интерес вызывает четвертая группа, в состав которой входили, к примеру, такие учебные умения, как умение проводить самонаблюдение и самоанализ в процессе учения; давать самооценку; самонастраиваться на деятельность учения; управлять своими интересами, влиять на свои мотивы и т.п. Внимание к подобным умениям свидетельствовало о значимости ценностно-смыслового измерения познавательного опыта, что открывало взгляд на него как на личностное образование, функционально обеспечивающее самоорганизацию и саморегуляцию познавательной деятельности школьника и фактически превращающее ее в познавательную самостоятельность.

Таким образом, анализ разработанных И. Я. Лернером инновационных дидактических решений позволяет сделать вывод о том, что они пронизаны идеей творческой самостоятельной личности, которая выступает субъек-

том различных видов деятельности и отношений, готова к познавательному и практическому самоопределению и самореализации в пространстве жизнедеятельности. Несомненно, что эти решения приняли на себя роль того «идейного генотипа» (В. М. Полонский), который определял последующее движение научных представлений по пути освоения дидактикой идеи субъектности. В наследии И. Я. Лернера закладывались основы для перехода от классической дидактики к неклассической, наполненной новыми феноменами, которые впоследствии уже в XXI веке находили свое отражение в обогащении дидактики новыми понятиями: ценности и цели обучения, смысл и значение, «живое знание» (С. Л. Франк, В. П. Зинченко), знание о незнании, знание-переживание, понимающее знание, личностный смысл, мотивы и стимулы и т.п. Чрезвычайно важно, что научные достижения И. Я. Лернера сегодня в условиях реализации ФГОС ООО уже на новом уровне получают свое интенсивное развитие в связи с необходимостью исследования научных основ организации личностно-ориентированного обучения. В этом отношении И. Я. Лернер, являясь признанным классиком отечественной дидактики, своим научным вкладом заложил надежные перспективы для ее дальнейшего развития и перехода на качественно новый уровень, соответствующий специфике неклассической научной рациональности. Вдумчивое изучение дидактического наследия

И. Я. Лернера позволит нам сегодня педагогических эпох в качестве важ- гармонизировать роль традиций и ин- ного источника современных некласси- новаций, опираясь на преемственность ческих изменений в дидактике.

Литература

1. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы соврем. дидактики : учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов / В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин ; под ред. М. Н. Скаткина. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1982. 319 с.
2. Лернер И. Я. О познавательных задачах в обучении гуманитарным наукам // Народное образование. 1966. № 3. С. 41 – 43.
3. Лернер И. Я. Об учебных умениях и их отражении в учебниках // Проблемы школьного учебника. Вып. 12. М., 1983. С. 228 – 234.
4. Лернер И. Я., Скаткин М. Н. О методах обучения // Советская педагогика. 1965. № 3. С. 115 – 127.
5. Рудакова И. А. Формирование инновационной классификации методов обучения в современной дидактике // Общая теория смысла, психологические концепции смыслообразования, смыслодидактика : хрестоматия / сост. И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, И. А. Рудакова. М. : КРЕДО, 2014. С. 328 – 336.

E. N. Seliverstova

I. Y. LERNER'S DIDACTIC HERITAGE IN THE CONTINUITY OF PEDAGOGICAL ERAS FOCUS (TOWARDS THE I. Y. LERNER CENTENARY)

The article attempts to analyse the I. Lerner's didactic heritage from the standpoint of modern didactics theoretical systems, most fully focused on the idea of subjectivity. On this basis the conclusion about I. Y. Lerner's significant role in continuity of pedagogical eras as the transition from classical to non-classical scientific and didactic ideas is drawn.

Key words: I. Lerner's didactic heritage; the idea of subjectivity; cultural theory of education content; classical and non-classical didactics.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.047

Е. В. Титов, Е. О. Черкашин

ГОРОДСКОЕ ХОЗЯЙСТВО КАК СФЕРА БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена анализу педагогических возможностей знакомства старших школьников с современным городским хозяйством как сферой будущей профессиональной деятельности посредством выполнения учебного проекта.

Ключевые слова: городское хозяйство, профессиональная ориентация, проектная деятельность, энергосбережение.

В современных городах проживает значительная часть населения планеты. В 1900 г. в мире насчитывалось примерно 360 городов с населением свыше 100 тыс. жителей, в 1950 г. – уже 950, а в начале 80-х гг. – уже 2368. Число горожан выросло с 1,5 млрд в 1990 г. до 3,6 млрд в 2011 г. – а это более половины населения земного шара. В отдельных государствах, например, таких как Бельгия и Кувейт, доля городского населения доходит до 97 %.

В стремлении к городской жизни не отстают и россияне. По данным федеральной государственной службы статистики количество россиян, проживающих в городских поселениях, неуклонно растет. Если в 1959 г. в городах России проживало около половины населения (52,2 %), то спустя всего лишь десятилетие (1970) горожане составляли 62,1 % населения России, через двадцать лет (1979) – 69,1 %, а через

тридцать лет (1989) число горожан составляло 73,4 %. Тенденция роста городского населения сохранилась до сегодняшнего дня. Согласно переписи населения 2010 г. в городах России проживает более 105,3 млн человек, что составляет (73,7 %) населения.

Современные города занимают около 1 % площади суши, сосредоточив на таком маленьком участке земной поверхности не только больше половины населения планеты, но и самые передовые технологии в области строительства, транспорта, медицины, науки, образования, инженерии и даже производства продуктов питания. Поэтому не удивителен стремительный рост городского населения Земли: по прогнозам ученых, к 2025 г. число горожан вырастет до 4 млрд.

Из курса истории хорошо известно, что совсем недавно жизнь в городе была лишена привычного современному че-

ловеку комфорта и удобства. Отсутствие электричества и связи, общественного транспорта, водоснабжения, канализации – такими были города всего каких-нибудь пару столетий назад.

Современные города не только удобны и комфортны для жизни и отдыха. Города являются центрами прогрессивных изменений во всех сферах социальной жизни. В современном городе можно получить хорошее образование, найти друзей и устроиться на интересную работу.

Согласно проведённому нами опросу подавляющее большинство учащихся 10 – 11-х классов школ г. Москвы связывают свою судьбу и профессиональную карьеру с городом. Однако не каждый живущий в городе старшеклассник представляет, как устроен современный город, который объединяет тысячи километров подземных и надземных линий энергоснабжения и связи, канализационных сооружений, газо- и водопроводов, коммуникационных коллекторов, скоростных автомагистралей и пешеходных улиц, транспортно-пересадочных узлов и линий метрополитена, скверов, бульваров, парков, торгово-развлекательных комплексов и других разнообразных архитектурных и инженерных сооружений.

Городское хозяйство – это большой и динамичный, устойчивый и развивающийся рынок труда, в котором каждый выпускник школы, колледжа и вуза может найти себе рабочее место. Комфортные условия жизни, работы и отдыха горожан обеспечивают тысячи специалистов разных направлений – инженеров, техников, биологов, программистов, дизайнеров, юристов, экономистов, администраторов, которые

занимаются энергетикой, водоснабжением, водоотведением, освещением, надземным, подземным и вертикальным транспортом, утилизацией отходов производства и потребления, благоустройством, озеленением и другими отраслями городского хозяйства. Современные города растут, наполняясь все более совершенной техникой и технологиями для комфортной жизни горожан и создавая все новые и новые направления деятельности специалистов городского хозяйства.

Поэтому информирование школьников о жизни и проблемах современного города, об отраслях и направлениях деятельности городского хозяйства актуально не только для знакомства подрастающего поколения со средой и местом своего проживания, но имеет личностный смысл, заключающийся в социально-профессиональной ориентации старшеклассников на городское хозяйство как сферу реализации будущих профессиональных интересов. Одной из проблем, затрудняющих реформирование жилищно-коммунального хозяйства – важнейшей отрасли городского хозяйства, является острая нехватка высококвалифицированных специалистов со средним профессиональным образованием [1].

Наиболее результативная форма знакомства старших школьников с современным городским хозяйством как сферой будущей профессиональной деятельности – это учебный проект. Городское хозяйство представляет собой важную отрасль экономики страны, особенности которой определяются географическим и экономическим положением рассматриваемого города. Поэтому организовывать проектную деятельность

учащихся по изучению современного города целесообразно в контексте содержания школьных курсов для 10 – 11-х классов: географии, экономики, физики, истории, экологии, основ безопасности жизнедеятельности, биологии и т. д. Учитывая, что работа над проектами требует обращения к содержанию нескольких учебных предметов, по каждому из которых учащиеся могут получить отдельную оценку, такие проекты можно считать комплексными (межпредметными).

Приведем примеры тем исследовательских проектов учащихся по разным направлениям. Прежде всего учащимся следует предложить проект, например, под названием «Дома, в которых мы живём», посвящённый исследованию строения и функционирования многоквартирных домов, которые являются сложными инженерными объектами и требуют на этапах проектирования, строительства и эксплуатации участия профессионалов разных специальностей. Что касается названий проектов, то, на наш взгляд, следует поощрять учащихся, решающих дать собственные, оригинальные названия проектам. Следует также предложить учащимся подумать над названием в процессе работы над проектом и даже после его завершения.

Современный город невозможно представить без быстрого и комфортного городского транспорта. Транспортная система обычно включает в себя наземный транспорт (автобусы, троллейбусы, трамваи, такси), а в больших городах пассажиров перевозит метрополитен. В городскую транспортную систему входят аэропорты, железнодорожные, морские, речные и автобусные вокзалы. Поэтому учащиеся с

интересом выполняют проекты, которые условно можно будет назвать, например, так: «Городская инфраструктура для наземного электрического транспорта», «Современные (информационные, всепогодные, энергоэффективные) остановки общественного транспорта», «Транспортная инфраструктура крупного города» и т. д.

В некоторых городах транспортная система не всегда успевает справляться с постоянно возрастающим пассажиропотоком и увеличивающимся автопарком. Ситуацию могут осложнять переезды, нерегулируемые перекрестки, перекрестки со сложной организацией движения, а также постоянно ведущееся мостовое и дорожное строительство. Предложите школьникам изучить внутригородскую миграцию населения, выявить «узкие» места в транспортной сети, затрудняющие движение, оценить существующую транспортную инфраструктуру города и предложить способы решения выявленных проблем.

В качестве примера рассмотрим групповой проект «Энергоэффективный город», ориентированный на программу учебных предметов 10 – 11-х классов – географии (тема «Глобальные проблемы человечества»), экономики (тема «Семейная экономика») и физики (тема «Электродинамика»). Групповой проект выполняется, как правило, двумя-тремя учащимися, которые самостоятельно организуют собственную (внутригрупповую) работу и отчитываются о выполненной работе всей группой.

Энергосбережение в сфере городского хозяйства – важнейший способ сохранения природных ресурсов и устойчивого развития урбанизированных территорий. В ряде российских городов

действуют государственные программы по энерго- и ресурсосбережению. Например, в Москве успешно реализуется государственная программа «Развитие коммунально-инженерной инфраструктуры и энергосбережение», рассчитанная на 2012 – 2018 гг., в которой немаловажная роль отводится городскому населению. Одним из направлений энергосбережения в городском хозяйстве и в особенности в жилом секторе стало увеличение доли альтернативных источников энергии – солнца и ветра. Сказанное позволило считать участие школьников в проекте «Энергоэффективный город» социально значимым и актуальным и поставить педагогические задачи: а) познакомить старшеклассников с энергосбережением как важным направлением работы городского хозяйства; б) сформировать у старшеклассников представление о городском хозяйстве как сфере будущих профессиональных интересов.

Для того чтобы заинтересовать старшеклассников и привлечь их к работе над проектом, педагогу необходимо поставить перед ними социально значимую задачу, например изучить и оценить различные способы энергосбережения и применения альтернативных источников энергии для бытовых нужд в условиях города. В роли заказчика работы над проектом могут выступить, например родители учащихся, проявившие интерес к снижению затрат на оплату счетов за электроэнергию.

Работа над проектом начиналась с размещения на сайте школы и на школьных стендах информации о возможности участия в интересной проектной деятельности, которая позволит старшеклассникам познакомиться с современ-

ным городским хозяйством как возможной сферой профессиональной деятельности после окончания школы.

Затем педагог, выступающий руководителем проекта, проводил организационное занятие, на котором вместе с изъявившими желание включиться в проект учащимися формулировал техническое задание, описывающее план и результаты (промежуточный и итоговый) работы над проектом, и устанавливал сроки его выполнения. На вводном занятии учащиеся знакомились с предстоящей работой над проектом, выполнив под руководством педагога модельное исследование проблем города при помощи современных информационных ресурсов [2].

На первом этапе работы над проектом учащиеся, используя интернет-ресурсы и другие доступные источники (газеты, журналы, энциклопедии и другую справочную литературу), собирали информацию о различных отраслях городского хозяйства, потребляющих электроэнергию, о предприятиях городской энергетики и специалистах, занятых на этих объектах, о путях и способах энергосбережения. На эту часть работы отводили от двух до четырёх недель, в завершении проводили семинарское занятие, на котором учащиеся в виде устного сообщения представляли собранные ими сведения. Кроме того, на этом занятии педагог рассказывал учащимся о том, какую работу им предстояло проделать на следующем, втором этапе работы над проектом, и предлагал объединиться в проектные группы по два-три человека в зависимости от личных предпочтений. Далее учащиеся, объединившись в проектные группы, составляли план своих действий исходя

из высказанных педагогом пожеланий и рекомендаций.

Суть работы учащихся на втором этапе проекта заключалась в сборе и анализе информации об электропотреблении в своих жилищах (квартирах), домах, на придомовой территории и улицах города. Сначала учащиеся собирали сведения о мощности и продолжительности работы бытового электрооборудования (нагревательных и осветительных приборов, холодильников, телевизоров, кондиционеров) и электрооборудования для освещения объектов городской инфраструктуры: улиц, крупных автомагистралей, подсветки информационных (рекламных щитов, вывесок) и архитектурных (памятники, исторические здания и сооружения) объектов.

Информацию об освещении объектов городской инфраструктуры учащиеся находили на сайтах предприятий, занимающихся городским освещением, или же собирали непосредственно на территории города. Для этого учащиеся фотографировали, а затем, используя ресурсы Интернета, определяли тип и соответственно мощность электроосветительных приборов. После определения мощности и режима работы оборудования, освещающего улицы, дороги, скверы, бульвары и так далее, учащиеся наносили их на карту и подсчитывали ежесуточный, сезонный и годовой расходы электроэнергии и денежные затраты на городское освещение.

В случае затруднений при определении видов (марок, моделей) электроосветительного оборудования и вычислении расхода электроэнергии на городское освещение учащиеся обращались за помощью к учителю физики.

При работе с картой и определении продолжительности времени суток, требующего дополнительного освещения городских территорий, учащиеся обращались к учителю географии. При расчёте денежных трат на городское освещение учащимся помогал учитель экономики.

Так же как и первый, второй этап работы над проектом завершался семинарским занятием, на котором учащиеся представляли результаты проделанной ими работы: сведения о мощности и продолжительности работы бытового электрооборудования в их жилищах, а также ежемесячные, сезонные и годовые выплаты их родителей за электроэнергию; карты улиц (микрорайонов, районов) города с нанесёнными на них источниками искусственного освещения; сведения о видах оборудования для городского освещения, их суммарной мощности и расходной части городского бюджета на освещение.

После коллективного обсуждения полученных учащимися результатов учитель предлагал им перейти к завершающей части проекта, суть которой заключалась в поиске путей и способов сокращения расходов на освещение собственных квартир и обследованных городских территорий. Кроме того, учащимся предлагалось установить, какую работу специалисты городского хозяйства должны выполнять для содержания осветительного оборудования на городских территориях, а также для дальнейшего развития сети городского освещения, в том числе в контексте энергосбережения. Чтобы задание обрело более конкретные черты, учащимся предлагали выполнить оценку возможности и целесообразности замены обыч-

ного осветительного оборудования на энергосберегающее и частичного перехода на альтернативные источники электроэнергии. Для этого учащиеся, обратившись к интернет-ресурсам, подбирали подходящие по светосиле и более экономные источники искусственного света, сопоставив их стоимость со стоимостью традиционных источников; при необходимости обоснованно предлагали иное, альтернативное расположение на городских территориях источников искусственного освещения, отметили эти предложения на карте города.

Работа над проектом завершилась занятием в форме ученической конференции, на которой учащиеся по группам представляли в форме презентации и непродолжительного (7 – 10 мин) обсуждения результаты проделанной ими работы по всему проекту в целом. Уча-

щиеся не только представляли полученные ими результаты, но и оценивали работу, проделанную их одноклассниками в группах. Приглашённые на заключительное занятие учителя географии, физики и экономики оценивали работу каждого учащегося, при необходимости задавая вопросы по соответствующим учебным дисциплинам.

Информирование старших школьников о жизни современного города, работе городского хозяйства и его специалистах позволяет не только познакомиться учащихся со средой и местом своего проживания, но и сориентировать их на городское хозяйство как сферу реализации будущих профессиональных интересов. Одним из средств реализации этой социально значимой образовательной цели может выступать групповой проект.

Литература

1. Мазниченко А. И. Интеграция профильного обучения в школе в систему СПО // Школа и производство. 2014. № 8. С. 13.
2. Титов Е. В., Черкашин Е. О. Модельное исследование экологических проблем города с помощью современных информационных ресурсов // Школа и производство. 2015. № 4. С. 10 – 13.

E. V. Titov, E. O. Cherkashin

THE CITY'S ECONOMY AS THE SPHERE OF FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN

The article is devoted to the analysis of pedagogical opportunities of acquaintance of the senior school students with modern municipal economy.

Key words: *municipal economy, career guidance and professional orientation, project activities, energy-saving.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.14

Э. В. Максимова, М. Р. Калашишникова, Ю. В. Рысева

РЕАЛИЗАЦИЯ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Главная цель обучения иностранному языку в техническом вузе – формирование коммуникативной компетенции, под которой понимается способность использовать иностранный язык в профессиональной деятельности будущих специалистов и их профессиональной коммуникации. В статье представлены педагогические условия, необходимые для формирования коммуникативной компетенции студентов технических вузов.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, компетентностный подход, педагогические условия, содержание профессионально-ориентированного обучения, проектная технология.

Современные условия развития общества, образования и науки, расширение международных контактов специалистов в разных областях знаний требуют постоянной интенсификации повышения качества образования, в первую очередь профессионально-ориентированного. Изменился социальный заказ на подготовку по иностранным языкам в условиях технического вуза. Сегодня формируются ГОС ВПО 3-го поколения, создающиеся на основе модели двухуровневой подготовки будущих специалистов (бакалавр – магистр) на базе компетентностного подхода. Компетентностный подход позволяет построить сквозную модель специалиста, согласующую между собой инте-

ресы личности и общества и позволяющую построить систему опережающей трансляции требований рынка труда и запросов социума в образовательное пространство [5]. Каждый этап подготовки характеризуется общими, универсальными (ключевыми) и профессиональными компетенциями. В структуре стандартов предложены предметные области (модули), в процессе изучения которых должны быть сформированы компетенции как результаты обучения [1]. Поэтому профессиональные компетенции будущих специалистов должны формироваться в процессе обучения всем предметам, проходить через все уровни образования и совершенствоваться на каждом из них.

Одним из компонентов в структуре профессиональной компетентности будущих специалистов, выпускников технических вузов, является коммуникативная компетенция.

Термин «коммуникативная компетенция» был использован Н. Хомским во второй половине XX века и первоначально обозначал языковую компетенцию, складывающуюся из способности индивида: а) понимать и образовывать неограниченное число предложений, построенных по структурным схемам; б) обнаруживать формальное сходство или различие близких по своему содержанию высказываний. Затем из лингвистики термин был перенесен в социолингвистику и методику обучения иностранному языку и понимался как речевая способность индивида. Коммуникативная компетенция рассматривается как способность обучаемого адекватно общаться в конкретных коммуникативных ситуациях и умение организовать речевое общение с учетом социокультурных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания.

В отечественной науке существует большое количество определений иноязычной коммуникативной компетенции. Это, с одной стороны, свидетельствует о важности рассматриваемой проблемы, а с другой стороны, показывает наличие разночтения в понимании содержания этого термина.

В отечественную лингвистику термин «коммуникативная компетентность» был введен М. Н. Вятюшневым и понимался как способность человека об-

щаться в трудовой или учебной деятельности, удовлетворяя свои интеллектуальные запросы [2].

Существуют многочисленные исследования, раскрывающие теоретические и практические вопросы, связанные с определением понятия коммуникативной компетенции (И. А. Зимняя, И. А. Мазаева, Г. В. Рогова, Е. Н. Соловова и др.).

Позднее определение коммуникативной компетенции было дополнено рядом деталей. И. А. Зимняя определяет коммуникативную компетенцию как сформированную способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности [4]. Р. Т. Белл определяет коммуникативную компетенцию как «знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватным целям, сферам, ситуациям общения, способность, формируемая во взаимодействии человека с социальной средой, в процессе приобретения им социально-коммуникативного опыта» [3].

Термин «коммуникативная компетентность» претерпевает переосмысление по мере того, как изменяются социальные запросы государства, характер экономических, политических и международных связей, социокультурная ситуация в целом. Многие европейские страны становятся членами Совета Европы, координируя усилия в области разрабатываемых технологий, совместно решая сходные проблемы и устанавливая единые стандарты и требования. Преподавание иностранных

языков не стало исключением. Благодаря усилиям Совета Европы сложилась единая система оценки знаний в области иностранных языков в Европе. Совет Европы определил уровни владения иностранным языком в уже упоминавшемся документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» (Дж. Л. М. Трим, Д. Косте, Б. Норт). Необходимо отметить, что этот документ соотносится с достижениями российских ученых (М. Н. Вятютнева, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева и др.) в области исследований видов речевой деятельности и является результатом работы преподавателей иностранных языков Европы и других стран. Он создан с целью помочь всем, кто изучает или преподаёт иностранные языки, а также тем, кто занимается проблемой оценки уровня владения иностранным языком, поскольку даёт возможность использовать общепринятую Европейскую систему уровней. Указанные «Компетенции» определяют, чем необходимо овладеть изучающему язык, чтобы использовать его в целях общения, а также, какие знания и умения ему необходимо освоить, чтобы коммуникация была успешной. В связи с этим многие отечественные исследователи (И. А. Зимняя, Е. И. Пассов, Л. А. Петровская, Е. Н. Соловова и др.) связывают иноязычную коммуникативную компетенцию со способностью личности к изучению иностранного языка и к общению на нём (на разных уровнях, определенных в «Компетенциях») с представителями других стран.

Процесс формирования коммуникативной компетенции студентов тех-

нических вузов в обучении иностранным языкам предполагает выполнение определенных педагогических условий. В данной статье мы рассматриваем педагогические условия эффективного формирования коммуникативной компетенции студентов как требования (основание) к содержанию обучения и организации учебного процесса, обеспечивающих реализацию поставленных целей с наименьшими затратами времени и сил, поскольку в рамках существующей сетки часов в неязыковых вузах может быть сформирована лишь относительная коммуникативная компетенция.

Первое условие предполагает отбор и структурирование содержания профессионально направленного обучения иностранным языкам.

Содержание обучения иностранному языку в неязыковом вузе должно включать в себя следующие компоненты: конкретные сферы, ситуации и темы общения, тексты, языковые и страноведческие знания, иноязычные навыки и умения речевого общения, коммуникативные и интеллектуальные умения.

Выпускник неязыкового вуза должен уметь общаться на иностранном языке в различных сферах коммуникации. Такими сферами являются профессиональная, общественно-политическая, социально-культурная области иноязычного общения и повседневно-бытовые контакты. При этом профессиональная сфера коммуникации, а именно: собственно производственная, производственно-коммерческая, научно-производственная, собственно научная, – наи-

более важная сфера общения. Каждая сфера общения реализуется в ситуациях общения. Здесь мы можем говорить о решении ситуаций, возникающих во время переговоров, презентаций, бизнес-конференций, повседневного взаимодействия с зарубежными коллегами, оформления технической и деловой документации. Типичные ситуации устного и письменного профессионального общения на иностранном языке могут рассматриваться в качестве опор обучения иноязычному общению в неязыковом вузе. На их базе возможна разработка эффективной технологии управления формированием умений иноязычного профессионального речевого общения, в частности в выборе и построении упражнений.

В каждой рассмотренной сфере ситуации общения любая коммуникация является тематически обусловленной. В профессионально обусловленных сферах общения на иностранном языке тематика на начальном и среднем этапах носит, как правило, общепрофессиональный характер. На старшем этапе подготовки темы для устного и письменного общения на иностранном языке должны относиться не только к общепрофессиональной, но и к узкопрофессиональной (деловой и производственной) и общенаучной тематике, связанной с будущей профессией выпускника в широком плане. Основными критериями отбора тем и подтем должны быть их частотность и профессиональная значимость. Такими темами могут быть: «Ваша профессия», «Вы и ваше предприятие», «Маркетинг», «Создание

своего дела», «Финансовое управление» и т. д.

Реализация этих функций невозможна без наличия у обучаемых лингвистических и страноведческих знаний и соответствующих иноязычных навыков. Эти знания и навыки приобретаются студентами на всем протяжении обучения иностранному языку в неязыковом вузе, так как каждая конкретная ситуация, сфера и тема общения соотносятся с определенными языковыми и речевыми средствами. В рамках установленных выше сфер, тем и ситуаций представляется возможным рекомендовать следующий реестр страноведческих знаний: профессия, работа, квалификация; производственная документация; типы взаимоотношений производственного характера; выставки, салоны; конференции, семинары, конгрессы; биржи, аукционы; география связей по экспорту/импорту; виды грузоперевозок; средства, каналы связи (почта, телефон, факс, телеграф); сфера услуг (справочные, финансовые, кредитные, коммерческие, юридические и другие службы); социальные проблемы; налоговая система; экономическая система.

Кроме того, для успешной профессиональной коммуникации необходимо наличие определенных коммуникативных и интеллектуальных умений, которые обеспечат успешный результат общения.

Каждый из перечисленных компонентов содержания обучения обуславливает эффективное владение общением на иностранном языке, а их совокупность может рассматриваться как

основа эффективного достижения цели обучения иностранному языку – формирования вторичной языковой личности, способной вступать в равноправный диалог с представителями других культур. Ведущей технологией, создающей наиболее благоприятную образовательную ситуацию для формирования коммуникативной компетенции, на сегодняшний день является метод проектов, который приобретает все больше сторонников. Связано это, прежде всего, как считают некоторые исследователи, с новыми современными тенденциями нашего столетия, отличительная черта которого – его «всепронизывающая проектность». Проектирование стало стилем жизни и исходит не только от профессионалов-конструкторов, архитекторов, но и от ученых, специалистов прикладных наук, политиков, законодателей и др.

В контексте нашего исследования к проектной деятельности обучающихся выдвинуты следующие условия: 1) наличие ситуации или проблемной задачи, посильной для студентов (определение проблемы, постановка целей, обсуждение); 2) изучение соответствующих ситуации тем, разучивание диалогов, накопление необходимой лексики с последующим применением в проекте; 3) самостоятельная работа студентов, связанная с поиском и обработкой недостающей информации, консультирование преподавателя в исследовательской деятельности студентов; 4) распределение обязанностей внутри каждой группы (команды); 5) оформление и оценка проекта в виде доклада, выпуска газеты, ролевой или деловой игры, конференции и т. д.

В Набережночелнинском институте (филиале) КФУ на кафедре иностранных языков накоплен значительный опыт применения метода проектов на занятиях по иностранному языку. За период работы, начиная с 2004 года, были получены положительные результаты в формировании коммуникативной компетенции студентов. Предлагаемые нами системы упражнений при подготовке к проекту сочетают в разном соотношении учебные задания репродуктивного характера, типа управляемой и частично управляемой практики и учебные задания продуктивного характера. Все задания в первую очередь ориентированы на овладение способами и приемами образовательной деятельности, то есть на умение самостоятельно осваивать предмет. Овладение этими средствами происходит в процессе их практического использования в реальной коммуникативной деятельности и при воспроизведении (моделировании) этой деятельности в учебной профессионально ориентированной проблемной ситуации. При работе над проектом студенты поставлены в такие условия, когда они были вынуждены активно включаться в поиск новой информации. Это способствует активизации познавательной и мыслительной деятельности, формированию навыков научно-исследовательской деятельности. При таких условиях формирование коммуникативной компетенции проходит успешнее и результативнее.

В результате применения технологии метода проектов нами были определены этапы формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов.

1-й этап. *Создание условий для сотрудничества студентов. Обучение командной деятельности. Установление субъектных отношений обучающихся и обучаемых:*

1) создание атмосферы доброжелательности; установление контакта в каждой группе, укрепление дружеских взаимоотношений;

2) формирование положительного отношения к проектной деятельности, умения учебного сотрудничества.

2-й этап. *Формирование умения работать с учебно-языковым материалом повседневного, бытового характера, а также формирование основ работы с профессионально-ориентированным учебно-языковым материалом:*

1) формирование умения осуществлять поиск требуемой преподавателем информации и осуществлять самостоятельную работу с ней;

2) формирование основ работы с профессионально ориентированными текстами, информацией;

3) формирование умения выступать с подготовленным сообщением;

4) формирование умения вести диалог с собеседником по пройденным темам, формирование умения использовать в речи изученные клише и выражения;

5) формирование основ делового общения.

3-й этап. *Формирование умения работать с профессионально-ориентированным учебно-языковым материалом:*

1) формирование умения самостоятельно искать недостающую информацию профессиональной направленности и самостоятельно работать с ней;

2) формирование умения реферативного чтения;

3) формирование умения оформлять высказывания на профессиональные темы по прочитанному;

4) формирование умения вести беседу в условиях профессионального общения;

5) формирование умения монологического высказывания на неподготовленные темы или вопросы профессионального характера;

6) формирование готовности расширять практику профессионального общения.

Практическая ценность проведенных занятий видится в том, что применение проектной технологии в обучении расширяет возможности содержания гуманитарных дисциплин в формировании профессиональной коммуникативной компетенции студентов высшего профессионального образования. Подобные проекты могут успешно применяться не только на занятиях по иностранному языку, но и истории, обществознанию, экономике и другим гуманитарным дисциплинам по соответствующим каждой дисциплине темам. Однако, несмотря на очевидные преимущества проектной технологии, на сегодняшний день лишь небольшое количество российских вузов перешли на нее, хотя бы для обучения аспирантов. Как кажется, основное препятствие – проблемы, связанные с деятельностью преподавателей. Метод проектов к обучению требует переосмысления позиций педагога, значительной интенсификации преподавательского труда, связанной с трудоем-

костью описания программно-целевого и методического обеспечения модуля, подготовкой материалов для самостоятельного изучения материала (тестов, гипертекстовых учебников, презентационных лекционных материалов и т. д.), составления проектов. Таким образом, иногда со стороны преподавателя требуется кардинальное изменение привычной системы преподавания, отказ от привычной комфортности и т. д.

Литература

1. Проблемы качества образования : материалы XII Всерос. совещ. // Кн. 1. Актуальные задачи обновления и развития образовательных стандартов высшего образования. М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов ; Уфа : Уфим. гос. авиац. техн. ун-т, 2003. 79 с.
2. Бастрикова Е. М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен // Русская и сопоставительная филология: лингвокультурологический аспект. Казань : Казан. гос. ун-т, 2004. С. 43 – 48.
3. Белл Р. Т. Социоллингвистика: Цели, методы, проблемы / под ред. А. Д. Швейцера. М. : Международные отношения, 1980. 50 с.
4. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М. : Русский язык, 1989. 219 с.
5. Меськов В. С., Татур Ю. Г. О возможности приобретения гуманитарных компетенций в вузе // Высшее образование в России. 2006. № 8. С. 73 – 83.
6. Чернилевский Д. В., Филатов О. К. Технология целеполагания в высшей школе : учеб. пособие. М. : Экспедитор, 1996. 288 с.

E. V. Maksimova, M. R. Kalashnikova, J. V. Ryseva

THE REALIZATION OF CONDITIONS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMING IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT TECHNICAL UNIVERSITIES

The main objective of foreign language teaching technical vocational school is the forming of communicative competence. Under the communicative competence we mean the ability of students to use a foreign language in their future profession and professional communication. The article presents pedagogical conditions necessary for communicative competence formation of technical universities students.

Key words: *communicative competence, competence-based approach, pedagogical conditions, contents of foreign language teaching in professional area, project-making technology.*

К ВОПРОСУ О ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРИМЕНЕНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ КОНФЕРЕНЦИИ TED В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В настоящей статье рассматриваются теоретические и практические аспекты использования видеоматериалов образовательного портала TED на занятиях по английскому языку со студентами-лингвистами в языковом вузе. Представлены достоинства видеоматериалов конференции TED, критерии отбора видеолекций и комплекс упражнений по работе с ними. Проведено анкетирование студентов, подтверждающее эффективность аутентичных видеолекций в формировании лингвистической компетенции будущих переводчиков.

Ключевые слова: образовательный портал TED, обучение английскому языку с помощью видео, комплекс упражнений, критерии отбора видео.

Согласно новым Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования (ФГОС ВО), разработанным на основе компетентностного подхода, качество профессиональной подготовки студентов определяется уровнем сформированности профессиональных компетенций выпускников вузов. В числе профессиональных компетенций, которыми должны овладеть будущие переводчики, социокультурная, лингвистическая и ИКТ компетенции.

Лингвистическая компетенция включает все аспекты владения языком, характерные для носителя языка, что подразумевает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся.

Специфика преподавания иностранного языка определяет также необходимость использования аутентичных материалов, обеспечивающих развитие представлений студентов об этических и нравственных нормах поведения, принятых в инокультурном социуме, о ценностно-смысловых ориентациях различных социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей и формирование уважения к иноязычной культуре и ее ценностям. Все это входит в понятие социокультурной компетенции.

Кроме того, в рамках ИКТ компетенции студенты должны иметь навыки работы с компьютером как средством получения, обработки и управления информацией, а также уметь применять информационно-коммуникационные технологии для формирования своей коммуникативной компетенции.

Решению данного комплекса задач может способствовать использование англоязычных новостных и образовательных интернет-порталов: Voice of America, BBC, National Public Radio, YouTube, Ten Minute Podcast, Podcasts in English, TED и др.

В рамках данной статьи рассмотрим некоммерческий проект TED (Technology, Entertainment, Design), цель которого – распространение уникальных идей («ideas worth spreading»). Идея проекта состоит в организации конференций с участием всемирно известных или известных в своей области людей, каждый из которых представляет свой проект в форме мини-лекции. Избранные лекции доступны на веб-сайте конференции (<http://www.ted.com/talks>). Темы мини-лекций разнообразны: наука, искусство, дизайн, политика, культура, бизнес, технологии, развлечения, глобальные проблемы. Каждое выступление (лекция) на конференции TED носит название TED Talk. Видеозаписи выступлений публикуются на сайте www.ted.com. Их можно бесплатно просмотреть на сайте, скачать на свой компьютер в HD-качестве или подписаться на видеоподкаст. Они также доступны через YouTube [1].

Подобные широкие возможности и доступность портала открывают большие перспективы для его использования в процессе обучения английскому языку. В процессе работы с видео происходит постепенное ознакомление студентов – будущих переводчиков – с реалиями иноязычной культуры, историей, традициями и современной жизнью страны, язык которой изучается, у учащихся формируется более целост-

ная картина мира, происходит обогащение внутреннего мира студентов.

Специфика работы переводчика заключается в том, что ему часто приходится сталкиваться с такими предметными отраслями, от которых он далек в силу своего гуманитарного лингвистического образования. Посредством работы с видеолекциями у студентов появляется возможность изучать специальную терминологию, связанную с различными отраслями научного знания. Мини-лекции представляют собой быстрый, наглядный и удобный способ подачи информации, позволяющий вовлекать обучающихся в обсуждение различных проблем, что, безусловно, расширяет их общий кругозор. Мини-лекции – в высокой степени мотивирующий материал для молодежной аудитории, способный увлечь зрителей с первых же секунд за счет яркой манеры изложения и интересного содержания.

Преподавателями кафедры английского языка ОмГУ им. Ф. М. Достоевского накоплен опыт разработки методических рекомендаций и комплекса упражнений по работе с видеолекциями. В 2014 – 2015 гг. опубликованы две части учебного пособия «Образовательные тематические дискуссии» [2, 3]. В 2016 г. была подготовлена к печати первая часть учебного пособия «Говорите. Учите. Обсуждайте». В 2017 г. планируются составление и публикация второй части данного пособия.

При разработке учебных пособий в основу были положены следующие дидактические свойства видеоматериалов: а) возможность выполнения различных операций с информацией (поиск, анализ, структурирование, обра-

ботка); б) расширение знаний в процессе работы с информацией; в) возможность организации самостоятельной работы на занятии и во внеаудиторное время; г) возможность выбора собственной траектории при изучении иностранного языка (просмотр видеоматериала в удобное время, в удобном месте, такое количество раз, которое необходимо каждому конкретному обучающемуся); д) повышение уровня мотивации учащихся за счет привлечения разнообразных форм и видов работы; е) совершенствование информационной, лингвистической компетенций.

Для отбора видеолекций мы руководствовались следующими критериями, выделенными различными авторами (О. С. Дворжец, А. Е. Чикунова и др.) и адаптированными к нашим условиям обучения:

1) *тематический*, согласно ему отбирались те лекции, которые тематически связаны с содержанием программ дисциплин «Практический курс первого иностранного языка» для студентов-бакалавров 1 – 4-го курсов обучения факультета иностранных языков и «Практика устной речи» для студентов-бакалавров 1 – 4-го курсов исторического факультета направления подготовки «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение». Так, например, в первую часть пособия «Образовательные тематические дискуссии» включены лекции на следующие темы: Global Issues (Ecology, Politics, Technology, Globalisation), Lifestyle (Happiness, Health, Success, Religion, Arts) и Mass Media. Во второй части представлены лекции на темы: Social issues, Health, Lifestyle, Success, Education, Language change, Technology. Та-

ким образом, работу с пособием можно проводить в рамках практически всех обязательных для изучения тем;

2) *продолжительность* видеолекции. Преподаватели в основном отбирали лекции по продолжительности короткие (от 5 до 16 мин в среднем) и реже лекции на 19 – 20 мин, поскольку даже двукратное предъявление видеофрагмента на 20 мин и выполнение заданий к нему займет большую часть столь ценного аудиторного времени;

3) *доступность* изложения материала для студентов – неспециалистов в той или иной области науки, так как пособия предназначены для студентов-лингвистов, не обладающих углубленными знаниями, например, в области медицины, компьютерных технологий и т.п.;

4) *лексическая ценность*, а именно наличие как можно большего количества слов и словосочетаний по изучаемой теме;

5) *популярность* видеолекции. Лекции с миллионом просмотров наверняка понравятся студентам больше, чем те, которые не привлекли внимание TED-сообщества;

б) *методический потенциал*, т.е. насколько видеоматериал пригоден для создания разного рода упражнений на его основе. Использование видеолекций в процессе изучения иностранного языка в вузе должно быть методически обоснованно, в противном случае при нечеткой организации работы оно может носить лишь развлекательный характер. В качестве доминирующих целей занятия с использованием видеолекций выступают: развитие и совершенствование у студентов умений аудирования с общим и полным пониманием прослу-

шанного; развитие и совершенствование умений устно-речевого общения (в монологической и диалогической формах).

Методическая организация работы с видеолекцией предполагает выделение этапов, традиционных для работы с видеоматериалами: 1) преддемонстрационный/дотекстовый этап нацелен на снятие возможных трудностей восприятия информации и активизацию фоновых знаний по данной теме; 2) демонстрационный/текстовый этап, задачей которого является понимание обучающимися содержания видеолекции; 3) постдемонстрационный/послетекстовый этап, задачей которого является использование содержания видеолекции в качестве опоры для развития и совершенствования умений устно-речевого общения.

При разработке комплекса упражнений для каждой из отобранных для учебных пособий видеолекции мы учли четыре уровня сложности заданий: 1) *задания, выполняющие роль пред-речевых упражнений* (задания на введение и закрепление новой лексики, анализ непривычных для учащихся аутентичных разговорных формул, лингвострановедческих реалий, вопросы по содержанию, предваряющие просмотр); 2) *задания с использованием кратких ответов или простых невербальных действий* (запись опорных слов, фраз, плана, заполнение неоконченного рисунка, схемы, подчеркивание верных/неверных утверждений, соотнесение серии картинок с прослушанными эпизодами текста, вписывание пропущенных в тексте слов, определение и коррекция ошибок в тексте); 3) *задания с использованием развернутых устных или письменных ответов*, предполагающих реали-

зацию комплексных коммуникативных умений (поиск ответов на вопросы, проверяющие как содержание, так и смысл услышанного; краткую запись нужной информации в форме бортового журнала, дневника, включающего графу для ключевых слов и личных комментариев слушающего; перефразирование или перевод услышанного; написание резюме по содержанию услышанного); 4) *задания продвинутого уровня* (различные проблемные, творческие задания на основе полученной информации, задания на интерпретацию содержания). Далее представим, как соотносятся упражнения с этапами работы над видео. На преддемонстрационном этапе использовались следующие упражнения:

1. На предвосхищение содержания лекции:

* Read the description of the talk and think of the title of the video sequence. Comment on what you expect to see in the video.

* Look at the title of a lecture. Discuss what you think the lecture might be about.

* Look at the list of topics. Check those you think might be discussed in the lecture.

* Paraphrase the quotations below / following statements. Do you agree or disagree? Why (not)? / Which one do you agree with? Why? Discuss in pairs.

2. На снятие лексических и грамматических трудностей:

* Read the description of the video. Discuss the underlined vocabulary (give definitions, make up your own sentences, match them with the antonyms below etc.).

* Brainstorm the words that are connected to the topic.

* These words are often used when talking about ... Match each word to its definition.

* Read the following text. Complete it with the words from the box.

* Divide the following words into two categories (e.g., Law and Medicine).

* Check the understanding of the following words and cultural notes.

* Find definitions of the words

* Match the words in column A to definitions in B.

* Match the words to make collocations. If necessary, use a dictionary to translate them.

* Look at the words in the table below and make a list of possible topics to match.

На демонстрационном этапе упражнения делились в зависимости от полноты понимания содержания:

1. Упражнения на общее понимание услышанного:

* Listen to the lecture about... Note *which topics from the exercise above / what topics* are discussed in the lecture.

* Watch the video. As you watch, number the topics below in the order they are mentioned. Discuss what was said about each topic.

* Watch the video and make an outline of the lecture.

* Put ... (the events) in the correct order / in the order they were mentioned in the talk.

* Watch and choose the correct ending according to the lecture. Compare your answers as a class.

* Watch and check the things that were discussed in the video.

* Complete the table by matching smth. to smth. (the names of photos to the names of the photographers who created them).

2. Упражнения на полное понимание услышанного:

* Write down some notes about what was said about each of the following topics.

* Watch the video and fill in the summary with the words from the video.

* Watch the video and take your notes.

* Make notes about ... in the correct chronological order, and then talk about

* What do the following numbers refer to?

* Complete the notes to the lecture. Use your notes to answer the questions.

* Watch the video and discuss the following questions.

* Watch the video and for questions ... -..., choose the correct answer (A, B, C or D).

* Watch and choose the correct ending according to the lecture. Compare your answers as a class.

* Watch the video. Write T for true and F for false for each statement / Watch the video and decide whether each of the following statements is true (T) or false (F) according to the video.

* Now watch the video and for questions...-..., complete the missing information by writing a word or a short phrase in each gap.

* Complete the table by matching smth. to smth. (the names of photos to the names of the photographers who created them).

На постдемонстрационном этапе студентам предлагаются:

1. Речевые упражнения, например дискуссии:

* Work with a partner. Choose one of the following topics and explain what the speaker said about it.

* Look at the comments on the video and choose one / two you agree with. Why?

* Read the questionnaire. Then add at least three more questions about the topic of the video.

* Work with a partner. Make a list of the ways that something is different from

something (e.g., alternative and conventional medicine).

* Discuss the quotations from the talk. Do you agree or disagree? Give your reasons.

* Make a list of speaker's predictions about Do you agree with these predictions? Why (not)?

* Recount the information you heard in the talk / lecture to a partner. Use your notes (and the outline) to help you.

2. Речевые упражнения личностно-ориентированного характера:

* Discuss in small groups how ... (depends on the topic of the video – the main stress is on talking about students' own experience – like, pollution in Omsk, or eating habits of Omsk citizens etc.).

* Each of the photos below shows some problem mentioned in the video. Discuss what problem is depicted and how it can be solved.

Приведем пример комплекса заданий, разработанного к видеолекции Сильвии Ерл «Желая защитить наши океаны» (http://www.ted.com/talks/sylvia_earle_s_ted_prize_wish_to_protect_our_oceans.html) по теме «Экология» продолжительностью 18 мин.

1. Преддемонстрационный этап:

* Read the following quotation and think of the title of the video sequence. Comment on what you expect to see in the video. «I'm haunted by the thought of what Ray Anderson calls 'tomorrow's child,' asking why we didn't do something on our watch to save sharks and blue fin tuna and squids and coral reefs and the living ocean while there still was time. Well, now is that time.» (Sylvia Earle).

* Find some information about a famous oceanographer, explorer, author and lecturer Sylvia Earle (her underwater ex-

peditions, her work, her commitment to maintain the health of the oceans).

* Think of questions you would ask Sylvia Earle about her research?

* Look at the words in the table and make a list of possible topics to match:

Words and phrases	Possible Topics
A comet	Space exploration
Organic carbon	
Marine sanctuaries	
Marine reserves	

* Read the following text. Complete it with the words from the box (представлен фрагмент задания).

bears, wildlife, miles, plastic, excess, trawlers, path, acidic, gear, undermining
--

Just ten years ago I stood on the ice at the North Pole. An ice free Arctic Ocean may happen in this century. That's bad news for the polar That's bad news for us too. ... carbon dioxide is not only driving global warming, it's also changing ocean chemistry, making the sea more acidic. That's bad news for coral reefs and oxygen-producing

2. Демонстрационный этап:

* Watch the video and make an outline of the lecture.

* Watch and write down the correct ending according to the lecture. Compare your answers as a class. 1) I want to share with you my personal view why it matters that in 50 years, we've lost – actually, we've taken, we've eaten more than 2) I'm haunted by the thought why we didn't do something on our watch 3) And I hope, that someday we will find evidence

that there is intelligent life ... 4) It's when I first got to know fish swimming in something other ...

* What do the following numbers refer to: 90; 1953; 1979; 6; 1.250 ...

3. Постдемонстрационный этап:

* Discuss the quotations from the talk.

Do you agree or disagree? Give your reasons. 1) The ocean seemed, at that time, to be a sea of Eden, but now we know, and we are facing paradise lost. 2) A mysterious depletion of oxygen in large areas of the Pacific should concern not only the creatures that are dying. 3) Thousands have lived without love; none without water.

* Discuss in small groups how you would solve the following task: If your group were in charge of increasing the number of marine protected areas what global plan of actions would you take? What specialists would you employ? What means would you use?

Во время занятий с использованием видеолекций можно отрабатывать навыки устного перевода. После просмотра небольшой части текста студенты переводят ее. Таким образом каждый студент может попробовать себя в роли устного переводчика. Во время просмотра видео осуществляется активный комплексный тренинг, а именно: тренинг памяти, тренинг переключения с языка на язык, тренировка темпа, активизация лексики.

Для того чтобы выяснить отношение студентов к работе с предложенными в учебных пособиях заданиями, мы провели анкетирование, в котором

приняли участие 87 человек. Нами были получены следующие результаты. 60 % опрошенных с удовольствием смотрят видео на английском языке как в урочное, так и во внеурочное время. Большинство студентов отдают предпочтение просмотру образовательного портала TED, а не другим видеоресурсам, аргументируя это тем, что лекции интересны и познавательны, а лекторы увлекают своей харизматичностью и, конечно, содержанием выступлений. Среди основных трудностей в ходе просмотра видео студенты выделяют сложную профессиональную лексику. Каждый второй студент хотел бы попробовать переводить лекции портала TED, поскольку считает это полезным и эффективным для повышения собственного уровня владения иностранным языком. Однако 20 % опрошенных отмечают, что процесс перевода видеолекций – занятие трудоемкое и требует больших временных затрат. Почти все студенты разделяли мнение преподавателей кафедры о том, что поэтапное выполнение разработанных заданий позволяет глубже рассмотреть и обсудить суть проблем, поднимаемых в видеолекциях.

Полученные посредством анкетирования данные, а также результаты собственных наблюдений показывают, что активное внедрение видеолекций в образовательный процесс студентов-лингвистов позволяет активизировать работу по формированию их лингвистической компетенции.

Литература

1. Воскресенская Е. Г. Образовательный портал TED: возможности и опыт использования // Новые технологии в лингвистике и лингводидактике : материалы междунар. науч.-практ. конф. «NEWS and VIEWS in ELT». Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2013. 244 с.
2. Тематические образовательные дискуссии = Topical Educational Discussions (TED) : учеб. пособие. В 2 ч. Ч. 1. Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2013. 112 с.
3. Тематические образовательные дискуссии = Topical Educational Discussions (TED) : учеб. пособие. В 2 ч. Ч. 2. Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2015. 108 с.

S. A. Rassada, O. V. Freze

**THEORETICAL AND PRACTICAL ISSUES OF USING TED TALKS
IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH AT LINGUISTIC UNIVERSITY**

In the present article some theoretical and practical issues connected with using TED talks in class while teaching English to university students are discussed. The advantages of lectures on TED talks, criteria of choosing them and a complex of tasks are presented. A questionnaire of students was carried out and the results prove the efficiency of developing the linguistic competence of future translators with the help of TED talks.

Key words: TED talks, teaching English through video, a complex of tasks, criteria of choosing video.

УДК 378.14

Фен Шисюань, Б. Б. Будажапова

**ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ
В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ**

В статье рассматриваются факторы, которые влияют на эффективность процесса обучения российских студентов в Китае. Выявлены преимущества и недостатки процесса обучения в китайских вузах и сформулированы пути решения к улучшению организации учебного процесса.

Ключевые слова: адаптация, мотивация, учебная коммуникация, лично-коммуникативный подход.

Восточно-Сибирский государственный университет технологии и управления активно развивает международную сферу деятельности. С 2008 года

совместно с Даляньским университетом информатики «Neusoft» (КНР) университет готовит бакалавров по программе двойного дипломирования. Эта

программа подготовки бакалавров по двум направлениям «Бизнес-информатика» (Россия, ВСГУТУ) и «Электронная коммерция» (КНР, «Neusoft»), а также «Программная инженерия» (ВСГУТУ) и «Инженерия программного обеспечения» («Neusoft»). Программа работает по схеме обучения 2,5 + 2,5 года, где в первый год обучения в Китае студенты изучают китайский язык, затем дисциплины по введению в специальность, а во второй половине обучения уже в России – дисциплины по направлениям бакалавриата и защита дипломной работы. Российская и китайская системы образования самым удачным образом дополняют друг друга. В России можно получить глубокие фундаментальные и теоретические знания, а в Китае – узнать, как их применять на практике [1]. В связи с этим актуальной задачей для университета является организация эффективного процесса обучения студентов, которая позволит обеспечить высокое качество образовательных услуг и эффективно реализовывать современные методы обучения в образовательную среду.

В данной статье рассматривается анализ особенностей организации учебного процесса для российских студентов по специальностям в китайском вузе на примере Даляньского университета информатики Neusoft, который позволит определить недостатки и преимущества процесса обучения и пути их решения для улучшения учебной деятельности. В статье рассматриваются следующие задачи:

1) проанализировать факторы, которые влияют на эффективность процесса обучения иностранных студентов;

2) проанализировать учебный процесс на специальностях для иностранных студентов;

3) выявить преимущества и недостатки процесса обучения;

4) сформулировать предложения по улучшению организации учебного процесса.

Расширение и развитие возможностей для сотрудничества с зарубежными вузами по программе двойного дипломирования предполагают ряд мероприятий по использованию всех доступных путей сотрудничества. Программы двойного дипломирования основаны на сопоставимости и синхронизации образовательных программ университетов-партнёров и характеризуются принятием сторонами общих обязательств по вопросам определения целей программы, подготовки учебного плана, организации учебного процесса и присвоения квалификации [1].

При выборе иностранного вуза для обучения очевидно, что процесс обучения российского студента в китайском вузе не протекает изолированно от внешней социокультурной среды. Именно по данной причине существенный фактор, влияющий на эффективность обучения российских студентов, – успешность их адаптации к новым условиям этой среды.

Адаптация российского студента – сложный процесс, раскрывающий активное приспособление к новой социокультурной среде на основе понимания социокультурных представлений новой среды и умения соответствовать им в своем поведении в условиях конкретной ситуации [2, 3].

На протяжении нескольких лет проводилось комплексное исследование по адаптации российских студентов в Да-

ляньском университете информатики Neusoft. Были проведены исследования среди студентов из шести регионов, таких как Дальний Восток, Забайкальский край, Республика Бурятия, Красноярский край, Алтайский край, и Московской области в виде анкетирования. На наш взгляд, первостепенный фактор для эффективного начала процесса обучения в китайском вузе – успешная адаптация студентов в новых условиях, а именно за границей. В ходе анализа выявлены факторы, влияющие на адаптацию российских студентов в китайских вузах. Результаты анализа представлены в таблице.

Факторы, влияющие на процесс адаптации в Даляньском университете информатики Neusoft

Факторы	Число ответивших, %
Учебно-коммуникативный	83,3
Учебно-психологический	72,2
Личностно-коммуникативный	71,8
Социально-бытовой	65,4
Климатический	61,4

Как видно из результатов опроса, для успешной адаптации российским студентам необходимы коммуникативные составляющие, учебно-коммуникативные, учебно-психологические и личностно-коммуникативные факторы. Именно социокультурные несоответствия вызывают у российских студентов трудности адаптационного характера и переживания в ходе приспособления к новым условиям жизнедеятельности. Адаптация российских студентов в китайском вузе с этой точки зрения предполагает достижение психологического комфорта в новой культуре,

который выражается в развитии взаимоотношений с людьми. Студентам необходимо адаптироваться к новым социокультурным особенностям, выстраивая свое поведение в рамках требований и предписаний, принятых новым социумом.

Обзор статей [4 – 8] и исследований показывает, что языковой барьер упоминается во всех исследованиях, также и в нашем исследовании студенты отмечают, что у них возникают сложности, связанные с коммуникацией на китайском языке. По результатам проведенных исследований языковой барьер выходит на первый план: он упоминается в качестве основной трудности, с которой сталкиваются студенты в процессе обучения. Барьер связан с тем, что приезжающие в Китай российские студенты далеко не всегда подготовлены к обучению на китайском языке, результаты опроса показали, что в основном студенты рассчитывают на англоязычное обучение. Но, к сожалению, не во всех китайских вузах готовы вести обучение специальным предметам на английском языке. К тому же студенты, приезжающие получать образование в Китай, обязаны сдать HSK (уровень знания китайского языка) для получения диплома китайского вуза.

Во всех вузах Китая проходят курсы китайского языка, например, в Даляньском университете информатики Neusoft студенты на протяжении года обучаются китайскому языку. Результаты опроса студентов показали, что это недостаточный срок для дальнейшего обучения в вузе по специальности. Знание языка, полученное за это время, не позволяет в достаточной мере воспри-

нимать и перерабатывать материал, предлагаемый в процессе изучения специальных дисциплин, например, программной инженерии и электронной коммерции. Языковой барьер возникает в первую очередь в связи с необходимостью усвоения учебной информации на китайском языке. Как правило, студенты чаще упоминают трудности, связанные с налаживанием учебной коммуникации с целью получения будущей профессии, нежели коммуникации с другими студентами.

Таким образом, для успешной адаптации российских студентов в Китае и успешного протекания процесса обучения большое значение имеют учебная коммуникация и учебно-психологическая составляющие.

Кроме исследования по адаптации студентов в вузах Китая был также проведен опрос студентов по мотивации обучения в китайских вузах [9, 10, 11], который показал, что основная масса ориентирована на продолжение работы в Китае, желательно в российско-китайских компаниях. В основном это желание связано с международными отношениями между Россией и Китаем. Как отмечают респонденты, современные политические отношения между Россией и Китаем имеют масштабные планы, что способствует изучению китайского языка и получению новых знаний и навыков. Среди мотивов обучения в китайском вузе у российских студентов можно выделить следующие:

1. Получение новых знаний и навыков для становления высококвалифицированного специалиста.

2. Расширение кругозора, желание узнать менталитет китайского народа, познакомиться с культурой Китая.

3. Общение и знакомство со студентами других стран.

Анализ учебного процесса в университетах Китая показывает, что трудности для российских студентов бывают при переходе от разговорной и литературной речи к специализации, дисциплинам по специальностям. Они возникают, когда студенты переходят на язык терминологии по своим специальностям. Опрос студентов показал, что после адаптации личностно-коммуникативной, социально-бытовой и климатической идет второй этап адаптации – учебно-коммуникативный, особенно этот фактор проявляется при изучении специальных дисциплин. Большинство респондентов отметили, что самый сложный фактор – учебно-коммуникативный. Этот фактор меньше влияет на процесс адаптации в том случае, если преподаватели ведут занятия на английском языке, но, как показывает практика, основная часть специальных дисциплин ведется на китайском языке. Обучение на английском языке существенно снижает уровень стресса, связанного с языковым барьером, и позволяет российским студентам в большей степени сосредоточиться на содержании изучаемых дисциплин.

Подводя итоги опросов, можно выявить специфику процесса обучения:

1. Особенности педагогической системы вуза сильно влияют на учебный процесс российских студентов.

2. Важную роль в процессе обучения играет мотивация российских студентов.

3. Для эффективности образовательного процесса за границей важную роль играет процесс адаптации российских студентов.

4. Существенными факторами адаптации российских студентов являются учебная коммуникация, учебно-психологическая и личностно-коммуникативная составляющие.

Исходя из вышеизложенного, можно выявить основные преимущества и недостатки обучения в китайских вузах.

Преимущества:

1. Роль Китая на мировой арене только укрепляется, поэтому получить образование в Китае и выучить китайский язык – очень дальновидный шаг для молодежи.

2. В подавляющем большинстве случаев студенты по программе двойного дипломирования получают возможность устроиться на работу как в России, так и за ее пределами.

3. Опыт совместной учебы со студентами из других стран ведет к пониманию особенностей чужого мышления, привносит широту восприятия, обеспечивает лучший контакт с иностранными партнерами в будущем.

Недостатки:

1. Важную и трудную роль в получении образования в Китае играет процесс адаптации в связи с особым менталитетом этой страны и трудностями изучения китайского языка.

2. Проблема снижения мотивации в случае, если обучающийся не смог преодолеть сложности учебно-коммуникативного фактора.

Современная тенденция развития в международном образовательном пространстве позволяет выделить наиболее важные направления совершенствования организации учебного процесса.

При разработке образовательных программ и организации процесса обучения для российских студентов администрации и профессорско-преподавательскому составу в китайских вузах необходимо учитывать менталитет российских студентов.

Межкультурная коммуникация в организации и процессе обучения российских студентов играет огромную и важную роль.

Для многих российских студентов процесс адаптации проходит с трудом, здесь влияют как климатические условия, так и учебно-коммуникативные факторы. Успешность адаптации зависит от разных факторов окружающей среды и самого человека. Чем сложнее новая окружающая среда, чем больше она отличается от привычной, тем труднее проходит процесс адаптации.

Статья была подготовлена при поддержке гранта W2015044 «Анализ и исследование качества международной подготовки специалистов в Северо-Восточной Азии».

Литература

1. Фэн Ш., Будажапова Б. Б. Взаимодействие университетов-партнёров по программе двойного дипломирования // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 1. С. 100 – 105.

2. Иванова М. А. Психологические аспекты адаптации иностранных студентов в высшей школе. СПб. : Нестор, 2000. 148 с.
3. Гребенникова И. А. Адаптация иностранных студентов: механизм и факторы // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2011. № 3. С. 98 – 100.
4. Богословская О. Мотивация получения высшего образования в контексте выбора профессии // Высшее образование в России. 2006. № 5. С. 44 – 48.
5. Аннамурадова А. А. Проблемы адаптации и пути их решения в ШПГУ [Электронный ресурс] // Материалы V Междунар. студ. электрон. науч. конф. «Студенческий научный форум». 2013. URL: [http:// www.scienceforum.ru/2013/pdf/6241.pdf](http://www.scienceforum.ru/2013/pdf/6241.pdf) (дата обращения: 16.11.2016).
6. Вадутова Ф. А., Кабанова Л. И., Шкатова Г. И. Оценка и прогнозирование адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах // Вестник ТГПУ. 2010. № 12. С. 123 – 126.
7. Моднов С. И., Ухова Л. В. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 2 (1). С. 111 – 115.
8. Особенности адаптации иностранных студентов / В. Н. Петров [и др.] // Социологические исследования. 2009. № 2 (2). С. 117 – 121.
9. Иванова М. И. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России : дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2001. 353 с.
10. Кравцов А. В. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2008. 130 с.
11. Рахимов Т. Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития // Язык и культура. 2010. № 4. С. 123 – 136.

Feng Shixuan, B. B. Budazhapova

**FACTORS AFFECTING THE EFFICIENCY OF EDUCATION
IN CHINESE UNIVERSITIES**

The article discusses the factors that influence on the effectiveness of the training of Russian students in China. According to the study the advantages and disadvantages of process of training in Chinese universities are discovered and solutions to improve the educational process are formulated.

Key words: *adaptation, motivation, communication training, personal and communicative approach.*

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 376.5

В. Е. Лапшин

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ АУТОДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Статья посвящена анализу концепции педагогической профилактики аутодеструктивного поведения учащейся молодежи, проблеме воспитания асертивной, жизнестойкой личности. Особое внимание уделено подготовке специалистов к работе по профилактике аутодеструкции в среде студентов вузов.

Ключевые слова: педагогическая профилактика, аутодеструктивное поведение, превентивная педагогика, концепция педагогической профилактики аутодеструктивного поведения учащейся молодежи.

Педагогическая теория формирования антиаутодеструктивного поведения исследует его социально-педагогические нормы, параметры оценки уровня аутодеструктивности, проблемы воспитания асертивной, жизнестойкой личности.

Нами разработана теоретико-методическая модель педагогической профилактики аутодеструктивного поведения учащейся молодежи, в которой реализован комплексный подход к профилактической педагогической работе.

Цели применения теоретико-методической модели заключаются в развитии и укреплении конструктивных стратегий профилактики аутодеструкции в среде учащейся молодежи.

Одно из важных мест в системе профилактических мероприятий мы

отводим работе с педагогами, осуществляющими образовательно-воспитательную деятельность в учреждениях высшего профессионального образования. На наш взгляд, основой подготовки педагогов служит работа в рамках повышения квалификации специалистов.

Компоненты, составляющие основу каждого из блоков указанной модели, имеют следующее содержание:

1. Социально-идентификационный блок:

1) статистическо-мониторинговый компонент предназначен для выявления проблем социализации учащейся молодежи, ее духовного становления, определения показателей жизнедеятельности, тенденций изменения форм поведения молодежи, прогнозирования

развития взаимоотношений молодежи и общества; данный компонент связан с выбором объекта мониторинга, его предмета, целей и задач, обработкой полученных результатов;

2) аналитическо-информационный компонент направлен на решение задач сбора, обработки, хранения и трансляции социально-технологической информации о состоянии и перспективах динамики социальной ситуации, связанной с положением молодого поколения как потенциала общественного развития, определения условий, детерминирующих онтологическую и профессиональную успешность молодежи;

3) социально-ресурсный компонент представляет собой систему знаний о социальной действительности, дополненную комплексом сложных социальных умений и навыков взаимодействия, включающих сценарии поведения в рискованных социальных ситуациях, готовность взять на себя ответственность за принятие решений и их реализацию, развитие ассертивности, способности соотносить свои устремления с интересами других людей и социальных групп, анализировать и разрешать противоречия, препятствующие эффективной и безопасной жизнедеятельности молодого человека.

2. Теоретико-методологический блок:

1) системно-когнитивный компонент ориентирован на формирование конструктивных умений композиционного упорядочения знаний, готовности к постоянному повышению теоретического базиса в сфере превенции аутодеструктивного поведения, потребности в актуализации личностного потенциала, компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности на

основе усвоения способов приобретения знаний из различных источников, системном интегративном единстве когнитивной и деятельностной составляющих, развитию функциональной грамотности;

2) аналитико-диагностический компонент нацеливает на диагностику, анализ и рефлексию целостного психолого-педагогического процесса профилактики аутодеструкции в среде учащейся молодежи, оценку межличностных отношений субъектов взаимодействия, нивелирование последствий возникающих затруднений;

3) проективно-прогностический компонент связан с построением целостного профилактического технологического процесса и его элементов в соответствии с общей целью профилактической деятельности, определением тактических и стратегических задач, решение которых обеспечивает эффективность профилактической работы, прогнозирование результатов и последствий проводимых мероприятий.

3. Инструментально-функциональный блок:

1) мотивационно-целевой компонент отражает личностное отношение к деятельности, выраженное в целевых установках и мотивах; он предполагает наличие интереса к определенному виду деятельности, потребности в получении ее результата, стремления к приобретению общих и специальных знаний, умений и навыков, осознания целей и задач, решение которых приведет к созданию базовых ресурсов для формирования психологической устойчивости и иммунитета к неблагоприятным воздействиям внешней среды;

2) технолого-методический компонент способствует решению задач понимания и реализации функций профессиональной профилактической деятельности, ее технологии, алгоритма; включает социальные установки, не позволяющие нарушать технологию превентивной деятельности, заданную особенностями конкретной ситуации, а также содержит совокупность профессиональных знаний и умений по реализации способов выполнения профилактической деятельности;

3) структурно-содержательный компонент определяет содержание учебного процесса, а также требования к коммуникативным и психолого-педагогическим условиям и принципам профессионального взаимодействия в ходе индивидуальной и групповой профилактической работы с учащейся молодежью.

4. Организационно-деятельностный блок:

1) операционно-управляющий компонент основан на комплексе умений и навыков организации деятельности; он содержит способы умственных и мыслительных логических операций, а также формы и методы профилактической работы; данный компонент профилактического комплекса отражает инновационные возможности человека и его способности к самоопределению, самовыражению в профессиональной деятельности;

2) коррекционно-регулирующий компонент направлен на решение задач коррекции хода, содержания и методов профилактической работы, адаптации ее технологических элементов в соответствии с динамикой проводимых мероприятий, установление необходимых

коммуникативных связей, их регуляцию и поддержку;

3) воспитательно-социализирующий компонент реализует задачи оптимального варианта профилактического процесса и его технологических элементов, сочетания многообразных видов реальной профилактической работы, распределенных в плановом порядке.

5. Личностно-индивидуальный блок:

1) ментально-мировоззренческий компонент представляет собой совокупность взглядов, оценок, норм и установок, определяющих отношение человека к миру и выступающих в качестве ориентиров и регуляторов его поведения. Субъектом менталитета выступает личность, развитие которой предопределяется социализацией и жизненной эмансипацией. Именно на уровне личности происходит преобразование потенций ментальности в жизненные реалии;

2) рефлексивно-оценочный компонент способствует развитию внутренних процессов осмысления и самоанализа, формированию оценки собственной деятельности и ее результатов, корректировке путей организации деятельности, определению на собственном опыте оптимальных методов и приемов работы, оценке соотношения собственных возможностей и уровня притязаний в деятельности;

3) эмоционально-волевой компонент настраивает на выработку определенной психологической установки, связанной с готовностью действовать; формирование этой установки осуществляется в эмоционально-волевой составляющей деятельностного компонента профилактики аутодеструкции индивида; знания, ценности и нормы

реализуются в практические поступки и действия только в том случае, когда происходит их эмоционально-волевая интериоризация, превращение в личные взгляды, убеждения, верования.

Задачи превентивной педагогики заключаются в выяснении причин асоциального поведения, поиске путей противодействия отрицательным социальным влияниям. Смысл превенции в педагогике состоит в том, чтобы предупреждать, сопереживать, поддерживать.

Сложившаяся к настоящему времени ситуацию с точки зрения проявлений аутодеструкции в молодежной среде нельзя рассматривать изолированно, без учета социальных, экономических и политических тенденций в обществе, вне радикального преобразования interpersonal отношений.

Именно в России к началу XX в. складывается междисциплинарный подход в изучении феномена самоубийства. Термин «суицидология», обозначающий науку о самоубийствах, впервые появился в работах российских врачей П. Г. Розанова (1891 г.), Ф. К. Тереховко (1903 г.), И. О. Зубова (1903 г.) и др.

Такие крупные психиатры, как В. М. Бехтерев и И. А. Сикорский, в отличие от некоторых специалистов (Г. И. Гордон, И. О. Зубов, П. Г. Розанов и других), считавших покушение на самоубийство симптомом психического заболевания, подчеркивали значение социальных факторов, включающих условия семейного, школьного и вузовского воспитания в генезисе самоубийства. Следствием такого подхода стали возможность и необходимость профилактики, предупреждения самоубийств.

Значительная роль в утверждении и развитии мультидисциплинарного подхода в суицидологии принадлежит педагогу А. Н. Острогорскому, юристу А. Ф. Кони, психологам и психиатрам В. М. Бехтереву, Н. П. Бруханскому, М. Я. Феноменову и др.

«Для развития современной суицидологии, – считает Е. М. Вроно, – необходимо, чтобы в научных программах присутствовали биомедицинские и социальные дисциплины, а для практики суицидальной превенции требуется сотрудничество профессионалов, компетентных в различных областях знания о человеке, и содействие социальных и общественных институтов» [1, с. 15].

Каким бы термином ни воспользовался специалист для обозначения состояния человека в пре-суицидальный период: психический кризис, ситуационная реакция, суицидоопасное состояние, кратковременная депрессия с высоким суицидальным риском, – ясно, что такие люди нуждаются в квалифицированной помощи с расчетом на их последующую высокую личностную и социальную сохранность.

Данную задачу призван был решать созданный в Москве в середине 1970-х гг. превентивный суицидологический центр. Сотрудники центра предложили гибкую систему оказания помощи суицидентам различных диагностических категорий, при этом звенья службы для реабилитации пациентов, не страдающих душевными заболеваниями, были созданы в общесоматических поликлиниках в виде кабинетов социально-психологической помощи, в стенах городской больницы скорой помощи в виде стационара. Было открыто также отделение экс-

тренной терапевтической помощи – «телефон доверия».

Однако, как считают некоторые специалисты (Е. М. Вроно, С. А. Завражин, Л. К. Фортова), суцидодогенные факторы современного социума столь многочисленны и разнообразны, что их невозможно преодолеть усилиями только кризисных служб; предупреждение самоубийств – задача масштабных социальных программ.

Нам представляется, что при работе с проблемой аутодеструкции наиболее эффективен междисциплинарный подход, при котором специалисты действуют как единая междисциплинарная команда, отличающаяся:

- общим видением проблемы;
- наличием общей цели деятельности;
- согласованностью действий всех членов команды;
- взаимодополнением членов команды по функциям и ролям;
- общей ответственностью за результаты деятельности.

В процессе работы по предупреждению аутодеструктивных проявлений в среде учащейся молодежи должны быть реализованы следующие функции междисциплинарной команды:

- сбор информации по проблеме аутодеструкции в социуме, семье, образовательных учреждениях, ходе профессиональной деятельности и т. д.;
- отработка первичного обращения;
- организация комплексной практической помощи обратившемуся студенту;
- превентивная организационно-профилактическая работа (выступления в учебных группах, встречи с администрацией, выступления в СМИ, проведение конференций среди специалистов и т.п.).

Для решения задач, требующих нестандартных подходов, творческих идей, такая группа, как междисциплинарная команда специалистов, оказывается более продуктивной за счет использования знаний и опыта из разных областей, которыми обладают ее члены.

В настоящее время в России образовательные и социальные общественные институты сталкиваются с отсутствием подготовки специалистов к работе в области аутодеструкции в среде учащейся молодежи. В государственных стандартах подготовки педагогов, например, нет учебных дисциплин, посвященных этой проблематике.

Сложившаяся практика предопределяет целесообразность введения в программу подготовки педагогов, социальных педагогов, психологов спецкурсов по личной социальной успешности, умению работать в команде, построению функциональной структуры учебной работы как совместной деятельности обучающего и обучающегося.

В процессе своей деятельности педагог может использовать следующие формы профилактической работы: исследовательские, информационно-просветительские, творческие, практико-ориентированные проекты, дискуссии, игры, лекции, лекции-дискуссии, лекции с обратной связью и другие. Исследовательский проект может быть организован студентами в форме анкетирования, проводимого среди сверстников и направленного на выявление их мнений по той или иной проблеме. Полученные данные обязательно должны быть использованы в дальнейшем в ходе обсуждения за круглым столом, в газете, журнале и т.д. [2, с. 95].

Информационно-просветительские проекты нацелены на повышение уровня компетентности конкретной аудитории (сверстников, родителей) по определенной проблеме. Это могут быть выступления, доклад, лекция и др.

Среди видов профилактической работы следует выделить педагогическую игру, которая обладает существенным признаком – наличием четко поставленной цели и соответствующего ей педагогического результата.

К задачам организации профилактики аутодеструкции относятся:

1. Составление и реализация профилактических программ, которые должны охватывать следующие направления:

- диагностическая и психокоррекционная работа специалистов по развитию социальной адаптации, продуктивных форм поведения, стрессоустойчивости студентов;

- привлечение общественных структур к выделению группы социального риска для оказания социально-реабилитационной помощи (социальные меры);

- ознакомление студентов с правовыми аспектами проблемы (правовые средства).

2. Подготовка специалистов, реализующих профилактические программы, из числа педагогов, психологов [3, с. 135].

Специфика рассматриваемой проблемы требует помимо специального обучения готовности педагога к профилактической работе.

При подготовке специалистов к работе по профилактике аутодеструкции в среде студентов вузов следует учитывать:

- единство социально-нравственного, общекультурного и профессионального развития личности студента;

- тенденции развития и функционирования социума;

- открытость, вариантность, динамичность изменений в содержании, формах и методах обучения [3, с. 112].

Таким образом, педагогу важно выработать такие подходы к обучению, которые являются результативными и одновременно интересными для студентов. Необходимо уделять особое внимание подготовке компетентных специалистов, чтобы с их помощью развивать конструктивные формы поведения и позитивные личностные качества воспитанников (стрессоустойчивость, толерантность, миролюбие, самокритичность, самопомощь и тому подобные качества) и таким образом уменьшить количество аутодеструктивных проявлений в среде учащейся молодежи.

Литература

1. Вроно Е. М. Суицидология в России – немного истории // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. № 1 – 2. С. 15.
2. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов пед. специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушкина. Ростов н/Д. : Март, 2002. 350 с. С. 95.
3. Фортова Л. К. Педагогические основы профилактики алкоголизма и наркомании среди детей и подростков : дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01. М., 2002. – 434 с.

V. E. Lapshin

**CONCEPTUAL MODEL OF TEACHING PREVENTION AUTODESTRUCTIVE
BEHAVIOR STUDENTS**

The article is devoted to the concept of teaching student's self-destructive behavior prevention, the problem of education assertive, viable personality. Particular attention is given to the preparation of specialists to work on the prevention of autodestructs among university students.

Key words: *teaching prevention, autodestructive behavior, preventive pedagogy, the concept of teaching student's self-destructive behavior prevention.*

УДК 376.1

В. Ю. Ферцер, Н. К. Кутякова

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЕЙ,
ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ,
КАК ВАЖНЫЙ ШАГ НА ПУТИ СОЗДАНИЯ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБЩЕСТВА**

В статье рассматриваются возможности психолого-педагогической поддержки семьи, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), со стороны общества и образовательных организаций. Дается обоснование ряда психологических проблем, с которыми сталкиваются родители, воспитывающие ребенка с ОВЗ. Представлены методические аспекты формирования компетентности родителей, способствующие реализации социальной инклюзии.

Ключевые слова: *инклюзивное общество, особенности взаимоотношений участников инклюзивного процесса, методика работы в общеобразовательной организации по реализации образовательных прав детей с ограниченными возможностями здоровья.*

Проблема эффективной педагогической деятельности с контингентом детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, выступает одной из актуальнейших в контексте государственной образовательной политики. Инклюзивное обучение – новый подход в образовании, который подразумевает создание равных образова-

тельных возможностей и безбарьерной среды для детей.

В настоящее время инклюзивное образование на территории Российской Федерации регулируется Конституцией Российской Федерации, Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Рос-

сийской Федерации», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

Согласно указу Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы», дети имеют право на особую защиту и помощь. Нормативно-правовые документы нацелены на формирование инклюзивного общества. Готовность педагогических работников и школьников к изменениям – важная предпосылка успешной инклюзии. С 2016 года введен новый образовательный стандарт инклюзивного образования, норматив в отношении совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и без ограничений. В каждой образовательной организации необходимо выстраивание системы работы с родителями и общественностью по воспитанию ребенка с ограниченными возможностями.

Исследования специалистов свидетельствуют о том, что группа школьников с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно неоднородна. В нее входят дети с разными нарушениями развития: слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая аутистические нарушения, с задержкой психического развития, комплексными нарушениями развития. Появление в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья, как правило, влечет за собой не только сильные переживания, но и изменения функционирования семьи как социальной системы.

Нередко семья оказывается изолированной от общества, нарушаются дружеские связи. Один из родителей чаще всего вынужден оставить работу. Родители живут в ситуации хронического стресса и депрессии. В случае ухода кормильца такая семья зачастую оказывается на грани нищеты.

Рождение ребенка с дефектом развития действует на разных родителей неодинаково, но в большинстве своем проявляется как сильнейший психологический стресс. Выделяется несколько схем поведения родителей на появление ребенка, имеющего тот или иной дефект [1; 2; 3].

Принятие ребенка и его нарушений в развитии. Родители адекватно оценивают ситуацию и принимают ребенка таким, каков он есть. Главное – помочь ребенку приобрести веру в свои силы и способности. Небольшой процент родителей детей с ограниченными возможностями здоровья целенаправленно настаивают на их включение в обычное детское общество. Такие родители не хотят, чтобы их ребенок находился в специализированных учреждениях. Как правило, родители всячески помогают своему ребенку адаптироваться в общеобразовательной организации. Они активно помогают педагогам в развитии и обучении ребенка.

Реакция отрицания того, что ребенок имеет дефект. Планы относительно образования и профессии ребенка свидетельствуют о том, что родители не принимают и не признают для своего ребенка никаких ограничений. Родители настаивают на высокой успешности своего чада. Очень трудно бывает таких родителей переубедить и скон-

центрировать их внимание на проблеме, настроить на сотрудничество.

Реакция чрезмерной защиты, протекции, опеки. Родители проявляют чрезмерное, заботливое внимание, защищают ребенка от всех опасностей в воспитании. Ребенок иногда на всю жизнь остается на инфантильном уровне.

Скрытое отвержение ребенка. Отрицательное отношение к ребенку скрывается за чрезвычайно заботливым, предупредительным воспитанием.

Открытое отвержение ребенка. Ребенок не принимается родителями, которые не скрывают своих негативных чувств. Нередко родители обвиняют общество, врачей или педагогов в неадекватном отношении к их ребенку.

Родители иногда высказывают опасение, что присутствие в классе учеников, которые требуют особой поддержки, может задерживать развитие их собственного ребенка. Полагаем, что инклюзивное образование должно базироваться на позитивном отношении сверстников к нетипичным детям. По мнению Л. И. Акатова [1], во многом это зависит от правильной позиции взрослых и психологического климата, который должен быть благоприятен в общеобразовательной организации для разного контингента воспитанников. Необходимо найти пути помощи родителям и их детям, имеющим отклонения в развитии.

Родители, воспитывающие в семье ребенка с нарушением физического и/или психического здоровья, сталкиваются с целым рядом психологических проблем (травматический невроз, т.е. нарушение функционирования психики в результате пережитого шока, тяжелые переживания, периодические депрессии,

ощущения потери смысла жизни и т.п.). Для решения проблем семьям нужна медико-психолого-педагогическая помощь и поддержка. Ребенок с дефектом является для родителей не только источником отрицательных эмоциональных переживаний. В большинстве семей складываются дисгармоничные отношения. В семье устанавливаются жесткие ролевые позиции. Кроме того, в нашей культуре распространено мнение о виновности родителей в нарушениях физического и психического развития ребенка. Присущ стереотип культурного сознания народа – «за грехи родителей», «вели неправильный образ жизни».

В неполных семьях наблюдается сложившийся особый тип отношений между матерью и ребенком, который можно назвать «симбиотически-отвергающим» (сильная амбивалентная привязанность, при которой чувства отвержения сочетаются с ощущением сильной, почти физиологической близости). Семьи с ребенком, имеющим нарушения развития, часто живут в изоляции. Общение родителей между собой, совместные беседы с психологом помогают преодолеть разобщенность, позволяют сообща искать пути решения общих для всех проблем. Информационная депривация родителей, вызванная скудостью литературы по воспитанию детей с особенностями, обуславливает необходимость обеспечения семей информацией о характере состояния их ребенка, способах взаимодействия с ним, методах его развития и воспитания.

Система специально организованных реабилитационных мероприятий может быть направлена на решение следующих задач:

– оказание помощи и поддержки в реабилитации ребенка, его личностного развития за счет использования эффективных коррекционных и воспитательных средств в общеобразовательных организациях;

– обеспечение эмоциональной поддержки семьи, формирование позитивных изменений во взаимоотношениях всех членов семьи;

– информирование родителей по юридическим, социальным и медицинским аспектам реабилитации, по организации воспитания в домашних условиях.

Нельзя не согласиться с мнением И. И. Мамайчук, что важна компетентность учителя не только в области общего и специального образования, но и в области социальной адаптации и реабилитации [7]. В ряде исследований (Н. Ф. Дивицына, Т. А. Дубровская, Кутякова, Е. В. Разуваева, Н. Н. Рудь и других) раскрывается комплекс целенаправленных мер по установлению прежде всего эмоционального контакта между родителями и детьми, между воспитателями и детьми [4; 5; 8; 10; 11]. Реализация инклюзивного образования детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях возможна при наличии адаптивной образовательной среды (доступность классов и других помещений школы, оснащение средствами и технологиями комфортного и эффективного доступа, создание зон для отдыха и восстановления работоспособности). Поскольку общеобразовательные программы в условиях инклюзивного образования выстраиваются в соответствии с государственными стандартами, то некоторые школьники нуждаются в изменении способов подачи информации или изменении учебного

плана с целью более успешного их освоения. Для этого обговариваются с родителями особые условия изменений: сроки сдачи, формы выполнения заданий, способы представления результатов и т.п. Следует принять во внимание, что возможна коррекция учебников для обучения детей с ОВЗ. В методическом пособии «Инновационные направления в развитии системы воспитания» (под ред. В. П. Сергеевой) большое внимание уделяется тому, чтобы разъяснить родителям варианты адекватного развития ребенка в соответствии с его психофизическими и когнитивными особенностями [11]. В целом педагогическая деятельность должна быть направлена на решение проблемы, каким образом сформировать личность, способную жить в обществе. Научно-методические подходы современных авторов (Г. А. Акимова, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л. А. Нисневич, И. И. Мамайчук, Р. В. Овчарова, В. Ю. Ферцер и других) позволяют определить основополагающие направления и формы работы с семьями, имеющими детей с нарушениями развития [2; 6; 7; 9; 12].

На диагностическом обследовании изучается физическое, интеллектуальное, речевое развитие, состояние учебной деятельности, индивидуальные особенности личности, поведение в процессе неформального общения с ребенком. Следующий этап – повышение компетентности родителей в создании безбарьерной среды в школьном и внешкольном пространстве. Консультирование родителей должно быть направлено на решение таких задач, как эмоционально-этическая поддержка, поиск ресурсов, снабжение знаниями с помощью лечебно-педагогической и психологической литературы, составление и

реализация индивидуального образовательного маршрута воспитанника. Основными формами работы с родителями могут быть семинары-практикумы, тренинги, круглые столы и т.д. На консультативном пункте проводятся развивающие и коррекционно-развивающие занятия с учителем-логопедом, педагогом-психологом и другими специалистами.

Ведущую роль в процессе обучения играют педагог-психолог, учителя и тьюторское сопровождение ребенка с ОВЗ. Важно помнить, что на протяжении всего пути включения ребенка в социум специалисты, являясь членами единой команды общеобразовательной организации, отслеживают динамику его развития, реализуют запланированные направления работы в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом, выстраивают новые пути для компенсации нарушенных функций. Весьма значимое звено в медико-психолого-педагогической помощи семьям – использование различных средств информирования: буклеты, памятки, информационные стенды, газеты, тематические

выставки, видеоматериал, интернет-сайты. В практике целесообразно использовать семейный досуг. Это совместные семейные праздники, совместный отдых на природе и т.п. Важно активное участие семьи в реабилитации своих детей. Оптимальный план коррекционно-развивающей работы подбирается индивидуально для каждого ребенка [4; 9]. Консолидация педагогов и семьи предполагает формирование у детей активной жизненной позиции [10].

Таким образом, общеобразовательная школа и родители должны выполнять функции, которые регламентируются нормативно-правовыми документами об инклюзивном образовании. В условиях реализации инклюзивного образования психолого-педагогическая поддержка родителей, имеющих ребенка с нарушениями в развитии, направлена на обеспечение единства воспитательного, образовательного, терапевтического и социального пространства. В свою очередь, это послужит основой становления и развития инклюзивного общества.

Литература

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Владос, 2003. 368 с.
2. Акимова Г. А. Как помочь своему ребенку : справочник по повышению родительской компетентности. М. : Владос, 2006. 368 с.
3. Актуальные проблемы социальной работы и социально-педагогической деятельности: теория и практика : материалы 2-й краевой студ. науч.-практ. конф. (29 апреля 2010 г., Пермь). Пермь. Пермский гос. ун-т, 2010. 218 с.
4. Дивицына Н. Ф. Социальная работа с детьми группы риска. М. : Владос, 2011. 351 с.
5. Дубровская Т. А., Воронцова М. В., Кукушин В. С. Адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями. Таганрог : РГСУ, 2012. 364 с.

6. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Нисневич Л. А. Как помочь «особому» ребенку: кн. для педагогов и родителей. СПб. : Ин-т спец. пед. и психологии, 2010. 96 с.
7. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб. : Речь, 2013. 400 с.
8. Кутякова Н. К. Особый ребенок в образовательном пространстве // Социально-педагогическое сопровождение инклюзивного образования : сб. ст. по результатам междунар. науч.-практ. конф. Орехово-Зуево : Ред.-изд. центр МГОГИ, 2015. С. 114 – 117.
9. Овчарова Р. В. Психология родительства : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2005. 362 с.
10. Разуваева Е. В., Родичева Е. П. Социальные услуги семьям с детьми с ограниченными возможностями // Работник социальной службы, 2011. № 7. С. 41 – 47.
11. Рудь Н. Н., Грошева Р. Н. Организационно-педагогическая деятельность педагогов с различными контингентами детей: город равных возможностей // Инновационные направления в развитии системы воспитания : метод. пособие / В. П. Сергеева [и др.] ; под ред. В. П. Сергеевой. М. : Перспектива, 2012. С. 171 – 183.
12. Ферцер В. Ю. Роль волонтерских объединений в сопровождении инклюзивного образования // Социально-педагогическое сопровождение инклюзивного образования : сб. ст. по результатам междунар. науч.-практ. конф. Орехово-Зуево : Ред.-изд. центр МГОГИ, 2015. С. 309 – 316.

V. Y. Fertser, N. K. Kutyakova

PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PARENTS WITH CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES, AS AN IMPORTANT STEP TOWARDS CREATING AN INCLUSIVE SOCIETY

The article discusses the features of psycho-pedagogical support for families with children with disabilities, by the society and educational organizations. The substantiation of a number of psychological problems faced by parents raising children with disabilities is given. Methodical aspects of forming parents competence, contributing to the realization of social inclusion are presented.

***Key words:** inclusive society, particular relations between the participants of inclusive process, methods of work in educational institutions on the educational rights of children with disabilities.*

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В данной статье авторы анализируют предложенную ими теоретическую модель развития компьютерной компетентности старшеклассников в современной школе. Дают обоснование принципам, формам и методам, лежащим в основе её построения.

Ключевые слова: модель, компьютерная компетентность, компьютерные средства, образовательная среда, педагогическое предвидение, прогнозирование, педагогическое взаимодействие.

Тема внедрения технических и компьютерных средств в образовательную среду стала особенно актуальной в наши дни. Возникло новое веяние в педагогической науке, которое назвали педагогическим предвидением. Авторы монографии «Педагогические условия электронных учебно-методических комплексов» Е. В. Ширшов и О. В. Чурбанова дают определение понятию «педагогическое предвидение»: «Прогнозирование и предсказание в сфере образования и развития личности старшеклассника, предвосхищение возможного хода событий в педагогическом взаимодействии» [5].

Если в учебный процесс школы встроить компьютер, то он сам по себе не сделает революцию в образовании. Необходимо изменить сам учебный процесс, в котором компьютер органично вписывался бы как новое, мощное средство хранения, нахождения и передачи информации. Психолого-педагогический континуум «человек – компьютер» – это непрерывная сово-

купность, неразрывность явлений, процессов. С развитием современной информационной технологии, система «человек – компьютер» быстро превратилась в проблему, которая касается всех членов общества, поэтому взаимодействие человека с компьютером должно быть обеспечено и современным школьным образованием.

Поиск современных средств и методов обучения стал возможным благодаря особой специфике компьютера как нового вида технического средства обучения. Изменение средства обучения в любом звене дидактической системы неизбежно приводит к перестройке всей этой системы. Использование компьютеров в обучающей и воспитывающей среде дает весомые дидактические преимущества по сравнению с «бумажными носителями»:

- колоссальные объемы памяти современных компьютеров, позволяющие хранить и оперативно использовать большие массивы учебной информации;

- скорость обработки информации значительно повышает быстроту данного вида деятельности;
- возможность находить ответы на запросы старшеклассников;
- замена некоторых функций учителя в диалоговом режиме связи учебного материала со старшеклассником;
- наличие обратной связи, т.е. возможность осуществления коррекции самим старшеклассником (справочная информация выбирается из памяти компьютера либо самим старшеклассником, либо на основе автоматической диагностики ошибок, допускаемых старшеклассником в ходе работы);
- адаптивность, обеспечивающая возможность изучения и повторения учебного материала, тренировки, контроля с различной степенью глубины и полноты, в различном темпе и последовательности с учетом индивидуальных особенностей учащихся;
- наличие многофакторного режима, позволяющего проводить сбор и анализ статистической информации о работе класса, получаемой в процессе компьютеризованного занятия, без нарушения естественности протекания урока (компьютер способен фиксировать время, затраченное на выполнение задания);
- компьютер помогает старшекласснику внести коррективы в свою учебную деятельность, а учителю – применить индивидуальный подход, как к отдельному старшекласснику, так и к группе в целом; обеспечивает выполнение заданий в кратчайшее время, помогает быстро выявить количество верных и неверных ответов, узнать число обращений к справочной информации,

количество попыток при выполнении заданий и другие данные.

При использовании старшеклассниками компьютерных средств необходимо выполнение основного требования – легкость и естественность, с которыми ученики могут взаимодействовать с учебными материалами.

Для эффективного применения компьютеров в учебном процессе учителям в первую очередь необходимо ориентироваться в соответствующем программном обеспечении, в частности, с аббревиатурой HCI – Human Computer Interface, т.е. «компьютерными программами, на которые ориентирован человек» [6].

Возможность задавать вопросы компьютеру со стороны старшеклассника позволяет ему почувствовать в компьютере собеседника, это порой снимает страх перед общением с неодушевленной и сложной техникой.

Для школьной обучающей системы обмен информацией между компьютером и старшеклассником в реальном масштабе времени получил название «диалог». Обратная связь осуществляется не только при контроле, но и в процессе усвоения знаний, что дает старшекласснику объективные данные о ходе этого процесса. Диалог – «это развитие темы, позиции, точки зрения совместными усилиями двух и более человек. Траектория этого совместного обмена мыслями задается теми смыслами, которые порождаются в ходе самого диалога» [3].

М. В. Иванов пишет: «Диалог – это реализованное в педагогическом общении диалектическое противоречие предмета, а противоречие даже самая современная машина освоить никак не мо-

жет, она к этому принципиально не приспособлена» [1].

Программное обеспечение, используемое на уроках в старших классах, можно разбить на несколько категорий: обучающие, контролирующие и тренировочные системы; системы для поиска

информации; моделирующие программы; микромиры; инструментальные средства познавательного характера; инструментальные средства универсального характера; инструментальные средства для обеспечения коммуникаций (рис. 1).

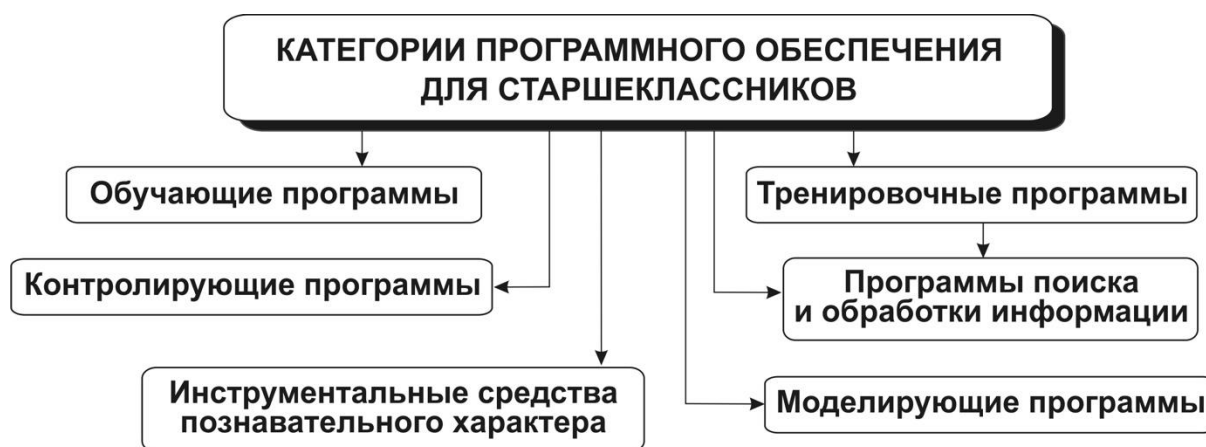


Рис. 1. Категории программного обеспечения для старшеклассников

Компьютер необходимо применять для контроля и оценивания качества обучения. Такой контроль даёт целый ряд преимуществ перед проведением обычного контроля. Прежде всего это возможность организации централизованного контроля, обеспечивающего охват всего контингента учащихся. Компьютеризация позволяет сделать контроль более объективным, не зависящим от субъективности преподавателя. Он осуществляется через:

- формирование банка вопросов и заданий, стратегий ведения опроса и оценивания, создания тестов;
- обработку ответов, проведение тестирования, предъявление вопросов;
- протоколирование хода и итогов тестирования в динамически обновляемой базе данных, мониторинг качества

знаний обучающихся на протяжении всего времени изучения темы или учебной дисциплины.

В настоящее время во многих школах разрабатываются и используются автоматизированные обучающие системы по различным учебным дисциплинам. Комплекс учебно-методических материалов (демонстрационных, теоретических, практических, контролирующих) и компьютерные программы управляют процессом обучения.

Для эффективного внедрения компьютерной техники в образовательный процесс современной школы нами была разработана теоретическая модель, предназначенная для развития компьютерной компетентности старшеклассников, представленная на рис. 2.

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ



Рис. 2. Теоретическая модель развития компьютерной компетентности старшеклассников в образовательном процессе современной школы

Теоретическая модель формирования компьютерной компетентности старшеклассников содержит цель, задачи, методы как общедидактические, так и компьютеризированного обучения, а также компетентностно-ориентированного обучения. Основу теоретической модели составляет целевой компонент – переход развития компьютерной компетентности старшеклассника на более высокий уровень развития по сравнению с первоначальным.

Следующий компонент теоретической модели – содержательно-деятельностный. Под содержанием следует понимать состав, структуру и материал учебной информации, а также комплекс задач, заданий и упражнений, предъявляемых старшеклассникам, направленный на развитие их компьютерной компетентности. Подбирая содержание данного процесса, необходимо ориентироваться на развитие компьютерной компетентности старшеклассников, которая будет способствовать решению школьных задач проблемного типа. Кроме того, мы учитывали, что процесс развития компьютерной компетентности старшеклассников выступает в качестве практического контекста, интегрирующего имеющиеся знания и практические навыки работы с конкретным содержанием (проблемой, ситуацией, задачей). Формирование интегральной основы начинается с обучения, то есть с овладения специфической системой знаний, которая опирается на соответствующую систему умений и навыков по осуществлению деятельности в компьютерной среде обучения. Образующиеся у старшеклассников в ходе обучения умения и навыки, необходимые для работы с компьютером, определяются как

праксиологический конструктор-модель, который максимально быстро воспроизводится и требует минимальных затрат нервной энергии для решения поставленных задач.

Теоретическая модель формирования компьютерной компетентности старшеклассников опирается на систему принципов, которые выступают в качестве теоретической основы организации самого образовательного процесса и формирования профессиональных взглядов учителей. Это своеобразное руководство к практическому педагогическому действию, без которого невозможно осуществлять управление педагогическим процессом. На основе общедидактических принципов и анализа результатов собственной педагогической деятельности нами была выявлена система принципов, лежащих в основе процесса развития компьютерной компетентности старшеклассников. Первую группу составляют общедидактические принципы формирования компьютерной компетентности старшеклассников, предназначенные для ответа на вопрос: чему учить? К данной группе принципов отнесены наглядность, научность, системность и последовательность, сознательность и активность старшеклассников, прочность усвоения материала, культуросообразность.

Принцип научности отражает взаимосвязь развития компьютеризации обучения старшеклассников и овладения современным научным знанием и общественной практикой. Это требует знакомства старшеклассников с научными теориями, законами и фактами из области информатики, математики и физики, развития их научного мышления, высокого профессионального мастерства учителей.

Вторую группу составляют принципы компетентностно-ориентированного обучения, предназначенные для ответа на вопрос: как учить? К данной группе принципов относятся следующие: доступность, вовлеченность, преемственность, междисциплинарность, обратная связь, погружение.

Принцип доступности обусловлен возрастными особенностями старшеклассников. Он требует, чтобы объем и содержание учебного материала в процессе развития компьютеризации обучения старшеклассников соответствовали их умственному развитию и имеющемуся запасу знаний, умений и навыков.

Принцип вовлеченности в процесс развития компьютерной компетентности старшеклассников предполагает наличие внутренней побудительной причины мыслительного процесса. Для этого учителю необходимо проявлять интерес к совместной деятельности со старшеклассниками, организовать диалоговое взаимодействие с обучающимися, поддерживать положительный эмоциональный настрой, создавать доброжелательную рабочую атмосферу, вызывать чувство удовлетворенности результатом процесса обучения.

Принцип преемственности заключается в последовательности, систематичности и комплексности в процессе развития компьютерной компетентности старшеклассников. Он предполагает логическое построение содержания образования, обеспечивает единство организации и результатов работы.

Принцип междисциплинарности означает интегративное воздействие учебных дисциплин, обуславливающих формирование опыта осуществления аналитико-синтетической деятельности

старшеклассников. Практическую основу данного принципа составляют ментально-опосредованные связи, реализуемые через решение творческих задач средствами различных учебных дисциплин, таких как «Информатика», «Математика», «Физика».

Развитие компьютерной компетентности старшеклассников в образовательном процессе современной школы определяется совокупностью следующих педагогических условий, входящих в содержательно-деятельностный компонент теоретической модели:

- согласованное взаимодействие учителей и старшеклассников по развитию исследуемого феномена – повышение эффективности и качества образовательного процесса через формирование компьютерной компетентности учителей;

- мониторинг качества развития компьютеризированного обучения старшеклассников на основе определенных критериев и показателей;

- осуществление междисциплинарной интеграции учебных дисциплин «Информатика и ИКТ», «Математика», «Физика», функционально ориентированных на формирование опыта осуществления аналитико-синтетической деятельности старшеклассников;

- создание на занятиях ситуации успеха, способствующей снятию эмоционального дискомфорта в процессе развития компьютерной компетентности старшеклассников;

- реализация системы средств педагогической коммуникации и диалогического подхода, ориентированных на эффективное развитие компьютеризированного обучения старшеклассников в условиях интеграции учебной и внеучебной познавательной деятельности;

- вовлечение старшеклассников в исследовательскую деятельность компьютерной направленности.

Все перечисленные условия представляют собой единую систему требований, которая позволила нам сделать научно обоснованный выбор целей, отображать содержание, формы, методы, приемы и средства для формирования и развития компьютерной компетентности старшеклассников. Указанная система принципов позволила достигнуть высокой результативности и эффективности педагогического процесса.

Следующий не менее важный компонент данной модели – методы, способы и приемы формирования и развития компьютерной компетентности старшеклассников. О взаимосвязи приемов и средств обучения А. С. Макаренко писал: «Диалектичность педагогического действия настолько велика, что никакое средство не может проектироваться как положительное, если его действие не контролируется всеми другими средствами. Поэтому отдельное средство всегда может быть и положительным, и отрицательным, решающим является не его прямая логика, а логика всей системы средств, гармонически организованных» [2].

В современной дидактике существуют различные подходы и варианты классификаций методов по различным признакам. Согласно этимологии слово «метод» означает «способ, прием теоретического исследования или практического осуществления чего-либо» [4].

В контексте данного исследования под методом следует понимать способ совместной деятельности учителей, старшеклассников и родителей, направленный на достижение высокого уровня

развития компьютерной компетентности старшеклассников.

Самым главным условием применения методов активного обучения является демократизация отношений между учителем и старшеклассниками, установление отношения равенства и партнерства, доброжелательности, оптимизма, доверия и взаимопомощи.

В качестве приемов выступают психологически правомерные, дидактически оправданные и адекватные действия учителя и старшеклассников, обеспечивающие достижение поставленных целей. Средства же представлены в виде материальных и идеальных объектов, «расположенных» между субъектами данного процесса. Первую группу средств представляли:

- учебная литература,
- технические средства обучения

(компьютерные обучающие программы, включающие в себя тренажеры, тестовые системы, средства телекоммуникации в виде электронной почты, локальной и глобальной сети).

Вторую группу средств составили:

- коммуникация, обеспечивающая взаимопонимание между участниками процесса, планирование уроков и выбор необходимых способов достижения целей;

- рефлексия, устанавливающая осознанное отношение старшеклассников к своим действиям и обеспечивающая преобразование этих действий в соответствии с потребностями совместной деятельности.

Заключительный компонент теоретической модели – оценочно-результативный. Он состоял из обработки, проверки, систематизации и анализа результатов, полученных в ходе проведения экспериментального исследования; фор-

мулирования выводов и предложений по данному процессу; выявления особенностей развития компьютеризации обучения старшеклассников в образовательном процессе школы; обсуждений полученных результатов с участниками экспериментального исследования с целью определения педагогических условий, обеспечивающих результативность развития компьютеризации обучения старшеклассников.

Подводя итог, следует отметить, что рассмотренная теоретическая модель формирования компьютерной компетентности старшеклассников в образовательном процессе школы, представляющая совокупность системообразующих компонентов, может быть основой повышения интереса к формированию и развитию компьютерной грамотности старшеклассников.

Литература

1. Иванов М. В. Пути совершенствования методов преподавания в высшей школе // Современная высшая школа. № 3. 1982. 121 с.
2. Макаренко А. С. Собрание сочинений. В 7 т. Т. 5. М., 1958. С. 475.
3. Харламов И. Ф. Педагогика. 1999, 520 с.
4. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного языка. В 2 т. Т. 1. М., 1999. С. 527.
5. Ширшов Е. В., Чурбанова О. В. Педагогические условия проектирования электронных учебно-методических комплексов : монография. Архангельск : Изд-во Архангельского гос. техн. ун-та, 2005. С. 257.
6. Ioannis Pavlidis. Human Computer Interaction. InTech, 2008. p. 378.

L. K. Fortova, I. A. Erosov

THEORETICAL MODEL OF SENIOR PUPILS STUDENTS COMPUTER COMPETENCE DEVELOPMENT IN MODERN SCHOOL

In this article the authors analyze their proposed theoretical model of computer competence of senior pupils in modern school. The substantiation of the principles, forms and methods that are the basis of its construction is given.

Key words: *model, computer competency, computer tools, educational environment, pedagogical foresight, forecasting, pedagogical interaction.*

УДК 159.922

А. А. Баранов, А. С. Сунцова

СЕМЬЯ КАК СУБЪЕКТ СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Статья посвящена анализу семьи как реабилитационного ресурса и субъекта сопровождения ребенка с нарушенным слухом. Предложена типология позиций семьи на основе описания переживания родителями трудной (стрессогенной) ситуации воспитания ребенка с особенностями в развитии, отношения к дефекту слуха и к личности ребенка, выбора стратегии социализации и образования ребенка, поведенческих тактик взаимодействия со специалистами. Выделены факторы, способствующие становлению ценностного отношения к нетипичному ребенку, развитию конструктивной активности семьи.

Ключевые слова: семья, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, субъект сопровождения, типология позиций сопровождения, реабилитационные ресурсы, инклюзивное образование.

Введение

Организация жизнедеятельности ребенка в условиях семьи – решающее условие, определяющее качество и траекторию его социального развития. Семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья, оказывается в трудной (критической) жизненной ситуации, когда стремительно меняется ее сложившаяся структура, система внутренних отношений и внешних связей. Критическая также означает возникновение дефицита смысла в дальнейшей жизни (Ф. Е. Василюк, Л. П. Гримак, В. К. Зарецкий, Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова), так как дети, их будущее – это часть жизненного плана семьи, ценностно-смысловой сферы личности родителя (Баранов А. А.). Ограничение по здоровью у ребенка разру-

шает планы, трансформирует образ будущего, являясь стрессогенным, травмирующим фактором для семьи [2].

Феномен «особого» родительства широко представлен в психолого-педагогической литературе через характеристику психоэмоциональных состояний членов семьи ребенка с инвалидностью, анализ детско-родительских отношений, специфику функционирования семьи как социально-психологической системы, условия формирования педагогической компетентности родителей (Л. М. Шипицына, Э. И. Леонгард, Е. А. Екжанова, Е. В. Хорошева, Л. П. Фальковская, И. Р. Граматкина, В. М. Даринская, Н. М. Ривкина, Т. М. Ратинская, А. В. Рязанова, В. В. Ткачева, Ю. Форман, Р. Мэй, М. Селигман, Р. Дарлинг, Д. Олсон и др.). Исследования

различных аспектов семьи проводятся в контексте ее анализа как реабилитационного пространства, ресурса и важнейшего компонента социальной ситуации развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья [4, 7, 8]. Под реабилитационным потенциалом семьи понимаются ее возможности нивелировать, уменьшить или компенсировать ограничение жизнедеятельности ребенка (Р. М. Войтенко, Л. А. Крицкая), с целью усиления активности личности ребенка, преодолевающего социальные следствия физических ограничений здоровья [3].

В современных условиях вариативности социально-психологических, медицинских, образовательных услуг по реабилитации особых детей, оказываемых государственными и коммерческими структурами и службами, родитель выступает субъектом в многочисленных ситуациях выбора и принятия решений, что вызывает значительные затруднения, связанные с ответственностью за выбор. Все больше родителей выступают инициаторами инклюзивного образования, которое предъявляет к семье новые требования как к субъекту сопровождения процесса развития ребенка. Данная практика является для системы образования инновационной, на сегодняшнем этапе развития общества еще до конца не осмыслены философия и культура инклюзии, не приняты ее ценности, не отработаны технологии включения. Однако ситуация выбора инклюзивного образования как траектории развития ребенка и своей семьи содержит потенциальную возможность быть условием преодоления кризиса, конструктивного переживания критической ситуации, поскольку активизирует личность родителя, поз-

воляет творчески «проработать» психотравмирующее событие, породив ценностное отношение к ребенку, принять его особенности.

Проведенное исследование направлено на выявление факторов самоопределения семьи в трудной ситуации воспитания особого ребенка, что представляет научную новизну и практическую значимость, позволяет охарактеризовать возможности повышения жизненных ресурсов семьи и ее стрессовладеющего потенциала. В понимании субъекта мы опирались на трактовку К. А. Абульхановой-Славской, осмысливающей субъекта в категориях сознательного самоопределения, саморазвития, деятельности, творчества, социально активной позиции [1].

Организация исследования и результаты опытно- экспериментальной работы

Изучение позиции семьи как субъекта сопровождения ребенка с нарушением слуха осуществляется на базе Сурдологопедического Центра Удмуртской Республики, где обследуется слуховая функция детей, реализуется медицинское и коррекционное сопровождение детского сада № 186 и средней общеобразовательной школы № 77 г. Ижевска, в которых организовано инклюзивное образование. Основные методы исследования – беседа, проективные методики, наблюдение в процессе работы семейного клуба, в ходе которых психолог решает комплекс задач: диагностика, консультирование, поддержка семьи в ситуациях выбора стратегий социализации. В данной публикации представим результаты работы с 55 семьями, воспитывающими детей с нарушениями слуха, из них: 32 – полные се-

мы, 23 – неполные семьи, 18 из которых распались после выявления нарушения слуха у детей (отцы ушли из семей, при этом каждый из них в разной степени поддерживает общение с ребенком и матерью). Выборка представлена четырьмя полными семьями, в которых дети с нарушениями слуха приемные (глухота у ребенка выявлена после ситуации усыновления). В 19 семьях ребенок с нарушенным слухом – единственный ребенок в семье. Нарушение слуха у детей выявлено в возрасте от 1,5 до 4 лет; 19 детей – носители кохлеарных имплантов, остальные дети – протезированы слуховыми аппаратами.

В исследовании предпринята попытка рассмотреть различные *позиции* семьи как субъекта сопровождения развития особого ребенка, которые характеризуются переживанием ситуации ограничений ребенка по слуху, отношением к ребенку, выбором стратегии социализации и образования ребенка, поведенческими тактиками взаимодействия со специалистами, работающими с ребенком. Типология позиций семьи представлена на основе анализа суждений и действий обоих родителей, имеет описательный, практикоориентированный характер.

Все опрошенные родители в момент выявления нарушения слуха у ребенка не представляли и не осмысливали особенности развития таких детей, а их собственный жизненный опыт не включал ситуаций взаимодействия с детьми и людьми с проблемами слуха, или этот опыт минимален и связан с неприятными эмоциями, поскольку «глухие люди живут изолированно, общаются с помощью рук и не проявляют интерес к обычным людям» (из беседы с мамой). Именно отсутствие опыта, по-

зитивных примеров социализации людей с проблемами слуха обуславливает переживания родителей, которые сопровождаются состоянием отчаяния и беспомощности, отчужденности, чувством зависти к другим, кажущимся вполне благополучными родителям, ощущением себя жертвой обстоятельств в связи с поставленным ребенку диагнозом.

Опросы родителей позволили описать эмоциональную картину переживаний родителей в новой для них ситуации воспитания ребенка с нарушением слуха. В целом она представлена идентичным для всех комплексом чувств, эмоций. Ведущим фоном переживаний каждого родителя после выявления нарушения слуха у ребенка являются чувство вины и страх. Чувство вины – потому что теперь жизнь семьи осложнена страданиями и стрессом, страх – что нарушение слуха нельзя вылечить, у ребенка ограничено будущее и, наконец, страх того, что никогда не удастся справиться с трудностями. Эти переживания обуславливают тотальную неуверенность родителя в ситуации, которой невозможно избежать и которую нельзя решить в одночасье. Однако различаются отношение к дефекту слуха, ребенку, его жизненной перспективе и собственной ответственности за ее реализацию, что свидетельствует о различиях в смысловой сфере переживания и в тактиках поведения.

Характеристика типов переживания родителей:

- «Смирение, самоизоляция». Ситуация нарушения слуха оценивается как горе. Родители переживают тяжелые чувства и мысли о собственных грехах и наказании за них. Родители настолько поглощены чувством вины и погружены в состояние горя, что дли-

тельный период ведут себя как в ситуации утраты близкого человека, замыкаются, перестают общаться с друзьями, общий фон их жизнедеятельности становится траурным. Они сочувствуют себе, жалеют себя и ребенка, но не принимают никакой помощи извне. Нередко родители длительно изолируют ребенка от общения со сверстниками и другими взрослыми. Они глубоко уверены в собственной беспомощности и видят абсолютно беспомощным своего ребенка, вследствие чего начинают его тотально опекать, лишая любой самостоятельности, даже в элементарном самообслуживании. Данная реакция естественна, однако опасность заключается в том, что, погрузившись в состояние горя, родители уходят от решения проблемы, испытывая подобное психологическое состояние, они транслируют его ребенку, на длительный период лишая его положительных эмоций, возникающих в общении, в совместной игре. Смирившись с тем, что их ребенок дефективный, не прилагают усилий по изменению ситуации, семья занимает позицию «самоизоляции». Родители центрированы на негативных последствиях дефекта слуха у ребенка, относятся к нему как к неполноценному, однако, не предпринимают усилий по обеспечению необходимых условий реабилитации и развития.

- «Избегание проблемы». Родители избегают осознания проблемы. Происходит внутреннее отчуждение от ситуации или подавление мыслей о ней. Например, они не проводят назначенных дополнительных обследований, не требуют от ребенка ношения слуховых аппаратов, не верят поставленному диагнозу и терпеливо ждут, когда ребенок самостоятельно заговорит. Внутренняя

отстраненность приводит к потере времени, которое необходимо для грамотно организованных занятий с ребенком по развитию речи, познанию окружающего. Уход родителей от проблемы оборачивается потерей сензитивного периода в развитии и компенсации нарушенных функций. Отправляя ребенка в детский сад, родители нередко скрывают диагноз (выявленное нарушение слуха) ребенка. Сущность такой жизненной тактики заключается в том, что родитель, скорее неосознанно, снижает значимость события и уменьшает тем самым ее психотравмирующий эффект для себя. Родители не признают дефекта слуха у ребенка, относятся к ребенку отчужденно. Долгий уход от проблемы затягивает ее решение, обуславливает усугубление чувства вины. Семья находится в состоянии глубокого и затяжного кризиса, что выступает фактором, дезадаптирующим ребенка.

- «Ложная активность». Родители не принимают особенностей ребенка, настойчиво утверждают, что он «как все», но, осознавая необходимость работы с ребенком по развитию речи, прилагают многочисленные усилия в поиске услуг специалистов для занятий. Однако активность родителей направлена по «ложному» пути, так как они занимают позицию стороннего наблюдателя, не включаясь в процесс реабилитации. Вскоре возникает неудовлетворенность качеством и темпом продвижения ребенка, они замечают, что ребенок не хочет заниматься, упрямится, привлечь его к занятиям становится все труднее, тогда родители снова занимают себя поиском новых специалистов. В результате ребенок испытывает стресс и демонстрирует сопротивление. На самом деле родителям

трудно признаться в том, что это недовольство самим собой, потому что он не прилагает собственных усилий к взаимодействию с ребенком: он не внутри реабилитационного процесса, активность направлена не на саморазвитие как субъекта взаимодействия с ребенком, а на формальное обеспечение условий для развития речи и познавательной деятельности. Данный тип переживания проблемы – внутренне конфликтный: родители, не принимая особенностей ребенка, предъявляют к нему повышенные требования, но не оказывают помощь и поддержку в их выполнении. В связи с этим семья постоянно испытывает внутреннюю напряженность, неудовлетворенность, эмоциональный фон отношений в семье – конфликтный.

- «Конструктивная активность». Родители осознают, что успех и результаты развития ребенка напрямую зависят от того, как они построили пространство своей жизни и жизни ребенка в новой для них ситуации. Активность проявляется в том, что родитель стремится быстро ориентироваться в имеющемся социально-педагогическом пространстве, знакомится с опытом социальной, медицинской, педагогической помощи данной категории детей, открыто принимает поддержку окружающих. Главным компонентом, определяющим успешность родителя как субъекта сопровождения ребенка, является его включенность в процесс реабилитации. Обучение у специалистов способам взаимодействия с ребенком, проводимые домашние занятия, активное общение с малышом награждают родителей первыми результатами – появившимися звуками, словами, проявлением интереса ребенка к общению с окружающими. Именно включенная позиция

помогает справиться с тяжелым эмоциональным состоянием по поводу поставленного ребенку диагноза.

В ходе исследования выявлено, что тип переживания, отношение родителей к нарушению слуха и в целом к ребенку опосредуют выбор социально-образовательного пространства, что в свою очередь определяет его жизненную навигацию. Так, родители, переживающие по типу «смирение, самоизоляция», выбирают коррекционную школу-интернат, представляющую собой социально «закрытую» систему, где формирование личности происходит в «субкультуре глухих». Семья, встречаясь с ребенком в выходные дни или в каникулы, не участвует в процессе обучения и сопровождения развития ребенка. Родители не реализуются как субъекты сопровождения развития ребенка, их взаимодействие со школой ограничивается посещением собраний и отдельных мероприятий. Родители, переживающие по типу «избегание», «ложная активность», «конструктивная активность» выбирают форму инклюзивного образования, становясь субъектами сопровождения ребенка, но реализуют различные тактики взаимодействия со специалистами. При «избегании» родители минимально контактируют со специалистами, демонстрируют замкнутость и неспособность заниматься с ребенком, перекладывают ответственность на специалистов, при этом они не предъявляют требований к качеству развития и социализации ребенка. При «ложной активности» родители предъявляют повышенные требования к специалистам, демонстрируют конфликтность в отношениях, нетерпимость к трудностям ребенка, занимают «контролирующую», «инспек-

тирующую» позицию по отношению к образовательному пространству. Родители с «конструктивной активностью» строят отношения на основе диалога, сотрудничества, являясь активными участниками психолого-пе-

дагогических консилиумов, овладевая методиками поддержки ребенка, разделяют ответственность за результаты развития ребенка. Выделенные позиции семей кратко представлены в таблице.

Характеристика позиций семьи как субъекта сопровождения развития ребенка с нарушением слуха

Тип позиции семьи как субъекта сопровождения	Количество семей	Отношение к нарушению слуха	Отношение к ребенку	Выбор образовательного пространства
«смирение, самоизоляция»	12	акцент на негативных последствиях дефекта слуха	как к беспомощному, неполноценному, гиперопека	коррекционная школа, надомное обучение
«избегание проблемы»	4	не признают, скрывают дефект слуха	слабая эмоциональная близость, отчужденность	массовая школа, инклюзивное образование
«ложная активность»	33	не принимают особенности ребенка, «он как все»	слабая эмоциональная близость, предъявление завышенных требований	инклюзивное образование
«конструктивная активность»	6	принятие особенностей слуха, вера в компенсаторные возможности	как к субъекту развития, доверие, поддержка	инклюзивное образование

Отметим, что семьи с «конструктивной» и «ложной» активностью инициируют инклюзивное образование, что связано с приоритетным желанием социализировать ребенка. При важности сохранения вариативности образовательных учреждений для детей с особенностями развития, становится все более очевидным, что инклюзивное образование выступает в качестве социально оправданной, эффективной и гуманной практики, позволяющей ребенку воспитываться в условиях семьи и быть включенным в систему нормальных социальных связей. Мы исходим из общепринятого положения о том, что семья является необходимой для ребенка психолого-педагогической общностью (А. А. Реан), так как:

- семейное воспитание более эмоционально по своему характеру, чем любое другое воспитание, ибо «проводником» его является родительская любовь к детям и ответные чувства детей к родителям;

- ребенок, особенно в раннем возрасте, больше предрасположен к воздействию семьи, чем к любому другому воздействию;

- семья наиболее соответствует требованиям постепенного приобщения ребенка к социальной жизни и постепенного расширения его кругозора и опыта. В семье ребенок активнее проявляет свои эмоциональные и интеллектуальные возможности, быстрее реализует их [6, с. 81 – 82].

Наш многолетний опыт убедительно доказывает, что инклюзивное образование – это не просто посещение ребенком общеобразовательной группы, оно предполагает создание индивидуально ориентированных условий его жизнедеятельности, что требует значительных усилий всего педагогического коллектива и семьи. Одного желания родителей недостаточно, нужны системные преобразования, связанные с ценностными установками и компетентностью участников педагогического процесса. Поэтому семья как «заказчик» данной формы образования должна стать субъектом сопровождения ребенка, совместно со специалистами приобрести компетентность в построении этой инновационной для нашей страны практики.

В процессе экспериментов, проводимых на базе детского сада № 186 и общеобразовательной школы № 77 г. Ижевска, разработана и апробирована комплексная программа взаимодействия педагогов и родителей как партнеров по внедрению инклюзивной практики. В основе программы лежит алгоритм поддержки семьи, развития ее субъектной позиции в сопровождении ребенка, повышения ее реабилитационного потенциала.

Инклюзивное образование предполагает командный способ работы специалистов сопровождения, родителю необходимо стать полноправным членом психолого-педагогической службы учреждения. Проявление субъектной позиции родителя начинается с момента выбора инклюзивного образовательного пространства и развивается

постепенно в условиях соучастия в деятельности команды специалистов. Проведенный анализ позволил выделить ряд факторов, способствующих развитию конструктивной активности семьи: гармонизация семейной системы; психологически комфортная, поддерживающая среда; принятие родителями ответственности за качество социализации ребенка; готовность действовать эффективно; видение перспектив развития и социализации ребенка.

Гармонизация семейной системы. Начало работы с семьей совпадает с состоянием ее кризиса, разрушения как целостной системы. В подобной ситуации резко снижается эффективность социальной реабилитации ребенка, поскольку он демонстрирует закрытость, беспокойство. Поэтому родители нуждаются в квалифицированных консультациях психолога, чтобы минимизировать ситуацию семейного разлада. В ходе консультирования решаются задачи гармонизации семейных отношений, формируются позитивные установки в отношении развития ребенка. Родителям нужно преодолеть чувство страха и собственной уязвимости в сравнении с родителями, у которых растут здоровые дети, сформировать положительный настрой на взаимодействие с окружающими. Психолог помогает рождению новых смыслов переживания трудной ситуации, обучает родителей способам бесконфликтного решения возникающих внутрисемейных проблем. Родителям важно «открыться» психологу и суметь принять его поддержку.

Психологически комфортная, поддерживающая среда. Родитель, начинающий работать в команде, часто испытывает неудовлетворенность уровнем развития своего ребенка. Поэтому специалисты проявляют заинтересованность в позитивном результате через обсуждение целей и самого процесса взаимодействия с семьей в интересах развития ребенка. Результатом поддерживающей среды выступает возникновение у родителей чувства эмоциональной защищенности, так как он убеждается в том, что специалисты сопричастны его проблеме, понимают его затруднения и готовы помочь.

Принятие родителями ответственности за качество социализации ребенка. Принятие личной ответственности – необходимое условие создания внутренней мотивации к переменам. Возложение ответственности на внешние обстоятельства или окружающих служит обычным защитным механизмом, действие которого может быть уменьшено или устранено с помощью включения семьи в командный способ работы. Участники команды формулируют единые цели, распределяют обязанности между собой, а следовательно, происходит разделение ответственности за свой «фронт» работы и за общий результат. Периодичность рабочих встреч участников команды обеспечивает рефлексии и оценку достигнутых результатов, а также последующее планирование деятельности. При таком подходе родители, с одной стороны, ощущают поддержку, приобре-

тая уверенность в своих силах, а с другой стороны, осознают и принимают собственную ответственность за результат развития ребенка. Мобилизация сил семьи состоит в том, чтобы родители пережили положительное состояние контроля над ситуацией продвижения ребенка, чтобы осознали, что успехи ребенка напрямую зависят от прилагаемых ими усилий.

Готовность действовать эффективно. Принятие на себя ответственности тесно связано со способностью добиваться желаемого результата, чувством собственной эффективности. Когда родители уверены в том, что их усилия могут увенчаться успехом, это действительно способствует достижению результатов в развитии ребенка. Здесь важно понимание, что обеспечение продвижения ребенка – это каждодневный труд и нельзя ничего откладывать «на потом», что развитие совершается посредством ежеминутного общения с ребенком при выполнении им каждодневных дел, постоянном проговаривании того, что совершается вокруг него. Настрой на эффективность действий находится в тесной взаимосвязи с формированием у родителей умений взаимодействовать с ребенком: систематически проводить домашние занятия, играть, реагировать на потребности ребенка и т.п.

Видение перспектив развития и социализации ребенка. Эффективная работа с семьей предполагает как постановку конкретных целей, которых необходимо достичь в процессе взаимодействия, так и формирование позитивного

образа будущего результата развития и социализации ребенка. Родитель должен «увидеть» позитивное, а не ограниченное в возможностях будущее своего ребенка. Чем яснее будет образ будущего, тем большей будет внутренняя мотивация к его достижению. Здесь используются методы организации встреч, семинаров для родителей с приглашением детей – выпускников детского сада, успешно обучающихся в школе. Родители, достигшие определенных результатов в социализации ребенка, делятся опытом воспитания особого ребенка. Такие встречи – стимулирующий метод в работе с родителями, потому что они видят детей, пользующихся речью и успешно социализирующихся в школьном сообществе.

Выводы

В целом учет данных факторов в работе специалистов с родителями создает ситуацию повышения реабилитационного потенциала семьи и в дальнейшем опоры на семью, развитие ее мотивации к каждодневной кропотливой работе с ребенком по развитию речи, познанию окружающего мира, самораскрытию в этом взаимодействии.

Становление конструктивной активности родителей в процессе сопровождения развития особого ребенка происходит посредством осознания трудной

ситуации как задачи, подлежащей решению, осмысление обусловленности успешности ребенка собственной активной позицией и адекватной поддержкой. Важно обозначить те задачи, которые встают перед родителем, если у ребенка нарушен слух, и определить принципы саморегуляции внутрисемейной системы. Важно преодолеть избегающие и самопоражающие стратегии, направить потенциал семьи на решение возникшей ситуации, помочь сплотиться в процессе воспитания ребенка, сформировать конструктивную жизненную стратегию, а по отношению к ребенку – помогающее поведение.

Результатами сотрудничества специалистов детского сада, школы и родителей, включенных в командный способ работы, являются приобретение новых смысловых аспектов переживания трудной ситуации воспитания ребенка с особенностями в развитии, преодоление отношения к дефекту слуха и к самому ребенку как к неполноценности. Ценностный ориентир работы – выведение семьи в режим саморазвития и достижение нормализации (в понимании М. Селигман и Р. Дарлинг), когда родители и дети обретают возможность личностной автономии при установлении психологически близких, поддерживающих отношений [5].

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М. : Наука, 1980. 335 с.
2. Баранов А. А. Стресс-толерантность педагога: теория и практика. М. : АКТ; Ижевск : ИД Удмуртский университет, 2002. 422 с.

3. Войтенко Р. М., Крицкая Л. А. Концепция реабилитологии. Психологический аспект индивидуальной программы реабилитации // Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья : коллектив. монография / отв. ред. А. М. Щербакова. М., 2011. С. 15 – 26.
4. Граматкина И. Р. Оценка родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ, частично включенного в инклюзивное образовательное пространство // Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. Л. Рыскиной, Е. В. Самсоновой. М. : ФОРУМ, 2012. С. 111 – 127.
5. Селигман М. Обычные семьи, особые дети : пер. с англ. / М. Селигман, Р. Дарлинг. Изд. 2-е. М. : Теревинф, 2009. 368 с.
6. Семья: психология, педагогика, социальная работа / под ред. А. А. Реана. М. : АКТ, 2010. 576 с.
7. Сунцова А. С. Инклюзивное образование как пространство социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Педагогическая поддержка детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья в условиях современной России: тенденции и опыт : материалы Всерос. науч.-практ. конф. 20 – 21 марта 2014 / под ред. О. В. Лебедевой. Киров : Радуга-ПРЕСС, 2014. С. 97 – 100.
8. Шипицына Л. М. Ребенок с нарушенным слухом в семье и обществе. СПб. : Речь, 2009. 203 с.

A. A. Baranov, A. S. Suntsova

FAMILY AS THE SUBJECT OF SUPPORT TO A CHILD WITH DISABILITIES

This article analyzes family as a rehabilitation resource and subject of maintenance of a child with hearing disorder. A typology of family items was offered in the article. This typology was done on the basis of description of stress experience of parents who raise a child with special needs, their attitudes towards hearing disorder and to the child's personality, the choice of strategy of socialization and education of a child, behavioral tactics of interaction with experts. The factors that contribute to the formation of values related to atypical child, the development of constructive activity of the family were identified.

***Key words:** family, children with disabilities, subject of support, types of support positions, rehabilitation resources, inclusive education.*

КОГНИТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ КОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ¹

В статье представлено обобщение эмпирических исследований когнитивных характеристик взрослых в условиях конфликтного взаимодействия с детьми. Конфликтное поведение рассматривается как результат взаимодействия личностных и ситуативных факторов. Первопричиной конфликтных действий неагрессивной личности служит фактор ситуации. Конфликтные действия конфликтогенной личности обуславливаются личностными качествами. Конфликтность – свойство личности, выражающееся в готовности к конфликту. Показано, что конструктивный конфликт как явление трансцендентное – оптимальная мера взаимодействия субъекта с внешним миром. Установлено, что педагоги, реализующие конструктивное взаимодействие с детьми, проявляют надситуативное мышление, открытость, выдержку, самообладание, позитивное отношение к происходящему.

Ключевые слова: конфликт, конфликтное поведение, конфликтность, конструктивная конфликтность, взаимодействие с детьми.

В настоящее время установлено, подчеркивает А. А. Реан, что основным фактором негативного влияния семьи на развитие личности является не структурная, а психосоциальная деформация семьи. И это общемировая тенденция (Реан, 2015). Важную роль в профилактике семейных конфликтов играют альтернативные способы родительского реагирования на агрессию между сибсами. Одним из таких способов реагирования является, по мнению А. А. Реана, обсуждение возникшей проблемы, осуществление переговорного процесса, научение на конкретном примере возникшего конфликта конструктивным, неагрессивным способам его разрешения. Ведь, как экспериментально доказано в других исследованиях, агрессивные дети отличаются от неагрессивных

в первую очередь именно слабым знанием конструктивных (альтернативных агрессивным) способов разрешения конфликтов (Реан, 2015).

Недостаточное знание таких способов является одной из причин девиантного поведения детей. Систематизация таких причин предложена С. Н. Костроминой. В предложенной ею симптоматологической классификации причин не всегда представляется возможным приоритетное установление эндогенного или экзогенного влияния. Автор выделяет три оси: «Трудности обучения»; «Трудности поведения»; «Трудности межличностного взаимодействия». Одновременно она указывает и на самостоятельные формы дезадаптации, такие как педагогическая и социокультурная запущенность. Помимо этого

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 16-06-00196а).

вводятся оси психосоциальных форм дезадаптации: «Специфические личностные феномены»; «Аффективные расстройства»; «Невротические состояния, обусловленные стрессом». В целом выделяется более тридцати синдромокомплексов, объединяющих собственно психологические, педагогические и медицинские феномены (С. Н. Костромина, 2007). Подход, предложенный С. Н. Костроминой, позволяет выявить психологические механизмы актуализации и порождения условий среды как внесубъектных и интерсубъектных ресурсов.

К числу интерсубъектных ментальных ресурсов можно отнести когнитивные характеристики, в частности, особенности восприятия и понимания собеседниками друг друга. В процессе взаимодействия у каждого из них возникает образ другого и ситуации. Человек реагирует не на реальную ситуацию, а на её образ. Неадекватный образ порождает конфликтогенные действия субъекта. Сложившийся образ обеспечивает, по мнению В. Л. Ситникова, возможность предвосхищения тех или иных поступков подростка и тенденций его развития. Этот образ отражает отношение педагога к подростку и в значительной степени побуждает его (педагога) к тем или иным действиям, регулирует содержание и форму педагогических воздействий, направляет и корректирует их (В. Л. Ситников, 2008).

В исследовании С. И. Гусевой и В. Л. Ситникова выявлено, что при описании образа *ученика* (вне зависимости от уровня его способностей) на первое место выходят когнитивные характеристики, в то время как при описании *ребенка* любого школьного возраста (от младших до старших классов) на первое место выходят социальные и эмо-

циональные характеристики. Выявлено, что образы «одаренных» учащихся в сознании педагогов имеют особую структуру, которая отличается от структуры образа «обычного», «хорошего» и «плохого» ученика. Основным элементом структуры образа «одаренного» ученика в отличие от других образов являются интеллектуальные, социальные и мотивационно-волевые характеристики (Гусева, 1999; Ситников, 2001).

В организованных нами исследованиях выявлялись когнитивные характеристики взрослых в условиях конфликтного взаимодействия с детьми. Так были изучены особенности выбора типа конфликтного реагирования педагогами дошкольного образовательного учреждения (Васильева, Кашапов, 2016). Целью нашего исследования было определение типов реагирования педагогов на конфликтные ситуации. Применялись следующие методики: 1. Опросник «Диагностика ведущего типа реагирования» (М. М. Кашапов, Т. Г. Киселева). 2. Тест «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» (К. Томас). В исследованиях участвовало 45 педагогов дошкольных учреждений, все педагоги женского пола.

В контексте применения методики М. М. Кашапова и Т. Г. Киселевой условно были выделены три основных способа разрешения конфликтной ситуации: «Агрессия» – ориентация на свои интересы и цели; «Уход» – ориентация на интересы и цели другого; «Решение» – компромисс и сотрудничество. В качестве доминирующего способа выделено «Решение».

Анализ результатов, полученных с помощью методики К. Томаса, позволил установить, что большинство педагогов выбирают «Компромисс» как наи-

более предпочитаемый тип реагирования на конфликт. Компромисс может быть эффективным типом реагирования по следующим причинам: проигрыш в одном компенсируется выигрышем в другом; компромиссное решение лучше, чем отсутствие какого-либо решения; компромисс можно считать справедливым и практичным решением.

Выработка взаимовыгодных решений конфликта реальна, потому что большинство конфликтов имеет несколько причин. Кроме того, стороны обычно по-разному оценивают важность этих причин, и поэтому существует несколько приемлемых вариантов удовлетворения какого-либо желания. Ключ к получению взаимовыгодного решения проблемы состоит в том, чтобы удовлетворить самое важное для стороны желание, а взамен добиться уступок в других, не важных для неё вопросах. Конфликт будет разрешен, если каждая сторона будет в выигрыше. А неадекватные способы разрешения конфликтной ситуации («Агрессия» и «Уход») сеют семена обиды, которые в будущем прорастут в конфликт. В целом же для каждой стратегии существует класс ситуаций, в которых она наиболее оптимальна.

В исследовании, проведенном под нашим руководством, А. М. Ивановой получены эмпирические результаты, свидетельствующие об отражении стиля поведения в конфликтной ситуации в проективных рисунках детей. Результаты работы свидетельствуют о том, что каждый стиль поведения в конфликтной ситуации имеет общие характерные черты, которые находят свое отражение в проективной методике «Рисунки семьи» (А. М. Иванова, 2016).

В другом исследовании (Kashapov, Ogorodova, Pavlova, 2016) было установлено, что взаимосвязи показателей агрессивности и креативности у детей старшего дошкольного возраста имеют как положительный, так и отрицательный характер. Наиболее значимы положительные связи «невербальной креативности» и «агрессивности», отрицательные связи «невербальной креативности» и «конфликтности», а также отрицательные связи «вербальной креативности» и показателей агрессивности: «конфликтность», «тревожность», «чувство неполноценности». У мальчиков показатели агрессивности имеют значимые связи как с «вербальной» креативностью, например «конфликтность» и «чувство неполноценности», так и «невербальной креативностью». У девочек же показатели агрессивности имеют значимые связи только с «невербальной креативностью», к ним относятся такие показатели как «агрессивность», «конфликтность» и «чувство неполноценности».

Разработанная и реализованная нами программа по коррекции и профилактике агрессивности у детей старшего дошкольного возраста включала 12 игровых занятий с детьми в группе по 6 человек продолжительностью 35 минут 2 раза в неделю в течение полутора месяцев. Численность группы не превышала 6 человек. По окончании цикла коррекционно-развивающих занятий (формирующего эксперимента) был проведен контрольный срез в экспериментальной и контрольной группах для определения эффективности проделанной работы. Установлено значимое снижение показателей «тревожности» в ходе контрольного замера в обеих выборочных группах по отношению к замеру

констатирующего эксперимента. В экспериментальной группе ($z = -2,88$; $p = 0,004$), в контрольной группе ($z = -2,55$; $p = 0,011$).

Между экспериментальной и контрольной группой установлено значимое различие по показателю «конфликтность» и «враждебность в семейной ситуации» после формирующего эксперимента. Показатель «конфликтности» в контрольной группе значимо выше, чем в экспериментальной группе ($U = 53$; $p < 0,05$). Показатель «враждебность в семейной ситуации» у экспериментальной группы значимо ниже, чем у контрольной ($U = 67$; $p < 0,05$). Анализируя полученные результаты, можно отметить наличие значимых изменений после формирующего эксперимента относительно первого замера по всем параметрам в экспериментальной группе и значимое изменение общего параметра «невербальная креативность» в контрольной группе.

В экспериментальной группе значимо увеличились результаты по показателям креативности: «беглость» ($z = -2,124$; $p < 0,05$), «оригинальность» ($z = -2,310$; $p < 0,05$) и общему показателю невербальной креативности ($z = -3,436$; $p < 0,01$). В контрольной группе значимое увеличение показателей получено по общему параметру «невербальная креативность» ($z = -3,302$; $p < 0,01$). Статистический анализ значимости различий исследуемых групп показал, что у экспериментальной группы показатель «невербальная креативность» значимо выше, чем у контрольной ($U = 46,5$; $p < 0,004$). В целом полученные данные можно учитывать при оценке эффективности проведенной программы (Kasharov, Ogorodova, Pavlova, 2016).

В исследовании, проведенном совместно с Л. А. Николаевой, изучалась взаимосвязь типов психологической привязанности супругов к матери и их конфликтного поведения (Николаева, 2008). Характер привязанности оказывает влияние на взаимоотношения человека с другими людьми. Отмечается взаимосвязь между типами психологической привязанности и выбором стратегии конфликтного поведения. Выявлено, что при безопасном типе привязанности супруги предпочитают «Сотрудничество» и «Компромисс» как наиболее эффективные стили поведения в конфликтах; супруги с тревожно-амбивалентным типом привязанности предпочитают следующие способы решения конфликта – «Избегание» и «Приспособление»; супруги с избегающим типом привязанности наиболее эффективным стилем поведения считают «Соперничество».

Установлены преобладающие способы поведения в конфликтах при разных типах психологической привязанности. Выявлено, что при безопасном типе привязанности испытуемые чаще проявляют позитивные реакции в конфликтных ситуациях. Их поведение в конфликтах можно назвать активным. Супруги с тревожно-амбивалентным типом привязанности проявляют пассивный характер поведения в конфликтных ситуациях. Супруги с избегающим типом привязанности характеризуются активным поведением в конфликтах, но проявляют негативные реакции в конфликтных ситуациях.

В зависимости от стиля привязанности конфликтность связана с различными сферами семейной жизни. Так, при безопасном типе психологической

привязанности – это разногласия в отношении к деньгам; при тревожно-амбивалентном типе психологической привязанности – нарушения ролевых ожиданий; при избегающем типе психологической привязанности – проявление доминирования одним из супругов, отношения с родственниками и друзьями.

Проведенный психологический анализ характеристик поведения с учетом типов привязанности (конфликтоустойчивость, предрасположенность к конфликтам, рациональное поведение в конфликтах) позволил установить степень конфликтоустойчивости супругов в зависимости от типа психологической привязанности. Наиболее конфликтоустойчивыми являются супруги с безопасным типом психологической привязанности.

Совместные с М. В. Харченко исследования показали, что подростковая конфликтная манипулятивная стратегия выступает как специфический вид деятельности подростков, склонных к макиавеллизму. Манипулятивные технологии служат средством достижения подростками желаемых целей в трудных для них ситуациях. Основной тактический прием – провокация обеспечивается ресурсами внешней и внутренней среды (психические состояния, прогнозируемость реакций, личностные качества-конфликтогены).

Феномен подростковой конфликтной манипулятивной стратегии заключается в том, что данная стратегия обусловлена изменениями подросткового возраста, выражающимися в эгоцентризме, неустойчивости моральных и социальных установок, склонности к риску и экспериментированию, направленному на достижение собственных

целей. Взаимосвязь феноменов конфликта и макиавеллизма обеспечивает концентрацию внимания педагога на демонстрируемой проблеме, не давая ему возможности осмыслить ситуацию в целом и обнаружить скрытые цели подростка-манипулятора.

Закрепление фоновых психических состояний педагогов, выражающихся в повышенной или высокой тревожности, является следствием специфики функционирования педагогического процесса (его конфликтогенностью), связанного в данном случае с вынужденным совмещением полярных по своим характеристикам качеств личности (авторитарность и дипломатичность; педантичность и гибкость; требовательность и эмпатийность и др.).

Подростки интуитивно выбирают в качестве манипулятивных мишеней «рыхлость» и «подвижность» структурных качеств педагогов, сочетание которых создает условия для открытости, уязвимости и возможных конфликтогенных изменений под влиянием внешних воздействий. Благодаря такому воздействию возникают негативные личностные новообразования, акцентуированные в процессе профессиональной деятельности. Именно они оказываются благоприятными для манипулятора при реализации им деструктивных приемов стимулирования.

Выделение конфронтативной копинг-стратегии в качестве ведущей у педагогов с надситуативным уровнем педагогического мышления, отличительной особенностью которых является стремление выйти за пределы ситуации и умение охватить процесс взаимодействия в целом, свидетельствует о том, что выбор такой стратегии поведения является следствием организаци-

онных условий функционирования педагогического процесса, а не чрезмерной возбудимости. Педагоги обеих групп с надситуативным и ситуативным типами мышления имеют средний уровень нейротизма и могут проявлять повышенную возбудимость только в отношении очень значимых событий.

Исключение составляет критерий «Робость», свидетельствующий о том, что педагоги с ситуативным типом мышления более робки, чем педагоги с надситуативным типом мышления. Вероятно, именно этим можно объяснить то, что педагоги с ситуативным типом мышления менее склонны использовать конфронтативную копинг-стратегию, чем педагоги с надситуативным типом мышления. Данный факт может быть обусловлен тем, что робость как качество личности ориентирована на избегание конфликта, а не на конструктивное участие в нем. Качество «Робость», по мнению М. В. Башкина, является одним из дезинтегрирующих качеств, нарушающих целостность, прочность и стабильность структуры конфликтной компетентности, играющей существенную роль в управлении конфликтами (Башкин, 2009).

Структуры копинг-стратегий мальчиков и девочек, склонных к макиавеллизму, не имеют значимых различий. При совладании с трудными ситуациями предпочтение ими отдается относительно разным копинг-стратегиям. У девочек это «Конфронтативный копинг» и «Бегство-избегание», а у мальчиков «Бегство-избегание». Возможно, это связано с тем, что у девочек ведущую роль в структурообразовании играет «Дистанцирование», а у мальчиков ведущую роль в структурообразовании

играет копинг-стратегия «Принятие ответственности».

Предпочитаемые копинг-стратегии у мальчиков и девочек, склонных к макиавеллизму, имеют высокую степень выраженности, однако у девочек они имеют пограничные показатели – 8 баллов из 10 и могут выражаться в гипертрофированных проявлениях.

Использование учащимися конфликтной манипулятивной стратегии обеспечивается следующими условиями:

- конфликтными условиями организации системы педагогического процесса, косвенно провоцирующими возникновение конфликтных ситуаций с дисфункциональным содержанием;

- сочетанием личностных качеств педагогов и учащихся. Личностные качества педагогов, акцентированные в процессе профессиональной деятельности, могут вызывать психические состояния, создающие возможность прогнозирования реакций педагогов на провокационные действия подростков. Личностные качества учащихся, свойственные подростковому возрасту, обеспечивают функциональные и процессуальные компоненты манипулятивного воздействия;

- целостностью, прочностью и стабильностью структур копинг-поведения как у педагогов, так и у учащихся, обеспечивающих, с одной стороны, типичность и прогнозируемость ответных реакций, с другой стороны, навык использования агрессивных тактик провоцирования и нападения в межличностном взаимодействии.

Анализ эмпирических результатов данного исследования позволил установить, что в состав школьных конфлик-

тов входит группа конфликтов, являющихся результатом реализации подростками манипулятивной стратегии. Специфика данной стратегии заключается в том, что проявление ее функциональных и процессуальных компонентов обеспечивается личностными качествами учащихся-макиавеллистов, которым свойственно использовать конфликт как средство ухода от решения реальной проблемы.

В поиске оптимального решения возникающих проблем важную роль играют понимание и учет функционального параметра событийности. Такой подход позволяет своевременно распознать ресурсную точку выбора и принятия значимой ситуации, которая в качестве события выполняет разнообразные функции. Трансформирование ситуации в событие в значительной мере обусловлено осмыслением, выявлением и реализацией ресурсных опорных точек. Данные точки характеризуются новыми возмож-

ностями, раскрытие и учёт которых даёт дополнительный импульс для трансформации ситуации в событие. Благодаря таким действиям условия ситуации становятся средствами её конструирования, позитивного преобразования.

Таким образом, конструктивная конфликтность – интегративная характеристика личности, проявляющаяся в частоте вступления в конфликт, готовности (способности) входить в конфликт и поступать конструктивно. Представляется перспективным рассмотрение на основе ресурсного подхода актуализации различных условий внешней и внутренней среды субъекта на разных возрастных этапах, в разных социальных пространствах (семья, школа). Ресурсы понимаются как избирательно реализуемые условия внутренней и внешней среды субъекта, изменяющие силу влияния среды, определяющие социальную и академическую успешность ребенка.

Литература

1. Башкин М. В. Конфликтная компетентность личности : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2009. 242 с.
2. Гусева С. И. Проблема образа математически одаренного ребенка // III Царскосельские чтения : материалы конф. СПб., 1999. Т. IV. С. 226 – 227.
3. Иванова А. М. Отражение стиля поведения в конфликтной ситуации в проективных рисунках детей // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. В 8 ч. Ч. 3 / под ред. В. С. Белгородского [и др.]. М. : ФГБОУ ВО «МГУДТ», 2016. С. 53 – 58. (289 с.).
4. Кашапов М. М. Психология творческого процесса в конфликте : монография. Ярославль, Яросл. гос. ун-т. 2011. 296 с.
5. Кашапов М. М. Особенности выбора типа конфликтного реагирования педагогами дошкольного образовательного учреждения // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. В 8 ч. Ч. 3 / под ред. В. С. Белгородского [и др.]. М. : ФГБОУ ВО «МГУДТ», 2016. С. 28 – 34.

6. Кашапов М. М. Психология конфликта : учеб. и практикум для акад. бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2016. 184 с.
7. Костромина С. Н. Психология диагностической деятельности в образовании. СПб. : Наука. 2007. 492 с.
8. Николаева Л. А. Взаимосвязь типов психологической привязанности супругов к матери и их конфликтного поведения : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2008. 191 с.
9. Психология подростка. Полное руководство / под общ. ред. А. А. Реана. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 504 с.
10. Семья: психология, педагогика, социальная работа / под ред. А. А. Реана. М. : АСТ, 2010. 576 с.
11. Ситников В. Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых). СПб. : Химиздат, 2001. 288 с.
12. Ситников В. Л. Подросток глазами взрослых // Психология подростка. Полное руководство / под общ. ред. А. А. Реана. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. С. 385 – 415.
13. Харченко М. В. Социально-психологическая специфика конфликта в подростковой манипуляции педагогами : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2010. 232 с.
14. Kashapov M. M., Ogorodova T. V., Pavlova S. A. Relationship between aggression and creativity in senior preschool children / Edited by: Sheridan S. // Fifth annual international conference – early childhood care and education. 2016. Т. 233. Р. 264 – 268. Unique ID: WOS:000387497000052.

M. M. Kashapov, Yu. V. Poshekhonova

COGNITIVE CHARACTERISTICS OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF CONFLICT INTERACTION WITH CHILDREN

The article presents a synthesis of empirical studies of adult cognitive characteristics in conditions of conflict interaction with children. Conflict behavior is considered as a result of the interaction of personal and situational factors. The root cause of the conflict action of non-aggressive personality is situation factor. Conflict actions of conflict-person are conditioned by personal qualities. Conflictness is the characteristic of the person, which is expressed in readiness for conflict. It is shown that constructive conflict as a transcendent phenomenon is an optimal measure of the interaction of the subject with the outside world. It was found that teachers implement constructive interaction with the children, showing suprasituational thinking, openness, patience, self-control, a positive attitude to what is going on.

Key words: *conflict, conflict behavior, conflictness, constructive conflictness, interaction with children.*

ФОРМИРОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ К РУКОВОДИТЕЛЮ: АНАЛИЗ С ПОЗИЦИИ МЕТАСИСТЕМНОСТИ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ

В статье рассматриваются основные итоги исследований авторами процесса социальной перцепции в управлении (СППУ). Полученный материал позволил обсудить ряд положений, характеризующих структуру и динамизм СППУ, множественность детерминант и разноуровневый характер его факторов, общие и специфические особенности осуществления на примере различных групповых субъектов, доказать прямые и косвенные признаки метасистемности СППУ.

Ключевые слова: социальная перцепция, процесс, управление, руководитель, подчиненные, восприятие, длительное наблюдение, обобщение результатов, метасистемность.

В последние годы существенно уменьшилась публикационная активность авторов по тематике социальной перцепции в управлении (СППУ) – отношение подчиненного к непосредственному руководителю (как результат перцептивного процесса). Это происходит в то время, когда психологические рекомендации и технологии формирования взаимоотношения между руководителем на производстве и его сотрудниками имеют возрастающее значение. В результате произошедшего изменения многочисленных сторон жизни современного общества и в трудовых коллективах за предыдущий период актуализируется потребность исследований СППУ необходимых в интересах роста эффективности производства. В своё время Т. Котарбинский [1] отмечал как важную черту коллективного действия названную им «органичность коллектива», с учетом которой может происходить позитивная по результатам деятельность группы. Эта

характеристика проявляется через производственное взаимодействие сотрудников и руководителей в форме их кооперации. Частью этого интегрирующего понятия и сегодня остаются отношения в диаде «сотрудник – руководитель».

Говоря о снижении исследовательской активности по тематике СППУ, отдельную причину этому назвать нельзя. Сложившаяся ситуация имеет полифакторную обусловленность. История изучения социальной перцепции длительная. Описывая ее, кратко отметим, что на начальных этапах делались попытки установления значимых факторов психологического механизма СППУ. Как один из ранних трудов отечественных психологов с попыткой отразить проблему социальной перцепции можно привести работу И. А. Сикорского [2]. Идея автора сведена к рекомендации знать основные психологические черты национального характера «этноса» и при перцепции совмещать

их с физиогномическими проявлениями у объекта (представителя). Позднее стали изучаться так называемые эффекты восприятия. Таковыми были эффекты «ореола», «первого впечатления», «физической привлекательности» и другие. Однако их применимость в реальных производственных условиях оставалась в лучшем случае кратковременной. Позднее существенными методологическими и более практикоприменимыми стали результаты исследований А. А. Бодалева, А. Л. Журавлева, Р. С. Немова, Е. В. Шороховой, А. Л. Свенцицкого, В. А. Барбанщикова, В. В. Новикова и других авторов [3; 4; 5]. Определенным вкладом в исследование СППУ и выходом из накапливающегося «кризиса» в изучении психологических механизмов этого процесса стали исследования лаборатории профессора Р. Б. Гительмахера. Каждое исследование проводилось в реально работающих на тот период коллективах и производствах, что позволяло получать результаты от объективизации данных в рамках текущей производственной деятельности. Более того, производственные коллективы имели свою специфику при одном общем признаке: они были товаропроизводителями. Однако использованные подходы так же исчерпали себя. Выходом становилась смена объектов исследования, что отразилось в темах «восприятие моды», «восприятие гражданами лицами сотрудников органов правопорядка», «восприятие назначенного сверху директора» и т. д. Надо сказать, что актуальность результатов оставалась, но не для исследования теории психологии механизмов перцепции на уровне понимания её более глубоких закономерностей. Становилось понят-

ным, что проблемы связаны с методологией исследований. На сегодняшний период имеются многочисленные работы, которые исходят из установленных фактов и положений об ограниченности традиционного системного подхода. Для них характерна общая мысль о необходимости поиска принципиально иной парадигмы и системы категорий для целей изучения психологических процессов в пространстве поведения сложных нелинейно меняющихся систем, наиболее важной среди которых является психика субъекта.

В качестве недостатков, имеющих гносеологический характер, для исследований в рамках системного подхода, указывались различные ограничения [6; 7; 8]:

противоречивость целостности и иерархичности (данный пример психологической реальности можно называть наиболее сложным проявлением диалектичности взаимоотношений двух этих категорий);

положение об имеющейся априорности системы по отношению к внешней среде – якобы система «превосходит» внешнюю (окружающую) среду по своей организованности; недостаточный учет влияния межсистемных взаимодействий на текущее состояние систем.

На ограниченность системного подхода при исследовании личности указывает в своих работах Л. И. Анцыферова. По мнению автора, диада «личность – целостность» характеризуется постоянными колебаниями между «недисциплинированностью» сознания, ассоциативностью мышления, нерациональностью чувств, с одной стороны, и логически обоснованными выборами и поступками – с другой.

Л. Г. Дикая, изучая взаимодействия между различными системами психики (профессиональной деятельности и саморегуляции) установила их тенденцию становиться иррациональными и неоднозначными [9]. Тем самым проявлялись признаки нелинейности структурно-функциональных изменений тех или иных систем.

Не реализовавшиеся «иные методологические» попытки окончательно поставили концептуально-теоретическое изучение процесса социальной перцепции в управлении на грань тупикового состояния и указали на необходимость поиска перспективной исследовательской методологии. Строго говоря, различные подходы, которые могут и сейчас с той или иной продуктивностью становиться основанием исследовательских разработок, имеются. В этой связи ссылки общего характера на них сделаны в [10]. Вопрос состоит в оценке продуктивности их теоретико-направленного использования. Наша точка зрения остается на осознании малозначимой применимости устанавливаемых с их помощью структурно-функциональных взаимосвязей, элементов процесса социальной перцепции в управлении для глубинного понимания и расширения тем самым прикладного, практического использования результатов исследований. Общей оценкой при этом остается осознание несовершенства теории классического системного подхода в его модификациях и выбор перспективной стратегии: применения принципов метасистемности, её сформулированных концептов и возникающих оснований дальнейшего развития теории и практики исследования выбранного объекта на ее основах. При этом усматривается своеобразная

аналогия с появлением в свои годы нового направления изучения организации и функционирования систем, получившего название «термодинамика неравновесных систем».

В настоящее время несостоятельно утверждать, что метасистемный уровень не является частью психического, принадлежностью к субъектности перцепиента.

Б. Ф. Ломов, конкретизируя представления о человеке как субъекте психической жизни, исходит из полисистемности его бытия, указывая тем самым на интегральность его психических качеств [11]. Сама же полисистемность по автору предполагает для нас взаимодействие врожденных (природных) и социальных систем. При этом деятельность перцепиента, как и его общение с руководителем, становится основной формой включения человека в систему производственной среды [12].

Выводом можно считать утверждение, что причиной сдерживания дальнейшего развития исследований процесса социальной перцепции в управлении становится планирование экспериментальной части и оценивание получаемых результатов с позиций классического системного подхода. Можно привести наиболее частую по нашей исследовательской практике ситуацию. При ретроспективном анализе полученных данных за 1980 – 2000 годы мы находим многочисленные психологические новообразования, отражающие трансформацию образа руководителя или же увеличение численности новых выявляемых характеристик его образа как ожидаемых. В подобных случаях следовало предполагать наличие некой системы распознавания перцептивных характеристик, активированной на «по-

стояннoй динамической основе в виде структурно-функционального образования». В такой ситуации функционально подобная система должна расти только в сторону бесконечности выявляемых его характеристик. С этих оснований обоснованно искать иные формы и психологические механизмы функционирования, которые справляются с неограниченным экстенсивным ростом их количества и масштаба. Это соответствует тому, что все реальные системы, формирующие целостность субъекта, лимитированы.

Поэтому исследования, направленные на раскрытие механизмов и закономерностей структурно-функциональной организации субъективных репрезентаций, ряд авторов называют главной тенденцией психологических исследований. По мнению Ю. Я. Голикова, Л. Г. Дикой, А. Н. Костина, важно отметить, что использование методологии системного подхода имеет ограничения, связанные с его внутренними противоречиями: область его существования как метода не может быть адекватно равно распространена на все существующие объекты сложной природы, особо проблемно это в части объектов с иррациональными типами связей и взаимодействий, как правило, носящими нелинейный характер [6; 7].

В. Ф. Турчин [13] отмечает, что «метасистема есть сопряжение разных системных организаций». Этот автор определяет сущность «метасистемного перехода» как снятие базового противоречия. Он же ввел термин «метасистемный переход». Это переход в состояние больших степеней свободы, что мы считаем качественно важным признаком метасистемного участия. В его ходе возникает особое пространство

становления целого, пространство кооперативного взаимодействия всех элементов, подчиненных единой доминанте – устранению противоречия. Поэтому целесообразно, когда требуется методологически расширить поиски, включить в них синтез разных систем и разных принципов организации, как условие метасистемности. При этом отдельными авторами рассматривается функциональная необходимость метаровневых информационных переходов. Теория «метасистемного перехода» [14] рассматривает и процессуальность по формуле «процесс решения сложных задач решается посредством перехода системы на метаровень». Это переход в состояние больших степеней свободы. В его ходе возникает особое пространство становления целого, пространство кооперативного взаимодействия всех элементов, подчиненных единой доминанте – устранению противоречия, поэтому метасистема становится сопряжением разных системных организаций. При этом рискнем назвать рост числа степеней анализа информации дескриптором подобного функционального взаимодействия. Что может выступать в роли такого дескриптора? Если первичные процессы получения информации для начала её анализа и синтеза начинают проявляться по отношению к качественно различным или содержательно иным ситуациям, состояниям, пространственно временным обстоятельствам и другим случаям, число которых не ограничивается, стало быть, это возможно за счет метасистемных взаимодействий. С этой позиции надо признать, что структурно-функциональная организация психического качества предполагает включение метасистемного уровня в формирование

содержания этого качества после или при уже наличествующем вхождении в структуру. Тогда метасистемный уровень приобретает «интрасистемный статус» [15]. В этой связи логично говорить, что возникает хотя бы и на временной основе единый функциональный уровень (возможно в рабочем порядке назвать это образование функциональным комплексом). Как в этой логике быть с утверждением о единой структуре? Действительно, функция – это проявление, а структура, по крайней мере, в своих первичных образованиях исходная данность. Видимо, это ещё один из случаев диалектического взаимодействия. Но если для потенциальных контактов существуют так называемые синаптические связи, а сам синапс как структуру невозможно отнести к нейрону предшествующему или нейрону последующему (синапс общий) мы вправе говорить и о встроенности метасистемного уровня в менее высокие уровни психического, и о реальной возможности усложняющейся архитектоники контактов в силу вовлечения в анализ и синтез возрастающего числом пула нейронов.

Если ставить задачу доказать подобные информационно функциональные связи и переходы, надо учесть одно важное обстоятельство. Многочисленные рассуждения и целый ряд сделанных доказательств, касающихся метасистемного уровня от его наличия до его роли в рамках психики как целостности, не могут исключить следующее: потребность в доказательстве, основанном на объективной регистрации параметров, появление (изменение) которых связано с результатом функционирования задействованной метасистемы (в положении её интра-системного ста-

туса). Таким образом, установление связи через взаимодействие изменения параметра, зарегистрированного на психофизиологическом уровне, с параметром уровня метасистемы даёт весомое доказательство её «наличия» в процессе социальной перцепции.

Поэтому относительно большое место в наших исследованиях отводилось изучению у перцепиентов влияния на результаты СППУ отражённого психофизиологического функционального состояния их организма [16]. Проведённая работа показала, что производственные факторы (экологического характера) через изменение функционального психофизиологического состояния перцепиентов отражаются на особенностях результатов перцепции. В пределах изученных случаев это проявляется в виде снижения позитивности интегральных оценок качеств личности руководителя и появлении ситуативности преимущественного к нему отношения. Параметры физиологического и психофизиологического функциональных состояний отмечаются синхронно с устойчивостью возникших оценок характеристик руководителя, сделанных перцепиентами различных микрогрупп. Исследование трансформирующего действия различного рода производственных факторов на результаты СППУ также показало, что три группы перцепиентов (положительно, ситуативно и отрицательно относящихся к непосредственному руководителю) достоверно различаются по большому числу физиологических и психофизиологических параметров.

Функциональное состояние перцепиентов «отрицательных» микрогрупп, судя по своим интегрирующим показателям, значительно, чем в остальных

микрогруппах и имеет энергетические предпосылки для большей активности.

Исследование взаимосвязи функционального состояния перцепиентов и особенностей СППУ потребовало изучения возрастных аспектов этой проблемы. Она решалась в двух планах. На взрослой выборке перцепиентов группы промышленных производств изучены особенности динамики формирования периода устойчивого отношения перцепиентов к руководителю в зависимости от возраста перцепиента. В основном выводы сводятся к тому, что возраст перцепиента (диапазон показателей от 25 до 55 лет) не влияет на общий инвариантный характер графика процесса, хотя перцепиенты более старших возрастных групп в целом на 1,5 – 2,2 месяца дольше формируют относительно устойчивое отношение к непосредственному руководителю. Дополнительно к этому изучались особенности СППУ школьников. Объектом перцепции школьников были классные руководители. Начиная с периода учёбы в 7 – 8-м классах в составе школьных коллективов отчетливо обнаруживаются микрогруппы с положительной и отрицательной направленностью на преимущественное отношение к учителю.

До этого периода по результатам перцепции можно говорить о преимущественно положительном восприятии учителя. В соответствующих возрастных группах и микрогруппах по критерию отношения к руководителю у перцепиентов обнаруживаются достоверные различия по большому числу показателей их функционального состояния [17]. Социальные установки старших школьников на восприятие учителя характеризуются определённым сходством. При воссоздании у них образа «идеаль-

ного учителя» удалось продемонстрировать, что перцепиенты разных микрогрупп выделяют по степени значимости сходные качества личности учителя: коммуникативные свойства личности и высокие профессиональные качества. Однако это нельзя расценивать как отрицание воздействия функционального состояния на отдельные результаты СППУ. Дело в том, что при взаимодействии школьников с реальным социальным окружением, в ходе персонификации образа «идеального педагога» на его реального носителя, отмечается разделение учащихся по их отношению к одному и тому же педагогу.

Как показали наши исследования, ведущим дифференцирующим фактором здесь становится стиль педагогического общения учителя, который в системе «учитель – ученик» воспринимается с разной долей позитивности. Ученики, имеющие о нем полярные суждения, отличаются особенностями своих физиологических и психофизиологических показателей. Несомненно, на процессы социальной перцепции оказывают влияние индивидуальные особенности, состояния объекта восприятия, что вытекает из доказанного в работе циклического характера динамики СППУ. Наиболее весомыми факторами для формирования оценки учителя школьниками являются уровень их нервно-психического здоровья, сила нервной системы и уровень напряжения регуляторных систем.

Выявлена группа лиц (дети, обладающие высоким уровнем нейротизма и низкой экстраверсией), высоко оценивающих учителя авторитарного стиля.

В ходе исследования наблюдалась тенденция высоких взаимооценок учи-

теля дружелюбного типа и респондентов, обладающих низким или нормальным уровнем нейротизма при достаточно высоком уровне экстраверсии. Однако ярко выраженные экстраверты все же чаще склонны к отрицательному или нейтральному отношению к учителю.

Таким образом, наблюдается своеобразное «проецирование» функционального состояния субъектов на их социально-перцептивную функцию. Иначе говоря, социально-перцептивные функции становятся частью генерализованной реакции, наблюдаемой в психической сфере субъекта, при этом, как следует полагать, становится уместным оперировать понятием «функциональная система». Актуализация неблагоприятного функционального состояния перцепиентов имеет следствием изменение позитивности оценок отдельных качеств личности руководителя. Обоснованно можно говорить, что нарушение естественного состояния внутренней сферы организма и установление отличного от исходного функционального состояния перцепиентов повышает субъективность результатов перцепции подчиненными непосредственного руководителя. Для усиления доказательности этих выводов были проведены две серии экспериментов в каждом из них был свой определенный групповой субъект перцепции. В первом случае в качестве такового были взяты спортсмены-радиомноборцы, находящиеся на различных ступенях роста своего спортивного мастерства. В ходе многолетнего тренировочного процесса у них, во-первых, целенаправленно усиливались те показатели функционального состояния, которые мы определяли в названных группах пер-

цепиентов на производстве (рабочих) как влияющие на позитивность оценок непосредственного руководителя, во-вторых, именно развитие этих показателей во многом обеспечивало уровень их спортивного мастерства, или, по-другому, достижение социально значимого результата. В этих условиях было показано, что целенаправленное изменение состояния, сопровождающееся ростом взятых параметров, происходит с изменением уровня позитивности отношения спортсменов к своему непосредственному руководителю-тренеру.

В пятой серии модельных экспериментов, где участвовали перцепиенты женского пола, производилось определение уровня интегральной оценки качеств личности руководителя (преподавателя вуза) в зависимости от фаз периода гормональной цикличности его перцепиенток. Динамика фона гормонов у них была использована в качестве модели естественно меняющегося функционального состояния. Эти исследования не только показали достоверные различия в уровнях интегральной оценки качеств личности одного и того же руководителя в зависимости от фазы естественного функционального состояния, но и выявили интересные эффекты перцепции. В тех случаях, когда одни качества личности преподавателя (в повторных замерах после начала следующей фазы цикла) оценивались ниже, другие в то же время достоверно получали более высокие оценки. Однако, на наш взгляд, более значим другой эффект: за счет резкого изменения функционального состояния часть оценок из положительной области смещалась в отрицательную. В том и другом случае шло временное усложнение «образа пре-

подавателя», уточнение его характеристик, что происходило по «оси времени» за счет и на основе формирующейся архитектоники (структуры) и присоединения к перцептивному процессу функциональных возможностей метасистемной организации. При этом, если сравнивать психологические характеристики на начальном этапе процесса и после установления стабильности в оценках перцепиентов, то содержательно отмечалось их усложнение (детализация, дифференциация). Само же усложнение, по всей вероятности, происходит за счет вхождения в структуру образа дополняющих её информационных единиц наряду с их субъектной оценкой (знания, предшествующий опыт, социальные и культурные стереотипы и др.). Тем самым сформированная структура образа становится иной, что указывает на её функциональный и временный характер.

Основные выводы таковы. Разнообразие смоделированных условий, в которых имело место формирование отношения перцепиентов к руководителю, имеет общее начало в виде аудиовизуального контакта и последующую детализацию и достройку образа объекта. Далее большинство характеристик, выбранных перцепиентами, отличаются большим разнообразием. Даже в пределах взятых нами моделей активизации СППУ для перцепиентов характерны проявление и рост «степеней свободы» оценок и характеристик образа (отношения к руководителю), то есть их многовариантность. Это означает не что иное, как вхождение в процесс многочисленных единиц компонентного состава, прежде всего в виде так называемых «информационных сущностей». Признание последнего означает при-

знание вовлеченности в процесс перцепции метасистемного уровня организации.

В качестве отдельной группы данных следует рассматривать ретроспективу динамики формирования отношения к руководителю после первичного аудиовизуального контакта объекта и субъекта перцепции. Последующее периодическое тестирование перцепиентов показывает наступление стабильности оценок спустя срок не менее месяца. Дополнительно мы воспроизвели подобные исследования в теперешних условиях (8 наблюдений). Основные результаты, прежде всего, в виде наличия срока установления устойчивых оценок и волнообразной динамики показателей подтвердились. Зафиксированное в ходе повторяющихся замеров появление новых характеристик также указывало на «постепенную достройку образа», что опять же говорит о подключении к процессу структурирования дифференцирующих компонентов системы неких психологических механизмов и решении вопроса об их привнесении в процесс и образ. Примеры формирования отношения к новому руководителю указали на одну из закономерностей процессуальной организации социальной перцепции в управлении: в процесс динамично вовлекаются психологические ресурсы перцепиента, которые, судя по результатам, получают общую организацию, направленность развития и взаимодействие структурных элементов.

Тем самым «быть» или «не быть» включению компонента не становится абсолютным, но становится относительным по оси времени. Последнее также указывает на наличие «внутреннего субъективного времени системы», что

характерно для систем со встроенным метасистемным уровнем. Потребность во временном отрезке для приспособления системы к оцениванию объекта перцепции говорит о том, что система проявляет возможность управлять используемыми процессами своего бытия. В итоге мы наблюдаем организацию всего процесса, придание ему закономерности и результативности. Следует увидеть и другое – возникает «продукт» упорядоченности, характер которого временный. Меняется руководитель – меняется и структура элементов, включающихся в систему. Причинность такой динамики понятна: образ прежнего руководителя теряет актуальность в рамках оставшейся производственной среды. Налицо возможность называть выявленные особенности формирования образа функциональным ге-

незисом. Другая сторона наблюдавшейся динамики указывает на то, что возникающая временная система на основе установленных принципов подчиняется своей внутренней логике, а направленность на регуляцию структурных трансформаций говорит о факте действия метасистемного уровня и указывает на необходимость поиска аттракторов. С этих позиций раскрывается специфика процессуальной организации СППУ, заключающаяся в условности его результатов, их дифференциации на этапы и стадии. Функционирование психологических механизмов, подключающихся к СППУ, становится источником новых системных качеств – временных, которые выявляются при анализе целостной и повременной динамики процесса, проявляя опять же временную системность.

Литература

1. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. М. : Экономика, 1975. С. 270.
2. Сикорский И. А. Всеобщая психология с физиогномикой (В иллюстрированном изложении. С 20 таблицами в красках и 286 фигурами в тексте) // Киев : Типография С. В. Кульженко, Пушкинская улица, собствен. дом № 4, 1904. с. 576.
3. Барабанщиков В. А. Системная организация и развитие психики // Психологический журн. 2003. Т. 24. № 1. С. 29 – 46.
4. Бодалев А. А. Формирование понятия о другом человеке как личности. Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. 136 с.
5. Свенцицкий А. Л. Социальная психология управления. Л. : Изд-во ЛГУ, 1986. 176 с.
6. Голиков Ю. Я., Костин А. Н. Проблема методологических оснований анализа межсистемных взаимодействий // Психологический журн. 1995. № 4. С. 11 – 25.
7. Костин А. Н. Принцип взаимного резервирования при распределении функций между человеком и автоматикой : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М. : Изд-во Института психологии РАН, 2000. 42 с.
8. Садовский В. Н. Основы общей теории систем: логико-методологический анализ. М. : Наука, 1974. 203 с.
9. Дикая Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека. М. : Изд-во Института психологии РАН, 2003. 316 с.

10. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5 т. Т. 1: Метасистемный подход. М. : РАО, 2015. 546 с.
11. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984. 443 с.
12. Барабанщиков В. А., Носуленко В. Н. Системность. Восприятие. Общение. М. : Изд-во Института психологии РАН, 2004. 480 с.
13. Турчин В. Ф. Феномен науки. Кибернетический подход к эволюции. Изд. 2-е, стер. М. : Словарное издательство ЭТС, 2000. 368 с.
14. Шабров О. Ф. Развитие сложных систем: кибернетика или синергетика? // Анализ систем на рубеже тысячелетий: теория и практика. М. : Интеллект, 1997. С. 26 – 28.
15. Карпов А. В. О метасистемном подходе в психологии // Труды Ярославского методологического семинара. Ярославль. 2004. Т. 2. С. 24 – 34.
16. Назаров В. И. Социальная перцепция в управлении: теория и практика. Иваново : Изд-во Иван. гос. ун-та. 2006. 244 с.
17. Назаров В. И. Психофизиологические аспекты механизма социальной перцепции в системе «Учитель-ученик». Иваново : Юнона, 1997. С. 62.

S. V. Pantyushina, V. I. Nazarov

**FORMATION OF THE ATTITUDE TOWARDS THE HEAD:
THE ANALYSIS FROM THE POSITION OF METASYSTEMACITY
OF PROCESS OF SOCIAL PERCEPTION**

The issue is focused on the main results of the authors' research devoted to the process of a social perception in administration (SPA). Gained results allowed discussing a number of theses, which characterize the structure and the dynamism of SPA, the plurality of determinants and the factors of different levels, some common and specific peculiarities by the example of different group subjects, prove direct and indirect sign of a metasystem character of SPA.

***Key words:** social perception, process, administration, subordinates, prolonged observation, generalization of the results, metasystem character.*

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 37.026

Е. А. Беляева

ЛИЧНОСТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ КАК ПЛАНИРУЕМАЯ ЦЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье на основе анализа современного психолого-педагогического знания и практики школьного обучения обосновывается необходимость постановки и решения проблемы обновления учебного содержания в аспекте его направленности на формирование у школьников личностных результатов обучения; предлагается вариант базовой совокупности дидактических принципов отбора такого учебного содержания.

Ключевые слова: личность; личностные результаты обучения; дидактические принципы формирования учебного содержания, ориентированного на достижение личностных результатов обучения.

В условиях перехода основной общеобразовательной школы на Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения (ФГОС-2) особое внимание обращается на необходимость достижения обучающимися новых целевых ориентиров, получивших название личностных результатов. В этой связи актуализируется значимость исследования вопроса о совершенствовании подходов к формированию содержания школьного образования. В самом деле, несмотря на то, что с момента разработки и внедрения стандартов прошло достаточно много времени, в школьной практике продолжают сохраняться затруднения, связанные с невозможностью преодоления неопределенности в понимании того, чем должно быть дополнено содержание учебного материала, чтобы его освоение было функционально ориентировано на достижение обучающи-

мися личностных результатов. В частности, наша работа с учителями в рамках системы повышения квалификации позволила выделить ряд наиболее часто встречающихся проблем:

- как правило, наблюдается известный формализм в переходе к новым стандартам, который мы объясняем тем, что в школьной практике фактически все еще сохраняются прежние подходы к отбору и формированию содержания по большинству учебных предметов;

- учителя по-прежнему руководствуются преимущественно эмпирическими представлениями о сущности личностных результатов, способах их оценки, что является серьезным препятствием на пути к их планируемому достижению;

- немалые трудности возникают у учителей и в связи с анализом педагогического потенциала содержания учебного материала учебника в аспекте его

направленности на достижение обучающимися личностных результатов.

Наличие подобных трудностей в значительной степени обусловлено теоретической неразработанностью способов обновления содержания образования в отношении обогащения его новыми педагогическими возможностями. Вполне очевидно, что отмеченные обстоятельства порождают следующие объективные противоречия:

– между востребованностью в школьной практике учебного содержания, освоение которого обучающимися способно обеспечить достижение ими личностных результатов, и практическим отсутствием такого содержания в школьных учебниках, а также в научно-методической литературе для учителя;

– между потребностью использования учебного содержания, которое направлено на приобретение школьниками личностных результатов обучения, и отсутствием научно выверенных подходов к его формированию.

Разрешение выявленных противоречий прежде всего связано с реализацией базовой идеи новых образовательных стандартов о том, что целью образования являются не только предметные, но и личностные результаты, которые традиционно не были предметом специального внимания как в педагогической теории, так и в школьной практике.

Концепция ФГОС-2 под личностными результатами понимает формирующуюся в образовательном процессе систему ценностных отношений: обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам [6, с. 24]. При этом авторы Концепции конкретизируют представление

о личностных результатах посредством их систематизации и описания в виде трех основных блоков – самоопределение, смыслообразование и морально-этическая ориентация. При этом под самоопределением Концепция ФГОС-2 понимает сформированность внутренней позиции обучающегося – принятие и освоение новой социальной роли обучающегося; становление основ российской гражданской идентичности личности как чувства гордости за свою Родину, народ, историю и осознание своей этнической принадлежности; развитие самоуважения и способности адекватно оценивать себя и свои достижения, видеть сильные и слабые стороны своей личности. В качестве смыслообразования Концепция рассматривает поиск и установление личностного смысла («значения для себя») учения обучающимися на основе устойчивой системы учебно-познавательных и социальных мотивов; понимания границ того, «что я знаю», и того, «что я не знаю», «незнания» и стремления к преодолению этого разрыва. Содержание морально-этической ориентации представлено в Концепции как знание основных моральных норм и ориентация на их выполнение на основе понимания их социальной необходимости; способность к моральной децентрации – учёту позиций, мотивов и интересов участников моральной дилеммы при её разрешении; развитие этических чувств – стыда, вины, совести как регуляторов морального поведения.

Как видим, описание личностных результатов представлено в тексте ФГОС-2 в категориях качеств личности, которые традиционно в педагогическом знании выступали предметом теории и методики воспитания, а в

школьной практике составляли содержание воспитательных усилий педагога, осуществляемых преимущественно вне учебного процесса. Вместе с тем нельзя не подчеркнуть, что в стандарте личностные результаты рассматриваются не столько как достижения, полученные в ходе воспитательного процесса, сколько как **планируемые** результаты именно школьного обучения. Такой подход выдвигает перед дидактикой проблему разработки обновленного научного представления о педагогических принципах формирования учебного содержания, функционально ориентированного на достижение личностных результатов обучения.

Решение сформулированной проблемы усложняется тем, что в имеющихся на сегодняшний день исследованиях наблюдается известная несогласованность теоретических позиций, состоящая порой в противоречивом понимании сущности личностных результатов, а также механизмов их формирования.

Так А. В. Хуторской, принимая идею значимости личностных результатов школьников в современном обучении, вместе с тем высказывает сомнения в правомерности разделения образовательных результатов на «личностные» и «неличностные», поскольку это, с его точки зрения, противоречит самой концепции личностно-ориентированного образования, ибо ведёт к отчуждению планируемого образования (предметного и метапредметного) от личности учащихся. «Если метапредметные и предметные результаты неличностные, – подчеркивает А. В. Хуторской, – тогда чьи же они? Учителя? Автора учебника? Учебного предмета? Если так, зачем их требовать от ученика? Разра-

ботчики стандартов, провозгласив личностный вектор современного образования, решили отделить его от предметных и метапредметных видов деятельности и соответствующих результатов» [16].

Поддерживая в целом позицию А. В. Хуторского, мы вместе с тем полагаем, что исследователь в большей степени акцентирует внимание не столько на том, какую особую роль в образовании обучающихся играют личностные результаты, сколько на том, кто именно их получает. Однако очевидно, что, вводя понятие «личностные результаты», авторы ФГОС-2 как раз подчеркивали необходимость принципиального обновления результатов школьного обучения посредством усиления его субъектно-личностных начал, которые только и способны привести к появлению у обучающихся качественно новых характеристик осваиваемого социального опыта.

Поскольку дидактические представления о специфике личностных результатов обучения требуют известного уточнения и конкретизации в контексте их соотносительности с содержанием учебного материала, освоение которого их и обуславливает, необходимо обратиться к анализу психологических исследований, позволяющему раскрыть сущность личностных характеристик и механизмов их приобретения человеком. Полагаем, что это позволит нам выработать научно обоснованные подходы к формулированию совокупности новых требований, предъявляемых к формированию такого содержания учебного материала, которое будет максимально ориентировано на достижение школьниками личностных результатов обучения.

Обратимся к идеям и положениям ведущих отечественных ученых, таких как Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, А. В. Петровский, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн и других, благодаря исследованиям которых в психологии постепенно выстраивалось научное представление о личности как особом свойстве человека, которое обладает своими специфическими характеристиками, не сводимыми к его высшим психическим функциям.

В исследованиях С. Л. Рубинштейна нашло развитие важное для нас положение о том, что не только деятельность влияет на личность, но и личность, имея право на выбор, занимает активную и инициативную позицию. «Личностью в подчеркнуто специфическом смысле этого слова, – утверждает ученый, – является человек, у которого есть своя позиция, свое ярко выраженное сознательное отношение к жизни, мировоззрение, к которому он пришел в результате большой сознательной работы» [12, с. 679]. На этом основании С. Л. Рубинштейн, расширявая понятие «личность», приходит к выводу о том, что личность выступает субъектом различных видов деятельности и отношений. Следовательно, и при организации обучения с ориентацией на достижение личностных результатов необходимо обеспечивать включение школьников не только в познавательную, но и в другие социально значимые виды деятельности, насыщая учебный процесс разнообразными отношениями к ним. В этом плане интерес представляет позиция В. Н. Мясищева, который утверждал, что именно система общественных отношений формирует субъективные отношения человека ко

всем сторонам действительности. Отношение – одна из форм отражения человеком окружающей его реальности. «Психологические отношения человека в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [8, с. 17]. Отношения личности – ее потребности, интересы, склонности, по мнению В. Н. Мясищева, являются продуктом взаимодействия человека с конкретной средой. Среди видов отношений он выделял эмоциональное отношение, интерес и оценочное отношение. «Отношение – сила, потенциал, определяющий степень интереса, степень выраженности эмоции, степень напряжения желания или потребности. Отношения поэтому являются движущей силой личности» [9, с. 30]. Как видим, важным направлением достижения личностных результатов у школьника в обучении должно стать формирование его готовности к выработке отношений посредством продуктивного и разнообразного социального взаимодействия всех субъектов обучения.

По мнению Л. С. Выготского, развитие личности подчиняется не биологическим, а социально-культурным законам, т.е. происходит благодаря усвоению выработанных человечеством в ходе исторического развития форм и способов деятельности, основанных на сотрудничестве людей друг с другом [4]. Тем самым, как подчеркивал ученый, развитие личности представляет собой процесс ее культурного развития, т.е. окультуривания, сердцевину которого составляет освоение сущностно человеческих возможностей – духовности и созидательности. Последнее ока-

зывается принципиально важным для выбора таких направлений совершенствования содержания школьного образования, которые акцентируют две важнейшие идеи. Первая связана с расширением видового разнообразия деятельностей, опыт осуществления которых обучающийся должен приобретать непременно в сотрудничестве с другими субъектами, а вторая – в усилении творчески-созидательного потенциала содержания, которое должно стать предметом освоения каждым обучающимся, а не только наиболее способными школьниками.

Как и в трудах других отечественных психологов, идея социальной детерминации личности занимает одно из центральных мест в концепции Б. Г. Ананьева, который рассматривал структуру человека, различая в нем свойства индивида, личности и субъекта деятельности. К характеристикам человека как личности он относил статус, роли и ценностные ориентации, а в качестве основной формы развития личностных свойств человека выделял жизненный путь человека в обществе, его «социальную биографию». По мысли Б. Г. Ананьева, объединение в человеке свойств субъекта труда, общения и познания обуславливает его организацию как субъекта деятельности и личности.

Значимыми для выявления внутренних механизмов становления личностных начал оказываются выводы, полученные А. Н. Леонтьевым в связи с конкретизацией представлений о личности как внутреннем моменте деятельности. Сопоставляя сущностные характеристики индивида и личности, А. Н. Леонтьев отмечал, что ребенок становится личностью лишь как субъект общественных отношений: «Понятие "индивид"

выражает неделимость, целостность и особенность конкретного субъекта, возникающие уже на ранних ступенях развития жизни. Индивид – продукт филогенетического и онтогенетического развития. Личность – относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека; она "производится", создается общественными отношениями, в которые индивид вступает в своей деятельности» [7, с. 46]. Исследуя вопрос о структуре личности, А. Н. Леонтьев раскрывает ее через понятия мотива и деятельности. Он утверждает, что «исходя из набора отдельных психологических или социально-психологических особенностей человека никакой "структуры личности" получить невозможно, что реальное основание личности человека лежит не в заложенных в нем генетических программах, не в глубинах его природных задатков и влечений и даже не в приобретенных им навыках, знаниях и умениях, в том числе и профессиональных, а в той системе деятельностей, которые реализуются этими знаниями и умениями» [7, с. 186]. Таким образом, немаловажной характеристикой содержания учебного материала, обеспечивающего школьникам получение личностных результатов, становится его нацеленность на формирование деятельностных структур познания в результате овладения школьниками приемами самоорганизации познания.

Обратимся к идее А. В. Петровского о том, что значит быть личностью: «Быть личностью, настоящим человеком означает с наибольшей полнотой воплощать в себе лучшие черты, которые присущи дружному сплоченному коллективу... Быть личностью означает

осуществлять такие «вклады» в других людей, которые способны влиять на их жизнь и судьбу» [11, с. 59]. В таком контексте А. В. Петровский подчеркивает, что личность характеризует индивида в аспекте его включенности в систему связей с другими индивидами [11, с. 42]. Личность – это то, как человек воспринимается другими людьми, это образ человека в их сознании.

В качестве промежуточного вывода в ходе проведенного анализа научных представлений психологии о личности зафиксироваем положение о том, что личностно-ориентированное учебное содержание должно «провоцировать» школьников к взаимодействию друг с другом, формируя у них потребность в таком взаимодействии, желание становиться носителями разнообразных социальных ролей, приобретать особые свойства, которые развиваются в процессе общественных отношений, совместной деятельности и общения, а также должно вызывать положительный эмоциональный, а не только интеллектуальный отклик на познание окружающего мира и самого процесса овладения знаниями.

Э. В. Ильенков считает, что личность обнаруживает себя тогда и там, когда и где индивид «в своих действиях и продукте своих действий производит результат, всех других индивидов волнующий, всех других индивидов касающийся, всем другим близкий и понятный, – короче, всеобщий результат, всеобщий эффект. Личность задает всем людям новый эталон работы. Она рождается на переднем крае возникновения всеобщей культуры» [5, с. 133]. По его мнению, творчески созидательный результат активности личности – ее глав-

ный признак, который обусловлен вкладом субъектов общественных отношений. Эта идея позволяет сделать вывод о том, что учебное содержание должно быть таким, чтобы его освоение формировало у обучающихся готовность вырабатывать и выражать собственное мнение, аргументировать его, нести ответственность за свой выбор. В таком контексте интерес представляет позиция В. В. Серикова [10], который на основе анализа исследований психологов выделяет ряд функций личности, т.е. духовных возможностей человека, которые, по его мнению, являются проявлениями человека, реализующими феномен «быть личностью». В качестве таковых функций выделены: избирательная (выбор ценностей и образа жизни), опосредующая (по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения), критическая (в отношении предлагаемых извне ценностей и норм), функция волевой саморегуляции при достижении целей, рефлексивная, смыслотворческая, ориентирующая (построение личностной картины мира – системы смыслов), функции ответственности за принимаемые решения, обеспечение автономности и устойчивости внутреннего мира, творческого преобразования, самореализации (стремление к признанию своего образа «Я» окружающими), обеспечение уровня духовности в соответствии с притязаниями (предотвращение редукации жизнедеятельности к утилитарным целям).

Многообразие функций личности, как полагает В. В. Сериков, можно упорядочить, сведя их к трем базовым, представленным в табл. 1.

Таблица 1

Наименование функций	Сущность базовых функций
Функции ответственности	Функции нравственного выбора, мотивационного обоснования жизнедеятельности и др.
Самореализация	Функции творчества, свободы, самостоятельности, состязательности с различными жизненными препятствиями, развития индивидуальности обеспечения духовного уровня жизнедеятельности, несводимость ее к вещизму, к повседневности.
Рефлексивные функции	Функции, обеспечивающие смыслопоисковую деятельность личности, развитие образа «Я», автономность целеобразования.

Обобщение выявленных в ходе проведенного анализа научных психологических позиций, раскрывающих сущность и механизмы становления личности, позволило нам сформировать представление о базовых дидактических

ориентирах, которые целесообразно использовать для обновления учебного содержания в аспекте его возможностей по достижению школьниками личностных результатов. Полученные результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Личностные функции	Ориентиры для обновления содержания образования, направленного на достижение личностных результатов обучения
Функции ответственности	Ориентация учебного содержания на нравственный выбор на основе поиска и осознания его значимости для себя, другого, сложившейся ситуации, жизненных перспектив и т.п.
Функции самореализации	Направленность учебного содержания на организацию социально значимой творческой познавательной деятельности, на формирование у школьников представления о том, что самопознание, самоактуализация, самостроительство являются важнейшими жизненными установками, обуславливающими образ жизни, достойный человека.
Рефлексивные функции	Нацеленность учебного содержания на приобретение обучающимися опыта сознательного планирования, регулирования и контролирования хода и результатов своего познания; готовности встать в позицию исследователя по отношению к собственной деятельности.

Использование представленных дидактических ориентиров как научных идей, которые определяют угол зрения для выявления совокупности требований к формированию учебного содержания, обеспечивающего в процессе обучения достижение школьниками личностных результатов, создает возможность для формулирования соответствующих

принципов отбора учебного содержания. Мы считаем необходимым представить следующую совокупность базовых принципов:

- принцип включения школьников в социально значимую творческую познавательную деятельность, имеющую культурно-созидательную сущность;

- принцип разнообразия видов деятельности, организуемых учебным содержанием и вводящих познавательную деятельность в контекст жизнедеятельности школьников;

- принцип ориентации учебного содержания на необходимость социального взаимодействия школьников друг с другом в процессе обучения;

- принцип направленности учебного содержания на формирование у школьников опыта рефлексии в познавательной деятельности;

- принцип ценностно-смысловой направленности учебного содержания;

- принцип направленности учебного содержания на выработку у школьников критического отношения к нему и форме его предъявления.

Осознанное использование учителем этих принципов будет выступать в качестве возможной теоретической основы для совершенствования и обновления учебного материала учебников с целью достижения личностных результатов обучения.

Литература

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М. : Наука, 1977. 379 с.
2. Васильева Т. С. ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения // Теория и практика образования в современном мире : материалы IV междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). СПб. : Заневская площадь, 2014. С. 74 – 76.
3. Волков Ю. Г., Поликарпов В.С. Человек : энцикл. словарь. М. : Гардарики, 1999. 520 с.
4. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч. В 6 т. Т. 3. М. : Педагогика, 1983. С. 5 – 313.
5. Ильенков Э. В. Проблема идеального // Вопросы философии. 1979. № 6. С. 128 – 140.
6. Концепции Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. М. : Просвещение, 2008. 39 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политическая литература, 1975. 304 с.
8. Мясичев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психология отношений. Избранные психологические труды. М. ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. С. 15 – 38.
9. Мясичев В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии // Психология отношений. Избранные психологические труды. М. ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. С. 39 – 67.
10. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование // Педагогические теории, системы : учеб. пособие для бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» / авт.-сост.: Е. Н. Селиверстова, Л. И. Богомоллова,

- Е. Ю. Рогачёва ; под ред. Е. Н. Селиверстовой. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2012. С. 321 – 329.
11. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М. : Политиздат, 1982. 255 с.
 12. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т 2. / гл. ред. В. В. Давыдов. М. : Большая Русская энциклопедия, 1994. – 604 с.
 13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. М. : Педагогика, 1989. 328 с.
 14. Самсоненко Л. С. Формирование личностных результатов у учащихся в условиях реализации ФГОС // Актуальные проблемы торгово-экономической деятельности и образования в современных условиях : сб. науч. тр. Восьмой Междунар. науч.-практ. конф., проведенной 19 апреля 2013 года. Оренбург : Оренбург. фил. РГТЭУ, 2013. С. 560 – 566.
 15. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем, направленных на развитие личности учащихся / В. В. Сериков. URL: <http://psymania.info/raznoe/358.php> (дата обращения 5.03.2017).
 16. Хуторской А. В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования // Интернет-журнал «Эйдос» // URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0829.htm> (дата обращения 5.03.2017).
 17. Шевеленкова Т. Д. Исследование личностного способа существования человека в современном мире // Психология личности в условиях социальных изменений / под ред. К. А. Абульхановой-Славской, М. И. Воловиковой. М. : ИПАН, 1993. С. 21 – 35.

E. A. Belyaeva

PERSONAL LEARNING OUTCOMES IN MODERN EDUCATIONAL THEORY AND SCHOOL PRACTICE

In article on the basis of the analysis of modern psychological and pedagogical knowledge and schooling practices the necessity of formulating and solving the problem of updating training content in terms of its focus on achievement of personal learning outcomes is substantiated; the version of basic collection of didactic principles to select such educational content is offered.

Key words: *a personality; personal learning outcomes; didactic principles of formation of educational content, based on achievement of personal learning outcomes.*

НАШИ АВТОРЫ

- БАРАНОВ**
Александр
Аркадьевич доктор психологических наук, профессор
директор Института педагогики, психологии и социальных технологий, зав. кафедрой психологии развития и дифференциальной психологии Удмуртского государственного университета (г. Ижевск)
E-mail: aabaranov@mail.ru
- БЕЛЯЕВА**
Екатерина
Александровна аспирант кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: katya_rich_91@mail.ru
- БУДАЖАПОВА**
Бальжима
Базаровна кандидат технических наук, доцент
Восточно-Сибирского государственного университета технологии и управления (г. Улан-Удэ)
E-mail: tanyul2008@rambler.ru
- ВИСЛОВА**
Аминат
Даняловна доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Института гуманитарных исследований – филиала Федерального научного центра «Кабардино-Балкарский научный центр РАН» (Кабардино-Балкарская Республика, г. Нальчик)
E-mail: avislova@mail.ru
- ВОЛОДИН**
Дмитрий
Сергеевич кандидат педагогических наук преподаватель Военной академии Министерства обороны РФ (г. Москва)
E-mail: dimvol254@gmail.com
- ЕРОПОВ**
Илья
Александрович кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационных технологий в образовании Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: eropov@inbox.ru
- КАЛАШНИКОВА**
Миляуша
Разисовна кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры иностранных языков Набережночелнинского института (филиала) Казанского федерального университета (г. Набережные Челны)
E-mail: milyausha5904@mail.ru
- КАШАПОВ**
Мергалияс
Мергалимович доктор психологических наук, профессор зав. кафедрой педагогики и педагогической психологии, руководитель лаборатории профессионального и личностного развития Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова (г. Ярославль)
E-mail: smk007@bk.ru

НАШИ АВТОРЫ

- КУТЯКОВА
Нинель
Константиновна** кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета (г. Орехово-Зуево Московской области)
- ЛАПШИН
Виталий
Евгеньевич** доктор педагогических наук, доцент зам. начальника по учебной работе Владимирского юридического института ФСИН России (г. Владимир)
- МАКСИМОВА
Эльвира
Владимировна** кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры иностранных языков Набережночелнинского института (филиала) Казанского федерального университета (г. Набережные Челны)
E-mail: maxime178@mail.ru
- НАЗАРОВ
Владимир
Иванович** доктор психологических наук, профессор зав. кафедрой социальной работы и прикладной психологии Ивановского государственного университета (г. Иваново)
E-mail: politpsich@mail.ru
- ПАНТЮШИНА
София
Владимировна** старший преподаватель кафедры социальной работы и прикладной психологии Ивановского государственного университета (г. Иваново)
E-mail: politpsich@mail.ru
- ПЕТУХОВА-
ЛЕВИЦКАЯ
Маргарита
Ивановна** кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры дошкольного и начального общего образования Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области (г. Тула)
E-mail: margolev-tula@yandex.ru
- ПОДЗОЛКОВ
Владимир
Григорьевич** доктор педагогических наук, профессор кафедры правовых дисциплин факультета истории и права Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого (г. Тула)
E-mail: vgpodzolkov@gmail.com
- ПОШЕХОНОВА
Юлия
Владимировна** кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова (г. Ярославль)
E-mail: yskvo@mail.ru
- РАССАДА
Светлана
Анатольевна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского (г. Омск)
E-mail: rassada55@gmail.com
- РЫСЕВА
Юлия
Викторовна** кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры иностранных языков Набережночелнинского института (филиала) Казанского федерального университета (г. Набережные Челны)

НАШИ АВТОРЫ

- СЕЛИВЕРСТОВА
Елена
Николаевна** доктор педагогических наук, профессор зав. кафедрой педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: eseliver@mail.ru
- СУНЦОВА
Александра
Сергеевна** кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Удмуртского государственного университета (г. Ижевск)
E-mail: st.ped@mail.ru
- ТИТОВ
Евгений
Викторович** доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры экологии и промышленной безопасности Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана (г. Москва)
E-mail: tevgeni777@mail.ru
- ФЕН
Шисюань** Заместитель директора международного департамента Даляньского университета информатики Neusoft (Китай, г. Далянь)
E-mail: fengshixuan@neusoft.edu.cn
- ФЕРЦЕР
Виктория
Юрьевна** кандидат педагогических наук, доцент зав. кафедрой социальной педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета (г. Орехово-Зуево Московской области)
E-mail: v-fertser@mail.ru
- ФОРТОВА
Любовь
Константиновна** доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор профессор кафедры государственно-правовых дисциплин Владимирского Юридического института ФСИН России (г. Владимир)
E-mail: flk33@mail.ru
- ФРЕЗЕ
Ольга
Владимировна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского (г. Омск)
E-mail: ofreze@rambler.ru
- ЧЕРКАШИН
Евгений
Олегович** кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Института стратегии развития образования Российской академии образования (г. Москва)
E-mail: tevgeni777@mail.ru
- ШАЙДЕНКО
Надежда
Анатольевна** доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования профессор кафедры педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого (г. Тула)
E-mail: nashaidenko@gmail.com

OUR AUTHORS

- BARANOV
Alexander A.** Dr. Sc. (Psychology), Professor, Director of the Institute of Pedagogy, Psychology and Social Technologies; Head of the Department of Psychology of Development and Differential Psychology, Udmurt State University (Izhevsk)
E-mail: aabaranov@mail.ru
- BELYAEVA
Ekaterina A.** Postgraduate Student, Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir)
E-mail: katya_rich_91@mail.ru
- BUDAZHAPOVA
Balgima B.** PhD (Technic), Associate Professor, East Siberian State University of Technology and Management (Ulan-Ude, Russia)
E-mail: tanyul2008@rambler.ru
- VISLOVA
Aminat D.** Dr. Sc. (Psychology), Leading Researcher, Institute of Humanitarian Studies – Branch of the Federal Scientific Center "Kabardino-Balkar Scientific Center RAN" (Kabardino-Balkar Republic, Nalchik)
E-mail: avislova@mail.ru
- VOLODIN
Dmitri S.** PhD (Education), Lecturer, Military Academy of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow)
E-mail: dimvol254@gmail.com
- EROPOV
Ilya A.** PhD (Education), Associate Professor, Department of Informatics and Information Technologies in Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir)
E-mail: eropov@inbox.ru
- KALASHNIKOVA
Milyausha R.** PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Naberezhnye Chelny Institute (Branch) of Kazan Federal University (Naberezhnye Chelny)
E-mail: milyausha5904@mail.ru
- KASHAPOV
Mergalyas M.** Dr. Sc. (Psychology), Professor, Head of the Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Head of the Laboratory of Professional and Personal Development, Yaroslavl State University named after P.G. Demidov (Yaroslavl, Russia)
E-mail: smk007@bk.ru

OUR AUTHORS

- KUTYAKOVA
Ninel K.** PhD (Education), Associate Professor, Department of Pedagogy, State Humanitarian and Technological University (Orehovo-Zuevo, Moscow region)
- LAPSHIN
Vitaly E.** Dr. Sc. (Education), Associate Professor, Deputy Chief on Educational Work, Vladimir Juridical Institute of FSIN of Russia (Vladimir)
- MAKSIMOVA
Elvira V.** PhD (Education), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Naberezhnye Chelny Institute (Branch) of Kazan Federal University (Naberezhnye Chelny)
E-mail: maximel78@mail.ru
- NAZAROV
Vladimir I.** Dr. Sc. (Psychology), Professor, Head of the Department of Social Work and Applied Psychology, Ivanovo State University (Ivanovo)
E-mail: politpsich@mail.ru
- PANTYUSHINA
Sofia V.** Senior lecturer, Department of Social Work and Applied Psychology, Ivanovo State University (Ivanovo)
E-mail: politpsich@mail.ru
- PETUKHOVA-
LEVITSKAYA
Margarita I.** PhD (Education), Associate Professor, Department of Preschool and Primary Education, Institute of Advanced Training and Professional Retraining of Educators of the Tula region (Tula)
E-mail: margolev-tula@yandex.ru
- PODZOLKOV
Vladimir G.** Dr. Sc. (Education), Professor, Department of Legal Disciplines, Faculty of History and Law, Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy (Tula)
E-mail: vgpodzolkov@gmail.com
- POSHEKHONOVA
Yulia V.** PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Yaroslavl State University named after P.G. Demidov (Yaroslavl, Russia)
E-mail: yskvo@mail.ru
- RASSADA
Svetlana A.** PhD (Education), Associate Professor, Department of English, Omsk State University named after F.M. Dostoevsky (Omsk)
E-mail: rassada55@gmail.com
- RYSEVA
Julia V.** PhD (Education), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Naberezhnye Chelny Institute (Branch) of Kazan Federal University (Naberezhnye Chelny)

OUR AUTHORS

- SELIVERSTOVA
Elena N.** Dr. Sc. (Education), Professor, Head of the Chair of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs
E-mail: eseliver@mail.ru
- SUNTSOVA
Alexandra S.** PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Udmurt State University (Izhevsk)
E-mail: st.ped@mail.ru
- TITOV
Evgeny V.** Dr. Sc. (Education), Associate Professor, Professor of the Department of Ecology and Industrial Safety, Moscow State Technical University named after N. Uh. Bauman (Moscow)
E-mail: tevgeni777@mail.ru
- FENG
Shixuan** Deputy Director of the International Department of Dalian University of Informatics Neusoft (China, Dalian)
E-mail: fengshixuan@neusoft.edu.cn
- FERTSER
Victoria Y.** PhD (Education), Associate Professor, Head of the Department of Social Pedagogy, State Humanitarian and Technological University (Orehovo-Zuevo, Moscow region)
E-mail: v-fertser@mail.ru
- FORTOVA
Lyubov K.** Dr. Sc. (Education), PhD (Law), Professor, Department of State and Legal Disciplines, Vladimir Juridical Institute of FSIN of Russia (Vladimir)
E-mail: flk33@mail.ru
- FREZE
Olga V.** PhD (Education), Associate Professor, Department of English, Omsk State University named after F. M. Dostievsky (Omsk)
E-mail: ofreze@rambler.ru
- CHERKASHIN
Evgeny O.** PhD (Education), Senior Researcher, Institute for Strategy of Development of Education of the Russian Academy of Education (Moscow)
E-mail: tevgeni777@mail.ru
- SHAIKENKO
Nadezhda A.** Dr. Sc. (Education), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Department of Pedagogy, Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy (Tula)
E-mail: nashaidenko@gmail.com

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 Times New Roman; кегль 14 обычный;
- текст без переносов;
- междустрочный интервал – 1,5 (компьютерный);
- выравнивание по ширине;
- поля 2 см с каждой стороны страницы;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста (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 УДК; название статьи; инициалы и фамилию автора/авторов;
- после названия статьи располагают на русском языке текст аннотации (8 – 10 строк) и ключевых слов (7 – 10 слов);
- указание на грант или госзадание;
- застатейный список литературы приводится в алфавитном порядке;
- список литературы оформляют в соответствии с ГОСТ 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- в конце статьи на английском языке приводят: инициалы и фамилию автора/авторов; название статьи, аннотацию, 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, кафедра педагогики.

Телефон для справок: (4922) 47-99-72;

E-mail: pedagog@vlsu.ru