

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-36568 от 8 июня 2009 г.

Журнал входит в Перечень ведущих российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит при поддержке Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области.

Учредитель и издатель — Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования»

Главный редактор

Н. Ю. Бармин — д. с. н., доцент, ректор ГБОУ ДПО НИРО

Редакционная коллегия

О. С. Гладышева — д. б. н., профессор, заведующая кафедрой здоровьесбережения в образовании ГБОУ ДПО НИРО

И. В. Гребнев — д. п. н., профессор ННГУ им. Н. И. Лобачевского

И. Х. Каримова — д. п. н., профессор, академик, вице-президент ГУ «Академия образования Таджикистана»

Т. Н. Князева — д. психол. н., профессор, заведующая кафедрой практической психологии НГПУ им. К. Минина

М. А. Краснова — к. п. н., доцент, проректор по научно-методической работе ГУО «Минский областной институт развития образования», Беларусь

В. П. Ларина — д. п. н., ректор АНОО ДПО (ПК) Академия образования взрослых «Альтернатива», г. Киров

Содержание

16+

Образовательный процесс: методы и технологии

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

В. Н. Шляпников. Влияние социальных сетей на волевую регуляцию у старшеклассников _____ 4

Е. А. Сорокоумова, Е. Б. Пучкова, Н. Ю. Молостова. Анализ взаимосвязи коммуникативных компетенций студентов и интернет-общения _____ 11

В. О. Мохова. Психологические основы формирования навыков безопасного поведения обучающихся в сети Интернет _____ 16

Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

В. Т. Чичикин, Е. Н. Фомичева, А. В. Фомичев. Измерение мотивационного компонента профессиональной готовности педагога на основе самооценивания _____ 23

Н. В. Крюковская. Развитие саморегуляции у младших школьников с задержкой психического развития _____ 28

С. А. Зайцева, Н. А. Кузьмина. Психологические и методические приемы формирования регулятивных универсальных учебных действий как средство развития личности младшего школьника _____ 35

Повышение квалификации педагогических кадров

Л. В. Попова. Психолого-педагогические основы работы учителя с одаренными учащимися _____ 40

Е. Г. Еделева, Н. А. Еременко. Проектирование содержания программ повышения квалификации в условиях внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» _____ 46

Т. И. Чиркова, И. Н. Ступакова. Категория «понимание» в структуре профессиональной компетентности педагога-психолога _____ 53

Л. С. Подымова. Отношение педагогов разных профессиональных групп к ситуации неопределенности _____ 60

Е. Г. Еделева, О. В. Шилова. Особенности психологического благополучия учителя в современной школе _____ 66

С. А. Максимова — д. филос. н., профессор, проректор по научно-исследовательской и проектной деятельности ГБОУ ДПО НИРО

В. В. Николаева — д. п. н., профессор кафедры педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО

А. Ю. Петров — д. п. н., профессор, декан факультета профессионального технологического образования ГБОУ ДПО НИРО

Ю. Н. Петров — д. п. н., профессор, руководитель проектно-сетевых центров образования специалистов профессиональных образовательных организаций ГБОУ ДПО НИРО

В. В. Прошкин — д. п. н., профессор кафедры информационных технологий и математических дисциплин Киевского университета имени Бориса Гринченка, Украина

Е. Л. Родионова — к. п. н., доцент, заместитель министра образования, науки и молодежной политики Нижегородской области

Г. П. Рябов — к. ф. н., профессор, советник директора НИУ ВШЭ, Н. Новгород, член Комитета экспертов ЮНЕСКО и МОТ по образованию

Ф. А. Селезнев — д. ист. н., профессор ИМОИ ННГУ им. Н. И. Лобачевского

С. А. Фадеева — д. п. н., доцент, заведующая кафедрой теории и практики воспитания и дополнительного образования ГБОУ ДПО НИРО

А. М. Фирсова — д. п. н., профессор кафедры словесности и культурологии ГБОУ ДПО НИРО

Редакционный совет

И. Н. Герасимова — к. филол. н., ученый секретарь ГБОУ ДПО НИРО

С. А. Носова — начальник управления по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области

А. М. Перецкая — директор МБОУ СОШ № 14, г. Балахна

Л. А. Сачкова — к. п. н., директор МБОУ СОШ № 10, г. Павлово

С. К. Тивикова — к. п. н., доцент, заведующая кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО

В. Н. Шмелев — начальник отдела дошкольного и общего образования Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области

Профессиональная компетентность будущих специалистов

А. Д. Ступникова. Особенности развития профессиональной мотивации будущего учителя географии _____ 74

Н. Г. Молодцова. Технологии подготовки студентов к общению с дошкольниками во время ознакомительной практики _____ 80

Слово докторанту и аспиранту

А. О. Арно. Проект образовательного пространства начальной школы _____ 87

Л. В. Неверова, И. В. Кузнецова. Реализация добровольческих проектов как условие развития полисубъектной позиции педагога в системе дополнительного образования _____ 91

Е. Е. Андреева. Формы деятельности и их реализация в правовом клубе для старшеклассников _____ 96

А. А. Панченко. Отечественное лингвистическое образование в XX веке (историографический дискурс) _____ 102

Из истории народного образования

Юбилейные даты

Ю. И. Россова. В. П. Вахтеров как исследователь психологических особенностей школьников _____ 110

Информация об авторах _____ 116

Уважаемые авторы и читатели журнала «Нижегородское образование»!

Приглашаем вас посетить сайт журнала: www.nizhobr.nironn.ru. Здесь вы можете узнать темы ближайших номеров, правила подготовки научной статьи к публикации, состав членов редакционной коллегии и редакционного совета, информацию об учредителе издания, а также прочитать выпуски журнала в режиме онлайн.

Каждый номер журнала является тематическим; выпуски включают материалы определенной тематики в рамках научного направления издания — «Народное образование. Педагогика».

Ответственный секретарь С. Ю. Малая

Редактор А. Л. Чипинская

Корректор В. А. Буренкова

Компьютерная верстка О. Н. Барабаш

Компьютерный набор М. В. Семикова

Художник Д. Ю. Брыксин

Макет А. М. Васина, О. В. Кондрашиной

Адрес редакции, издателя, типографии:

603122, Нижний Новгород, ул. Ванеева, д. 203. Тел./факс (831) 468-08-03.

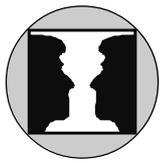
Сайт www.nizhobr.nironn.ru. E-mail: niobr2008@niro.nnov.ru

Распространяется по подписке. Подписной индекс по объединенному каталогу «Пресса России» — 45258. Периодичность — 4 раза в год.

Все права защищены. Использование и перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускаются только с разрешения редакции, ссылка на «Нижегородское образование» обязательна.

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2018

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ
ПРОЦЕСС:
МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ**



Психологический аспект образовательной и воспитательной среды



ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ВОЛЕВУЮ РЕГУЛЯЦИЮ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ

В. Н. ШЛЯПНИКОВ,
кандидат психологических наук,
заведующий кафедрой психологии личности
и дифференциальной психологии
Московского института психоанализа
shlyapnikov.vladimir@gmail.com.

В статье приводятся результаты исследования особенностей волевой регуляции старшеклассников — пользователей социальных сетей. Полученные результаты показывают, что у школьников, которые проводят в социальных сетях более пяти часов в день, по сравнению с их сверстниками из контрольных групп наблюдаются значимо более низкие показатели по методикам «Шкала контроля за действием», «Выраженность самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении», теста смысловых жизненных ориентаций, а также самооценок волевых качеств. Это позволяет предположить, что длительное пребывание в социальных сетях негативно влияет на развитие волевой регуляции в подростковом возрасте.

The article deals with the results of volitional regulation of high schoolers-social net users. The obtained results show that schoolchildren who spend more than 5 hours a day in social networks compared to their agemates from control groups have significantly lower rates by «Action control scale», «Self-control in emotional sphere, activity and behavior», life-purpose test and volitional self-appraisals. This allows us to make an assumption about the negative impact of a long term usage of social networks on the development of volitional regulation in adolescence.

Ключевые слова: воля, волевая регуляция, самоконтроль, ИКТ, социальные сети

Key words: volition, volitional regulation, self-control, ICT, social networks

Интернет и другие информационно-коммуникационные технологии (далее — ИКТ) стали неотъемлемой частью жизни современных школьников.

Как показывают исследования, более 90 % российских подростков ежедневно пользуются интернетом; в среднем они проводят в Сети около трех часов в день, а

почти треть из них еще больше [11]. Очевидно, что интенсивное использование ИКТ как новых средств общения и усвоения культурно-исторического опыта неизбежно должно вести к изменению строения высших психических функций, по отношению к которым ИКТ могут быть рассмотрены как интерпсихические орудия, с помощью которых подросток овладевает своим поведением [4]. Тем не менее исследований, которые раскрывают влияние ИКТ на формирование тех или иных высших психических функций, не так уж и много, что обуславливает актуальность проблемы для фундаментальной и прикладной психологии.

В частности, это относится к волевой регуляции, под которой в данной работе понимается «одна из форм (или способов) произвольной регуляции, которая состоит в овладении человеком своим поведением и психическими процессами для решения задач, принимаемых личностью как собственные в соответствии со своими ценностно-смысловыми установками» [5, с. 113]. В более ранних исследованиях мы сделали вывод о том, что игроки многопользовательских онлайн-игр значительно уступают по целому ряду показателей волевой регуляции обычным пользователям интернета [13]. Тем не менее игроки составляют далеко не единственную и не самую многочисленную группу среди них. Более 90 % современных подростков являются пользователями социальных сетей, где они общаются, обмениваются информацией, слушают музыку, смотрят фильмы, играют в игры [11]. В связи с этим целью нашего исследования стало изучение особенностей волевой регуляции у старшеклассников — пользователей социальных сетей.

Поскольку большинство современных старшеклассников являются пользователями социальных сетей, практически невозможно подобрать эквивалентную контрольную группу школьников этого возраста, которые бы не обращались к данным ресурсам [11]. В связи с этим мы выдвигали

гипотезу, что должны быть определенные различия в показателях волевой регуляции у подростков, пребывающих в социальных сетях разное количество времени и использующих их с разной интенсивностью.

Для того чтобы проверить высказанное предположение о связи между показателями волевой регуляции и уровнем активности старшеклассников в социальных сетях, мы провели исследование подростков — пользователей социальной сети «ВКонтакте», которая согласно данным многих опросов является наиболее популярным приложением у данной возрастной группы [11].

Всего в исследовании приняли участие 150 школьников — учащихся 9—11-х классов (73 девочки и 77 мальчиков) в возрасте от 15 до 18 лет.

На основе анкетных данных все респонденты были разделены на три группы, уравненные по возрастному и половому составу:

✓ *Группа 1* — пользователи, проводящие в социальной сети до 3 часов в день (50 человек (28 девочек, 22 мальчика): в возрасте 15 лет — 20 %, 16 лет — 34 %, 17 лет — 22 %, 18 лет — 24 %).

✓ *Группа 2* — пользователи, которые проводят в социальной сети 3—5 часов в день («все свободное время») (50 человек (23 девочки, 27 мальчиков): в возрасте 15 лет — 18 %, 16 лет — 20 %, 17 лет — 18 %, 18 лет — 44 %).

✓ *Группа 3* — пользователи, которые проводят в социальной сети более 5 часов в день («почти постоянно») (50 человек (22 девочки, 28 мальчиков): в возрасте 15 лет — 6 %, 16 лет — 30 %, 17 лет — 40 %, 18 лет — 24 %).

Для изучения онлайн-активности респондентов нами была составлена анкета, включающая вопросы о сроках использования интернета и социальных сетей в частности, предпочитаемых ресурсах, об

Интенсивное использование ИКТ как новых средств общения и усвоения культурно-исторического опыта неизбежно должно вести к изменению строения высших психических функций.

особенностях поведения и коммуникативной активности респондентов в социальной сети, а также ряд демографических характеристик опрашиваемых (пол, возраст, образование).

Для диагностики индивидуальных особенностей волевой регуляции респондентов нами использовались следующие методики:

✓ субшкала «Контроль за действием при планировании» из опросника «Шкала контроля за действием» Ю. Куля (НАКЕМР-90) в адаптации С. А. Шапкина [11];

✓ «Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» Г. С. Никифорова, В. К. Васильева и С. В. Фирсовой [8];

✓ «Формализованная модификация методики самооценки (СО) Дембо — Рубинштейн» В. А. Иванникова, Е. В. Эйдмана [7];

✓ «Тест смысложизненных ориентаций» (тест СЖО) в адаптации Д. А. Леонтьева [10].

Исследование проводилось в онлайн-режиме в добровольном порядке, респонденты заполняли электронную форму, размещенную в Google Docs. Заполненные формы обрабатывались в соответствии с ключами, прилагаемыми авторами. Для статистической обработки данных использовался статистический пакет SPSS 11.0.5.

Для того чтобы оценить значимость различий по показателям волевой регуляции в сравниваемых группах школьников, мы применили непараметрический тест Крускала — Уоллиса. В целом результаты анализа свидетельствуют о том, что наша гипотеза подтвердилась: подростки из сравниваемых групп значительно различаются по целому ряду показателей волевой регуляции (см. таблицу).

Сравнительный анализ показателей волевой регуляции в группах старшеклассников, различающихся по уровню активности в социальных сетях (тест Крускала — Уоллиса)

Показатели	Группа 1		Группа 2		Группа 3		Тест Крускала — Уоллиса		
	M*	SD*	M	SD	M	SD	χ	df	p
Шкала контроля за действием	5,62	3,16	5,86	3,08	4,12	2,73	8,74	2	0,01
Выраженность самоконтроля									
Эмоциональный самоконтроль	14	3,39	12,8	3,87	12,38	4,24	4,41	2	0,11
Поведенческий самоконтроль	16,98	4,1	14,62	4,65	12,96	5,44	16,84	2	0
Социальный самоконтроль	16,46	3,68	14,48	4,34	13,66	4,25	10,55	2	0,01
Тест СЖО	111,14	19,74	104,92	22,92	97,54	21,7	9,6	2	0,01
Волевая самооценка									
Ответственный	4,1	0,86	3,96	0,9	3,52	0,79	13,71	2	0
Дисциплинированный	4,08	0,78	3,6	1,03	3,38	0,88	15,02	2	0
Целеустремленный	4,04	0,75	3,88	0,9	3,62	0,85	5,77	2	0,06
Принципиальный	4,12	0,92	4,04	0,73	3,82	0,85	3,78	2	0,15
Обязательный	4,08	0,88	3,76	0,82	3,58	0,67	10,13	2	0,01
Настойчивый	3,86	0,88	3,44	0,93	3,62	0,97	5,02	2	0,08

* M — среднее отклонение.

** SD — стандартное отклонение.

Окончание табл.

Показатели	Группа 1		Группа 2		Группа 3		Тест Крускала — Уоллиса		
	М	SD	М	SD	М	SD	χ	df	p
Решительный	3,6	0,9	3,46	1,03	3,36	0,9	1,5	2	0,47
Волевой	3,68	0,87	3,4	1,09	3,32	1,04	3,03	2	0,22
Инициативный	3,42	0,93	3,26	1,07	2,98	1,12	3,89	2	0,14
Выдержанный	3,46	0,89	3,28	1,16	3,06	1,04	2,87	2	0,24
Самостоятельный	4,1	0,76	3,84	0,96	3,52	1,05	7,71	2	0,02
Энергичный	3,98	0,84	3,92	0,94	3,54	0,95	5,73	2	0,06
Терпеливый	3,86	0,81	3,54	1,22	3,1	1,05	12,32	2	0
Упорный	4,02	0,91	3,74	0,83	3,5	0,84	9,33	2	0,01
Смелый	3,56	1,01	3,7	0,84	3,5	0,97	1,03	2	0,6
Спокойный	3,72	1,01	3,34	1,08	3,08	1,03	8,32	2	0,02
Деловитый	3,14	0,88	2,9	1,11	2,62	0,99	5,66	2	0,06
Уверенный	3,88	0,75	3,64	0,9	3,4	0,83	8,11	2	0,02
Организованный	3,9	0,81	3,28	0,99	3,28	0,81	13,73	2	0
Внимательный	4,2	0,73	3,66	0,82	3,5	0,93	18,62	2	0

Тест СЖО. Из таблицы видно, что сравниваемые группы значимо различаются по показателям теста СЖО ($\chi^2(2) = 9,6$, $p = 0,01$). Наибольшие значения по этому показателю наблюдаются в группе 1 ($M = 111,14$, $SD = 19,74$), в группе 2 они меньше ($M = 104,92$, $SD = 22,92$), а в группе 3 самые низкие ($M = 97,54$, $SD = 21,7$).

Если сравнивать полученные результаты с тестовыми нормами, обозначенными автором методики, то в группе подростков, проводящих в социальных сетях более 5 часов, показатели ниже средних значений, тогда как в группе подростков, проводящих в социальных сетях менее 3 часов, напротив, выше [9]. Эти данные могут свидетельствовать о том, что у школьников, которые много общаются в интернете, менее развита смысловая сфера личности. Отсутствие устойчивых смысловых отношений с миром, четких целей и планов на будущее, а также общая неудовлетворенность те-

кущей жизненной ситуацией могут быть как причиной, побуждающей подростков проводить больше времени в социальных сетях, так и следствием этой деятельности. Вместе с тем отсутствие богатых, устойчивых смысловых отношений с миром может быть одной из главных причин снижения показателей волевой активности, которое мы наблюдаем по другим методикам. Это предположение подтверждается данными, полученными исследователями [1; 6].

Шкала контроля за действием. Как видно из таблицы, наиболее низкие значения по данному показателю наблюдаются в группе 3 ($M = 4,12$, $SD = 2,73$), тогда как в других группах они значимо выше: группа 1 ($M = 5,62$, $SD = 3,16$), группа 2 ($M = 5,86$, $SD = 3,08$) ($\chi^2(2) = 8,74$, $p = 0,01$). Эти результаты могут свидетельствовать о том, что подростки, которые проводят в социальных сетях больше времени, чаще обладают менее эффективным типом волевой регуляции, по Ю. Кулю, и более

склонны к формированию состояния «ориентации на состояние». Довольно сложно сказать, что в данном случае является причиной, а что следствием. С одной стороны, неэффективный тип волевой регуляции может вести к тому, что подростку сложно организовать свою деятельность в интернете и «глобальная паутина» буквально затягивает его в свои сети. С другой стороны, длительное пребывание в социальных сетях в подростковом возрасте, который является сензитивным для развития волевой регуляции, может стать причиной формирования неэффективного ее типа.

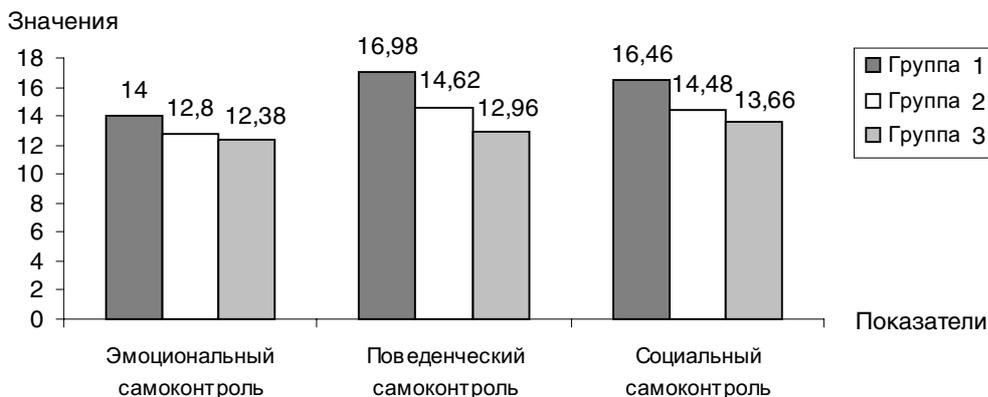
Можно предположить, что оба эти объяснения дополняют друг друга, но чтобы дать однозначный ответ на этот во-

прос, необходимо проводить дальнейшие исследования.

Выраженность самоконтроля. Анализируя результаты, представленные в таблице, можно увидеть, что по двум из трех субшкал в группе 3 самые низкие показатели: «Поведенческий самоконтроль» ($M = 12,96$, $SD = 5,44$), «Социальный самоконтроль» ($M = 13,66$, $SD = 4,25$). Подростки из других групп более склонны к самоконтролю: «Поведенческий самоконтроль» — группа 1 ($M = 16,98$, $SD = 4,1$), группа 2 ($M = 14,62$, $SD = 4,65$) ($\chi^2(2) = 16,84$, $p = 0,01$); «Социальный самоконтроль» — группа 1 ($M = 16,46$, $SD = 3,68$), группа 2 ($M = 14,48$, $SD = 4,34$) ($\chi^2(2) = 10,55$, $p = 0,01$). Наглядно эти результаты представлены в диаграмме 1.

Диаграмма 1

Среднегрупповые значения показателей склонности к самоконтролю в группах старшеклассников, различающихся по уровню активности в социальных сетях



Полученные данные могут свидетельствовать о том, что подростки, которые проводят слишком много времени в социальных сетях, не могут или не хотят контролировать свою деятельность. Согласно модели волевой регуляции А. В. Быкова и Т. И. Шульги недостаток самоконтроля может быть связан со слабостью как мотивационно-смыслового, так и исполнительского звеньев волевой регуляции [3]. В пользу первого предположения говорит наличие значимо более низких показателей в группе 3 по тесту СЖО

(группа 1 ($M = 111,14$, $SD = 19,74$), группа 2 ($M = 104,92$, $SD = 22,92$), группа 3 ($M = 97,54$, $SD = 21,7$) ($\chi^2(2) = 9,6$, $p = 0,01$)), а второго — по тесту «Шкала контроля за действием». Наряду с этим следует отметить отсутствие значимых различий между группами по субшкале «Эмоциональный самоконтроль» ($\chi^2(2) = 4,41$, $p = 0,11$). Во всех группах мы наблюдаем достаточно низкие значения по этому показателю, что, скорее всего, является возрастной нормой [2].

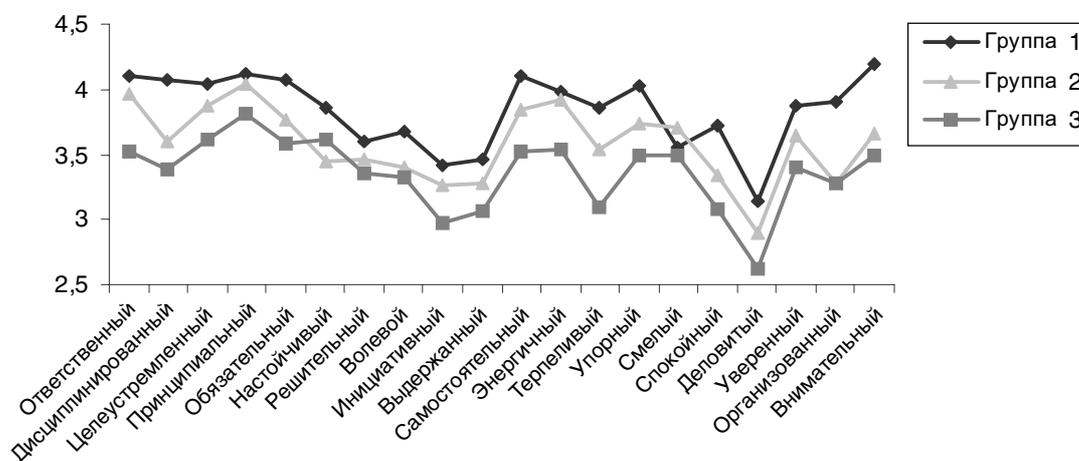
Волевая самооценка. Как видно из

таблицы, в целом в группе подростков, которые больше времени, чем респонденты других групп, проводят в социальных сетях, мы наблюдаем низкий уровень волевой самооценки. По 14 из 20 предложенных качеств в этой группе наблюдаются значимо более низкие показатели самооценок, чем в других группах, по

таким критериям, как: *ответственный, дисциплинированный, целеустремленный, обязательный, настойчивый, самостоятельный, энергичный, терпеливый, упорный, спокойный, деловитый, уверенный, организованный, внимательный* (см. таблицу). Наглядно эти результаты представлены в диаграмме 2.

Диаграмма 2

Среднегрупповые значения показателей волевой самооценки в группах старшекласников, различающихся по уровню активности в социальных сетях



Поскольку в группе 3 наблюдаются низкие показатели практически по всем волевым качествам, можно предположить, что мы имеем дело с недостаточным развитием оценочного звена волевой регуляции в целом. Согласно сложившимся в науке представлениям оценочное звено волевой регуляции складывается в старшем школьном возрасте, который является сензитивным для ее формирования. Волевая регуляция основывается как на самооценках собственных достижений подростка, так и на оценках окружающих его людей [2; 3]. Низкая волевая самооценка подростка, который все свое свободное время проводит в социальных сетях, отражает низкий уровень развития других звеньев волевой регуляции, что в целом подтверждается полученными данными. Вместе с этим представления школьника о себе как о безвольном че-

ловеке, не способном проявить целеустремленность, настойчивость, ответственность, самостоятельность, дисциплинированность, может стать самостоятельным регулятором его деятельности [2; 3].

Таким образом, полученные нами результаты подтверждают выдвинутую гипотезу. Сравнимые нами группы значимо различаются по большинству показателей волевой регуляции, причем наиболее низкие показатели наблюдаются в группе подростков, которые проводят в социальных сетях больше времени, чем респонденты других групп. Отметим, что это относится ко всем трем звеньям волевой регуляции: мотивационному, исполнительскому и оценочному, — что позволяет говорить о достаточно сложной взаимосвязи волевой регуляции и деятельности в социальных сетях.

В связи с этим встает вопрос, чем

обусловлены обнаруженные закономерности. С одной стороны, можно предположить, что длительное пребывание в социальных сетях может вызывать у подростка состояние «ориентация на состояние», которое в дальнейшем способно стать устойчивой характеристикой волевой регуляции. Этому может способствовать целый ряд особенностей деятельности в социальных сетях: отсутствие четких целей, принципиально незавершаемый характер, низкая структурированность, многозадачность и т. д. [14].

С другой стороны, недостаточно развитая и неэффективная волевая регуляция может становиться причиной длительного пребывания подростков в Сети. Старший школьный возраст во многом является критическим для развития воли, поскольку именно в это время происходит интеграция отдельных его звеньев в единую функциональную систему волевой регуляции [3].

На основании всего вышесказанного можно предположить, что старшие подростки являются достаточно уязвимой группой среди пользователей интернета;

отсутствие значимых и устойчивых мотивационно-смысловых отношений с окружающим миром становится одной из причин более длительного пребывания в социальных сетях, а также поиска новых отношений в виртуальной среде. Недостаточно эффективная волевая регуляция может усугублять эту ситуацию, не позволяя подростку контролировать свою деятельность в интернете и противостоять всем соблазнам Сети.

Очевидно, что подросток, который большую часть своего времени проводит в социальных сетях и не может переключиться на какие-либо социально полезные и одобряемые виды деятельности, начинает ощущать себя слабым и безвольным, что, в свою очередь, не способствует прогрессивному развитию его волевой регуляции. В связи с этим возникает важный вопрос: является ли интернет простым катализатором описанных процессов или специфика деятельности, опосредствованной ИКТ, такова, что она не способствует или даже препятствует прогрессивному развитию воли? Ответить на него помогут дальнейшие исследования в этом направлении.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Барабанов, Д. Д.* Сравнительный анализ особенностей волевой регуляции и мотивационно-смысловой сферы личности у студентов разных курсов / Д. Д. Барабанов // Вестник Московского университета. — Сер. 14 «Психология». — 2012. — № 3. — С. 60—69.
2. *Божович, Л. И.* Развитие воли в онтогенезе / Л. И. Божович // Проблемы формирования личности. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. — С. 302—332.
3. *Быков, А. В.* Становление волевой регуляции в онтогенезе: учебное пособие / А. В. Быков, Т. И. Шульга. — М.: Изд-во УРАО, 1999. — 168 с.
4. *Выготский, Л. С.* История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Психология. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. — С. 512—755.
5. *Иванников, В. А.* Воля как продукт общественно-исторического развития человечества / В. А. Иванников, В. Н. Шляпников // Психологический журнал. — 2012. — Т. 33. — № 3. — С. 111—121.
6. *Иванников, В. А.* Сравнительный анализ устойчивых характеристик волевой активности в разных видах жизнедеятельности / В. А. Иванников, А. В. Монроз // Вестник Московского государственного областного университета. — Сер. «Психологические науки». — 2016. — № 1. — С. 16—25.
7. *Иванников, В. А.* Структура волевых качеств по данным самооценки / В. А. Иванников, Е. В. Эйдман // Психологический журнал. — 1990. — Т. 11. — № 3. — С. 39—49.
8. *Ильин, Е. П.* Психология воли / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2000. — 288 с.

9. *Канянина, Т. И.* Роль информационно-коммуникационных технологий в современном школьном образовании / Т. И. Канянина // Нижегородское образование. — 2009. — № 4. — С. 11—20.
10. *Леонтьев, Д. А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 2000. — 18 с.
11. *Солдатова, Г. У.* Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г. У. Солдатова [и др.]. — М. : Фонд Развития Интернет, 2013. — 144 с.
12. *Шапкин, С. А.* Экспериментальное изучение волевых процессов / С. А. Шапкин. — М. : Смысл ; ИП РАН, 1997. — 140 с.
13. *Шляпников, В. Н.* Игрок: Почему возникает зависимость от онлайн-игр и у кого больше шансов в нее попасть / В. Н. Шляпников, А. В. Волков // Дети в информационном обществе. — 2011. — № 9. — С. 38—43.
14. *Шляпников, В. Н.* Исследования волевой регуляции в современной зарубежной психологии / В. Н. Шляпников // Вопросы психологии. — 2009. — № 2. — С. 54—63.

АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ И ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИЯ



Е. А. СОРОКОУМОВА,
доктор
психологических наук,
профессор кафедры
психологии труда
и психологического
консультирования МПГУ
ea.sorokoumova@mpgu.edu



Е. Б. ПУЧКОВА,
кандидат
психологических наук,
доцент, заведующая
кафедрой психологии
труда и психологического
консультирования МПГУ
eb.puchkova@mpgu.edu



Н. Ю. МОЛОСТОВА,
кандидат
психологических наук,
доцент, ведущий научный
сотрудник центра социально-
педагогических измерений
в образовании НИРО
nat.molostova@yandex.ru

В исследовании, предпринятом авторами, определена специфика влияния интернета как средства общения на проявления коммуникативных компетенций в поведении человека при реальном взаимодействии. Статья посвящена изучению обозначенной взаимосвязи у студентов как основных пользователей данного вида коммуникации. Авторами предложены перспективные направления формирования коммуникативных компетенций в процессе организации образовательной работы со студентами.

The article is devoted to researching of the relationships of Internet communication and communicative competencies of students as the main users of this area of communication. According to the authors' researching the specificity of the Internet as a mode of communication influence to the manifestation of the communication competences in human behavior in real interaction is defined in the article. The authors propose perspective directions of communicative competences formation in the process of organization of educational work with students.

Ключевые слова: *вовлеченность в виртуальную среду, интернет-общение, коммуникативные компетенции, коммуникация*

Key words: *involvement in the virtual environment, Internet communication, communicative competence, communication*

В современных условиях подготовки специалистов наиболее актуальными и значимыми в профессиональном образовании являются проблемы его качества. Рассматривая вопросы повышения качества образования, многие специалисты обращают внимание на необходимость наличия и развития коммуникативных компетенций студентов, особенно будущих профессионалов педагогической сферы [3]. Практически во всех федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) специалистов гуманитарного и особенно педагогического направления подготовки указывается необходимость формирования такой компетенции, как «способность к коммуникации в устной и письменной формах русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [10]. В свя-

зи с этим в процессе профессиональной подготовки особую актуальность приобретает проблема развития коммуникативных компетенций студентов.

Коммуникативные компетенции отражают способность будущего специалиста правильно ориентироваться в межличностном общении и относительно свободно в нем участвовать [6]. Это достигается за счет богатого словарного запаса, а также знаний традиций, обычаев, нравов общества, характеризующих уровень мас-

терства человека в межличностном общении, за счет на психологических знаний о себе и о других, а также выбранной стратегии в общении и комплекса соответствующих умений [4].

Общение посредством интернета имеет свои специфические особенности. Интернет в своем развитии прошел путь от профессиональной среды взаимодействия программистов к свободной коммуникации, реализующей более широкие по сравнению с профессиональными личностные интересы [1], от возможности взаимодействия «человек — компьютер» к возможности коммуникации «человек — компьютер — человек». Компьютерная сеть стала посредником с особыми свойствами, а в сетевой виртуальной реальности возникли «виртуальные сообщества» — миры, сформированные интернет-общением и обладающие специфическими психологическими свойствами [2]. В интернет-коммуникации существуют свои правила, влияющие на психологические стороны личности, которые подменяют реально существующие стили общения, основываясь на стандартах, навязанных интернет-сообществом.

Исходя из анализа современного состояния данной проблемы, можно сказать, что возникла необходимость изучения взаимосвязи интернет-общения и специфики коммуникативных компетенций у студентов как основных пользователей данного направления коммуникации.

В интернет-коммуникации существуют свои правила, влияющие на психологические стороны личности, которые подменяют реально существующие стили общения.

В 2015 году в двух вузах Нижнего Новгорода проводилось обследование студентов, осваивающих педагогические специальности, в котором проверялось предположение о наличии связи между использованием студентами интернет-общения и уровнем сформированности их коммуникативных компетенций. Результаты сопоставлялись с данными по Москве [8]. Выборка студентов Нижнего Новгорода составила 125 человек в возрасте от 18 до 20 лет (80 % — девушки, 20 % — юноши).

Психодиагностическое обследование проводилось в привычных для студентов условиях учебного процесса и представляло собой процедуру психологического практикума; результаты психодиагностики были сообщены им в форме индивидуальных рекомендаций по саморазвитию. Применялись такие методики, как «Оценка коммуникативных умений» Л. Михельсона (адаптация Ю. З. Гильбуха) [9]; «Диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК)» [11]; «Диагностика интернет-зависимости» К. Янг (адаптация В. А. Лоскутовой (Буровой)) [5].

Анализ результатов по методике «Оценка коммуникативных умений» Л. Михельсона позволяет сделать вывод о том, что у студентов коммуникативные умения сформированы на среднем уровне. У 50 % обучающихся преобладает компетентный тип реагирования в коммуникативных ситуациях. Это свидетельствует о том, что данная часть студентов чувствует себя комфортно в процессе коммуникативного контакта, адекватно реагирует на поведение окружающих в зависимости от ситуации; выражает положительные чувства к окружающим, обращается за помощью и поддержкой и сама ее оказывает; также эти студенты способны контролировать себя в конфликтных ситуациях.

23 % студентов в процессе коммуникации чувствуют себя зависимыми от собеседника; им сложно проявить инициативу в диалоге; их мнения и поведение в

общении зависят от других людей. 27 % обучающихся выбирают в общении тактику агрессивного нападения; проявляют резкость, раздражение, категоричность суждений; склонны к негативным оценкам людей и событий.

Таким образом, у 50 % студентов отмечен неэффективный тип реагирования в коммуникативных ситуациях, то есть не выражен эталонный вариант поведения, который соответствует компетентному, уверенному, партнерскому стилю.

Описанные выше данные подтверждаются результатами исследования по методике «Диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК)»: у 42 % студентов преобладает высокий уровень КСК, у 44 % — средний; у 24 % — низкий. Учитывая специфику будущей профессиональной сферы студентов, следует отметить, что менее 50 % обучающихся обладают достаточным уровнем КСК, а определенное количество студентов (24 %) вообще проявляют закрытость и нежелание общаться.

Для определения степени вовлеченности в интернет-общение использовалась методика «Диагностика интернет-зависимости» К. Янг (адаптация В. А. Лоскутовой (Буровой)). Исходя из полученных данных, можно отметить, что 53 % студентов имеют средний уровень интернет-зависимости («обычный пользователь интернета»); 40 % — повышенный уровень интернет-зависимости («есть некоторые проблемы, связанные с чрезмерным увлечением интернетом»); высокий уровень («интернет-зависимость») отмечен у 7 % студентов.

Такое распределение данных по вовлеченности в интернет-общение согласуется с исследованием, проведенным в Москве в 2015 году Е. Б. Пучковой, Ю. В. Суховершиной, Л. В. Темновой [8]. Было установлено, что индекс интернет-

У 50 % обучающихся преобладает компетентный тип реагирования в коммуникативных ситуациях. Это свидетельствует о том, что данная часть студентов чувствует себя комфортно в процессе коммуникативного контакта.

вовлеченности в молодежной среде приближается к 100 %, так как ни один из респондентов выборки ($N = 204$) не отметил, что не пользуется интернетом. Значительная часть респондентов (более 75 %) отмечают что выходят в интернет: «несколько раз в день» — 34,8 %; «один или два раза в день» — 22,1 %; «практически постоянно онлайн» — 22,5 %; «несколько раз в неделю» и «раз в неделю или реже» — 12,7 % и 4,4 % соответственно. Основной вид занятий в интернете — общение с использованием сетевых ресурсов. Такая же тенденция отмечена и в последующих исследованиях студентов: практически все опрошенные имеют собственную страницу в социальных сетях (91,6 %) и указывают общение в них в качестве основной цели пребывания в интернете [7].

Для определения наличия или отсут-

ствия линейной связи между характеристиками интернет-общения и параметрами коммуникативных компетенций был проведен корреляционный анализ с помощью F_{xy} -критерия К. Пирсона. Выборка была разбита на три подгруппы по результатам методики «Оценка коммуникативных умений» Л. Михельсона в зависимости от преобладающего коммуникативного типа реагирования («зависимый», «компетентный», «агрессивный»), в каждой подгруппе вычислена степень приближенности к эталону — процентное соотношение ответов, характерных для компетентного типа. Далее устанавливалась корреляционная связь с признаком «Уровень интернет-зависимости» (данные по методике «Диагностика интернет-зависимости» К. Янг в количественном выражении), результаты представлены в таблице.

Сводная таблица коэффициента корреляции

Признаки	Величина коэффициента	Теснота (сила) корреляционной связи ($p < 0,01$)
Зависимый коммуникативный тип реагирования	0,32	Слабая связь
Компетентный коммуникативный тип реагирования	-0,61	Отсутствие связи
Агрессивный коммуникативный тип реагирования	0,45	Умеренная связь

Удалось установить наличие связи между признаками «Уровень интернет-зависимости» и «Зависимый коммуникативный тип реагирования». (величина коэффициента равна 0,32). Это позволяет утверждать, что зависимый (неэффективный) коммуникативный тип реагирования связан с уровнем интернет-зависимости.

Коэффициент корреляции признаков «Уровень интернет-зависимости» и «Компетентный коммуникативный тип реагирования» равен -0,61, что свидетельствует об отсутствии связи между данными параметрами. Очевидная (непосредственно наблюдаемая в практике) зависимость — чем больше человек общается с помощью компьютера, тем реже он демон-

стрирует компетентный коммуникативный тип реагирования в условиях реального контакта — статистически не подтвердилось.

Коэффициент корреляции признаков «Уровень интернет-зависимости» и «Агрессивный коммуникативный тип реагирования» равен 0,45 и является выраженным, что свидетельствует о зависимости между использованием средств интернет-общения и выбором агрессивного подхода к коммуникации. Следовательно, чем больше человек общается с помощью компьютера, тем чаще он демонстрирует агрессивный (неэффективный) коммуникативный тип реагирования в условиях реального контакта.

В связи с вышеизложенным можно сделать следующие выводы.

✓ Только у 50 % студентов, для которых в будущей педагогической деятельности важным является наличие коммуникативной компетентности, отмечается достаточный уровень обозначенных компетенций.

✓ Качественный анализ данных об интернет-зависимости студентов свидетельствует о том, что показатели согласуются с результатами, полученными в других исследованиях, то есть студенты отдают явное предпочтение интернет-общению в социальных сетях.

✓ Использование интернета как средства общения влияет на коммуникативное поведение человека в условиях непосредственного контакта. Уровень интернет-зависимости студента связан с проявлением либо агрессивного коммуникативного типа реагирования (чаще), либо зависимого. Оба этих типа не являются эффективными с точки зрения проявления коммуникативных умений.

Сегодняшнее положение можно охарактеризовать как постоянное возрастание роли интернет-общения в молодежной среде при одновременном появлении негативных признаков формирующихся коммуникативных компетенций студентов,

в профессиональные обязанности которых по окончании обучения будет входить высокий уровень коммуникативной компетентности. На наш взгляд, с учетом современных условий процесс формирования коммуникативных компетенций студентов должен включать в себя несколько составляющих:

✓ использование интерактивных методов обучения на всем протяжении профессиональной подготовки;

✓ включение в образовательный процесс двух дополнительных модулей:

— специальных тренинговых программ, в число задач которых будет входить проигрывание и анализ различных коммуникативных ситуаций, осознание и развитие различных форм невербальной активности, выразительных возможностей мимики, жестикуляции, голоса;

— практикума по развитию навыков психологической безопасности в интернет-взаимодействии.

На текущем этапе это поможет решить и еще одну немаловажную задачу — показать студентам преимущества живого (реального) общения в противовес суррогату, а именно интернет-общению.

Уровень интернет-зависимости студента связан с проявлением либо агрессивного коммуникативного типа реагирования (чаще), либо зависимого.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Арестова, О. Н.* Психологическое исследование мотивации пользователей Интернета / О. Н. Арестова, Л. Н. Бабанин, А. Е. Войскунский // Вторая Российская конференция по экологической психологии : тезисы. — М. : Экосицентр, 2002. — С. 55—60.
2. *Бондаренко, Т. А.* Общение в виртуальном мире Интернета / Т. А. Бондаренко // Вестник Донского государственного технического университета. — 2009. — Т. 9. — № 4 (43). — С. 728—735.
3. *Вербицкий, А. А.* Профессиональная подготовка обучающихся в вузе в контексте современного гуманитарного знания : круглый стол / А. А. Вербицкий, Е. А. Сорокоумова, Э. П. Утлик [и др.] // Вестник Московского государственного областного университета. — 2016. — № 4 ; URL: <http://vestnik-mgou.ru/vi/Articles/view/786>.
4. *Жажаева, С. А.* Теоретический анализ дефиниции «коммуникативная компетенция» / С. А. Жажаева // Новые технологии. — 2010. — № 4. — С. 164—167.
5. *Лоскутова, В. А.* Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств : дис. ... канд. мед. наук / В. А. Лоскутова. — Новосибирск, 2004. — 107 с.
6. *Сорокоумова, Е. А.* Формирование коммуникативной компетентности студентов методами интерактивного обучения / Е. А. Сорокоумова, Е. Е. Щербакова, Н. Ю. Молостова // Мир коммуникаций : сборник научных трудов. — Н. Новгород : НГТУ им. Р. Е. Алексеева, 2015. — С. 91—95.

7. Темнова, Л. В. Влияние виртуального пространства на коммуникацию представителей поколений Z и Y / Л. В. Темнова, М. М. Медникова // Теория и практика общественного развития. — 2017. — № 11. — С. 19—23.

8. Темнова, Л. В. О вовлеченности поколения Z в виртуальную реальность / Л. В. Темнова, Е. Б. Пучкова, Ю. В. Суховершина // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики : материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2016. — С. 327—334.

9. Тест коммуникативных умений Л. Михельсона в адаптации Ю. З. Гильбуха // URL: <http://genderua.narod.ru/test-html/pdf/6-5.pdf>.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт (по направлению 440601 Образование и педагогические науки) // URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>.

11. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. — 490 с.



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ

В. О. МОХОВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии НИРО
veronika.mokhova@gmail.com

Статья посвящена проблеме психологической профилактики интернет-зависимости в сфере развития навыков поведения обучающихся в сети Интернет. Представлен анализ современных психологических исследований в этой области. Обсуждается необходимость профилактической и консультационной работы с педагогами, родителями и обучающимися. На основе анализа исследований предлагаются психологические рекомендации по формированию навыков безопасного поведения обучающихся в сети Интернет.

The article reveals the problems of psychological prevention in area of student's behavior skills improvement in the Internet. The analysis of modern psychological researches, that reflecting the specifics of the Internet addiction beginning and the student's behavior skills improvement in the Internet are presented in the article. The necessity of preventive and consulting work with teachers, parents and students are discussed. Psychological recommendations about the formation of student's safe behavior skills in the Internet, based on researches analysis are presented below.

Ключевые слова: *психологическая профилактика, поведение в интернете, онлайн-риски, интернет-зависимость, онлайн-коммуникации, офлайн-коммуникации, безопасность в сети Интернет*

Key words: *the psychological prevention, Internet behavior, online risks, Internet addiction, online communications, offline-communications, Internet safety*

В настоящее время информационно-коммуникационная среда переживает период активного роста числа пользователей, постоянного обновления форм коммуникативных, игровых, контентных услуг в Сети. Одновременно развиваются и сетевые риски, появляются новые виды сетевого мошенничества. Стремительное развитие интернет-пространства приводит к тому, что не менее стремительно теряют свою актуальность исследовательские данные о нем.

Согласно профессиональному стандарту педагога-психолога в психологическую профилактику входит проведение мероприятий по формированию у обучающихся навыков поведения в виртуальной среде [9]. Перед психологами встает задача оперативного анализа и отбора корректной информации о профилактике интернет-зависимости и безопасном поведении обучающихся в интернете. Мы проанализировали актуальные психологические исследования и рекомендации по данным проблемам.

В техническом и педагогическом сообществах термин «виртуальная реальность» не имеет однозначной трактовки. В переводе с латинского *virtus* означает «мнимый, воображаемый»; *realis* — «вещественный, действительный, существующий». Таким образом, словосочетание «виртуальная реальность» можно буквально перевести как «воображаемая действительность», то есть это существующая в воображении субъективная реальность, возникающая в результате восприятия компьютерных моделей или других явлений, находящихся отклик в психической жизни человека [8].

В компьютерной виртуальной реальности выделяют «телевизионную» и «по-

гружающую» реальности. Для первой достаточно стандартного компьютерного обеспечения, тогда как для второй необходим шлем с экранами, отображающими моделируемый мир [16]. Коммуникации могут протекать в обеих ее видах:

для чатов, форумов, блогов достаточно «телевизионной», тогда как общение в онлайн-играх может протекать как в «телевизионной», так и в «погружающей» виртуальных реальностях.

Несмотря на отсутствие собеседника в непосредственной близости от субъекта, сетевое общение является источником информации, переживаний. Психологическая реальность возникает вне компьютера и доминирует в процессе сетевого общения. Происходит обращение к другому человеку, а если его нет (например, при работе с поисковыми системами), психологическими чертами наделяется техническое устройство [15].

Интернет-зависимость не включена в международную классификацию болезней МКБ-10 как заболевание, что не снижает обеспокоенности данной проблемой родителей и педагогов. Наибольшие опасения взрослых вызывает количество времени, проводимого ребенком в Сети, которое значительно увеличилось с появлением технической возможности выхода в интернет со смартфонов. Исследователь поведения подростков в интернете Г. У. Солдатов использует следующие термины для характеристики проблемы: проблемное использование интернета (то есть во вред другим или себе); чрезмерное использование интернета (негативное влияние длительного пребывания в

Наибольшие опасения взрослых вызывает количество времени, проводимого ребенком в Сети, которое значительно увеличилось с появлением технической возможности выхода в интернет со смартфонов.

Сети на другие сферы жизни); «интернет-зависимость» (так же как другие виды зависимостей, предполагает соответствие медицинским критериям) [13]. При этом сам термин «интернет-зависимость» признается спорным, поскольку не установлено, «где проходит граница между патологическими процессами и следованием современному образу жизни» [10, с. 86].

В последние годы расширяется зона нормы использования интернета за счет включения в нее явлений, ранее считавшихся признаками патологии. В 1998 году К. Янг выделяла в качестве типа интернет-аддикций поиск данных в удаленных базах [17].

В настоящее время можно выделить два не связанных с зависимостью направления активности: интернет-серфинг (как проведение досугового времени в Сети с целью отдыха и развлечения); полезный навык оперативного поиска информации в интернете, фильтрации ложной информации и «информационного мусора», умение определять степень важности информации в условиях информационной перегрузки [6]. О тенденции расширения зоны нормативного использования интернета необходимо помнить при выборе диагностических методик для изучения интернет-зависимости.

Оптимальной представляется опора на основные критерии зависимости, предложенные для самооценки подросткам в исследовании Г. У. Солдатовой: «замена» реальности (нарушение сна и приема пищи, пренебрежение семьей, друзьями, обязанностями, увлечениями из-за времени, проводимого в Сети); потеря контроля (неудачные попытки сократить время пребывания в интернете, бесцельное блуждание по Сети); симптомы «отмены» (дискомфорт при отсутствии возможности выйти в интернет) [13].

Возраст, с которого ребенок начал знакомиться с интернетом, и пол подростка не влияют на чрезмерность использования Сети. Наиболее показателен в своем развитии фактор «потеря контроля»: если в 11—12 лет различные интернет-сайты без особого интереса к увиденному посещают 19 % подростков, то в 15—16 лет — уже 31 %. Прослеживается ли данная тенденция после 16 лет, покажут дальнейшие исследования чрезмерного использования Сети. Другие факторы зависимости не имеют серьезных возрастных отличий: «замена» реальности (не ел или не спал из-за интернета) наблюдается у 11 % детей в 11—12 и у 8 % — в 15—16 лет; симптом «отмены» (ощущал дискомфорт, когда не мог быть в интернете) диагностируется у 16 % подростков в 11—12 лет и у 21 % — в 15—16 лет [13].

Приоритетом профилактики становится проблема увеличения времени, проводимого обучающимся в Сети без определенных целей и интереса. На развитие данного фактора могут оказывать влияние как особенности эмоционального состояния подростка и специфика офлайн-коммуникаций, то есть «живого» общения, так и большое количество неорганизованного времени, не занятого выполнением обязанностей, хобби, деятельностью в основном или дополнительном образовании.

Длительное время, которое подросток тратит на коммуникацию в Сети, не может однозначно трактоваться как критерий существования проблем в реальном общении и формирования зависимости. К примеру, подросток проводит много времени в Сети, потому что изучает графический дизайн, посещает тематические сообщества и обучающие сайты, обменивается опытом, демонстрирует свои работы в личном блоге и планирует профессиональное образование в данной области. Иными словами, в каждом конкретном случае оценки наличия / отсутствия интернет-зависимости необходим

Приоритетом профилактики становится проблема увеличения времени, проводимого обучающимся в Сети без определенных целей и интереса.

тщательный анализ содержания деятельности в Сети.

За последнее десятилетие качественно изменился характер публикаций по проблемам поведения обучающихся в интернете: от необходимости спасения детей от интернета и рассмотрения его потенциального негативного воздействия на психику ребенка до широкого применения интернет-технологий в педагогической деятельности начиная с дошкольного возраста до образования взрослых, расширения возможных форм включения ИКТ в систему образования. Значение интернета в жизни ребенка рассматривается с точки зрения культурно-исторической концепции Л. С. Выготского [2]: информационно-коммуникационные технологии трактуются как часть социальной ситуации развития личности ребенка; интернет — как психологическое «орудие», которое должно быть интериоризировано, присвоено им, чтобы служить для развития психики; интенсивное онлайн-общение становится ведущей деятельностью; интернет определяет зону ближайшего развития, поскольку является источником социальной поддержки, в том числе со стороны «незнакомо-го друга». Под последним понимается человек, с которым ребенок не встречался в реальности, но поддерживает близкие отношения в Сети: спрашивает совета, доверяет секреты, делится переживаниями и проблемами [10; 11; 12].

В исследовании выделяются следующие виды *рисков* в сети Интернет.

✓ *Коммуникационные* — при общении в социальных сетях, онлайн-мессенджерах, блогах, на форумах и других ресурсах. К этой категории относят кибербуллинг, сексуальные домогательства (секстинг, грумминг, онлайн-знакомства), угрозы репутации в Сети, общение с незнакомыми, потенциально опасными социальными группами. Родители редко знают о проблемах ребенка в данной сфере, а сами дети чаще обращаются за помощью к знакомым в интернете, поскольку

не верят, что близкие взрослые способны понять проблему или помочь.

✓ *Технические* — повреждение устройств, информации, программного обеспечения, взлом аккаунтов, кража персональных данных, вымогательство денег, вредоносные программы, а также освоение новых устройств, приложений, онлайн-сервисов. Дети недостаточно осознают необходимость конфиденциальности данных, часто сами дают свои пароли, делятся личной информацией.

Дети недостаточно осознают необходимость конфиденциальности данных, часто сами дают свои пароли, делятся личной информацией.

✓ *Контентные* — незаконная, потенциально опасная информация в Сети; негативный контент; материалы сексуального характера, порнография; материалы, содержащие жестокость, насилие и агрессию; пропаганда наркотиков, алкоголя, сигарет, самоубийств, опасных способов похудения.

✓ *Потребительские* — некачественная, контрафактная продукция, потеря денежных средств, хищение персональных данных во время интернет-шоппинга, фишинг (выуживание персональных данных), мобильное мошенничество [11].

Согласно исследованию Г. У. Солдатовой и Е. И. Рассказовой, наиболее часто подростки сталкиваются в интернете со следующими рисками и угрозами: «видел сексуальные изображения онлайн» — 49 %; «видел веб-сайты, которые обсуждают ненавистнический контент» — 29 %; «видел / получал сообщения сексуального характера» — 28 %; «видел веб-сайты, которые обсуждают способы чрезмерного похудения» — 28 %; «становился жертвой обмана / мошенничества или хищения личных данных в интернете» — 26 % [11]. В связи с этим считаем, что в первую очередь нужно проводить профилактическую работу по контентным и коммуникационным рискам Сети с целью просвещения и анализа стратегий преодоления.

В качестве причин чрезмерного увлечения интернетом исследователи называют проблемы в отношениях со сверстниками, отсутствие друзей, дефицит общения, неполную семью, воспитание ребенка бегство от реальности в подростковом возрасте, не родителями, а другими членами семьи, не сложившиеся отношения с родителями, отсутствие желания или возможности родителей быть рядом с ребенком, увлечение родителей онлайн-играми, попустительский стиль воспитания, значительные отличия и непоследовательность в воспитательных стратегиях разных членов семьи [10; 12; 14].

Повышение психологической компетентности обучающихся, педагогов и родителей по проблемам формирования интернет-зависимости, существующих рисков в сети Интернет невозможно без комплексной работы педагога-психолога и классного руководителя по психологическому просвещению. В сфере первичной профилактики интернет-зависимости необходимы фронтальная работа, акцент на осознание существующей проблемы, информированность о рисках в Сети, о критериях диагностики и возможных рекомендациях.

Во время психологических консультаций работа строится на глубоком анализе жизненной ситуации ребенка, оценке его ресурсов и ресурсов семьи по решению проблемы, выработке и поддержке реализации индивидуальной стратегии ее преодоления. При угрозе здоровью и благополучию ребенка, проводящего в Сети чрезмерное количество времени и демонстрирующего высокий уровень признаков зависимости, рекомендуется направление на консультацию по данной проблеме к детскому психиатру.

На основании проведенного анализа исследований были выделены следующие направления и соответствующие им рекомендации по профилактике интернет-зависимости:

В сфере первичной профилактики интернет-зависимости необходимы фронтальная работа, акцент на осознание существующей проблемы, информированность о рисках в Сети.

комендации по профилактике интернет-зависимости и чрезмерного пользования интернетом.

✓ Просвещение по вопросам безопасного поведения в сети Интернет:

— информирование обучающихся, педагогов и родителей о возможности формирования интернет-зависимости, ее последствиях;

— организация для обучающихся дискуссий по проблемам информатизации общества, поведению в Сети [3, 4];

— объяснение правил безопасности и этикета при общении с незнакомыми людьми в интернете [7];

— повышение цифровой компетентности родителей;

— информирование по вопросам существующих рисков в Сети, их определения и стратегий преодоления [10; 12; 13].

✓ Мониторинг деятельности обучающихся в Сети:

— контролирование количества времени, проводимого подростком в интернете, которое обеспечивает возможность дальнейшего перехода от внешней регуляции к саморегуляции в этой сфере;

— при введении запретов — обязательная развернутая аргументация их необходимости [10; 12; 13];

— проявление интереса к «виртуальной» жизни ребенка, «незнакомым друзьям», возникающим проблемам [3; 4];

— рекомендация компетентного взрослого, к которому обучающийся может обратиться за помощью в случае возникновения проблем в Сети [7].

✓ Укрепление коммуникативных онлайн-связей:

— сплочение классного коллектива; развитие коммуникативных навыков в офлайн-общении; участие в театральные постановках;

— включение в социально значимые виды деятельности;

— развитие коллективной творческой деятельности [3; 4].

✓ Организация технических средств безопасности: установление и настройка

антивирусных программ, средств фильтрации контента, программ контроля за деятельностью ребенка в Сети [7].

Таким образом, активность обучающихся в сети Интернет все чаще трактуется как особенность современной жизни, а также как специфическая социальная ситуация развития, оказывающая влияние на дальнейшее становление психики ребенка. В качестве основных групп рисков рассматриваются коммуникационные, технические, контентные и потребительские.

Профилактическая работа по проблеме интернет-зависимости и чрезмерного использования интернета должна включать в себя следующие направления: просвещение по вопросам безопасного поведения в сети Интернет, мониторинг деятельности обучающихся в Сети, укрепление коммуникативных офлайн-связей, организацию технических средств безопасности. Полученные результаты могут быть использованы в профилактической и консультационной работах педагогов-психологов образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бармин, Н. Ю.* Информатизация нижегородской школы: состояние и перспективы / Н. Ю. Бармин // Нижегородское образование. — 2009. — № 2. — С. 23—30.
2. *Выготский, Л. С.* Проблема возраста // Собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский. — Т. 4. — М. : Педагогика, 1984. — 432 с.
3. *Завалишина, О. В.* Моделирование процесса педагогической поддержки подростков, склонных к проявлению интернет-зависимости / О. В. Завалишина // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. — 2011. — № 70 (06). — С. 601—616.
4. *Завалишина, О. В.* Педагогическая поддержка интернет-зависимых подростков в условиях глобальной информатизации образования / О. В. Завалишина // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. — 2011. — № 74 (10). — С. 606—616.
5. *Канянина, Т. И.* Роль информационно-коммуникационных технологий в современном школьном образовании / Т. И. Канянина // Нижегородское образование. — 2009. — № 4. — С. 11—20.
6. *Корнилов, Ю. В.* Формирование информационной культуры студентов в условиях информационного роста / Ю. В. Корнилов // Пути обновления современного образования : материалы Всероссийской науч.-практ. конф. (Якутск, 19 ноября 2015 г.) / под общ. ред. А. И. Голикова, И. И. Портнягина, В. В. Находкина, С. В. Паниной, М. А. Местниковой. — Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — С. 116—118.
7. *Меликова, Н. Д.* Влияние интернета на психику детей / Н. Д. Меликова // Universum: Психология и образование : электрон. науч. журнал. — 2015. — № 11—12 (20) ; URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/2822>.
8. *Мохова, В. О.* Виртуальная реальность — новое пространство для реализации идей психолого-педагогического просвещения / В. О. Мохова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. — Сер. «Психологические науки: акмеология образования, гендерная психология». — 2009. — Т. 15. — № 3. — С. 112—115.
9. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» от 24.07.2015 № 514н // URL: <http://профстандартпедагога.рф/стажировочные-площадки-21/вузы-партнеры/омский-государственный-педагогическ/>.
10. *Солдатова, Г. У.* Актуальные онлайн-угрозы психическому здоровью детей и подростков: опасное общение и интернет-зависимость / Г. У. Солдатова, М. А. Журнина // Психическое здоровье человека XXI века : сборник научных статей по материалам Конгресса «Психическое здоровье человека XXI века». — М. : Городец, 2016. — С. 84—87.
11. *Солдатова, Г. У.* Безопасность подростков в Интернете: риски, совладание и родительская медиация / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Национальный психологический журнал. — 2014. — № 3 (15). — С. 36—48.

12. *Солдатова, Г. У.* Дружба в реальном и виртуальном мире: взгляд российских школьников / Г. У. Солдатова, О. И. Олькина // Академия. Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 3. — С. 39—47.
13. *Солдатова, Г. У.* Чрезмерное использование Интернета: факторы и признаки / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Психологический журнал. — 2013. — Т. 34. — № 4. — С. 105—114.
14. *Солдатова, Г. У.* Эволюция онлайн-рисков: итоги пятилетней работы линии помощи «Дети онлайн» / Г. У. Солдатова, В. Н. Шляпников, М. А. Журина // Консультативная психология и психотерапия. — 2015. — № 3. — С. 50—66.
15. *Спиридонов, В. Ф.* Психологический анализ виртуальной реальности / В. Ф. Спиридонов // Виртуальная реальность в психологии и искусственном интеллекте / сост. Н. В. Чудова. — М.: Рос. ассоц. искусств. интеллекта, 1998. — С. 173—185.
16. *Форман, Н.* Использование виртуальной реальности в психологических исследованиях / Н. Форман, П. Вильсон // Психологический журнал. — 1996. — № 2. — С. 64—79.
17. *Young, K. S.* Caught in the net: how to recognize the signs of Internet addiction — and a winning strategy for recovery / K. S. Young. — N. Y.: John Wiley & Sons, 1998. — 248 p.

**В 2017 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышли в свет издания:**

Федотова М. В., Гольщикова Е. А. Управление эффективным контрактом в средних профессиональных образовательных организациях: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. Н. Ю. Бармина. 32 с. + 1 электрон. опт. диск.

Учебно-методическое пособие предназначено для повышения квалификации руководителей организаций СПО, решающих задачи эффективного контракта в рамках профессиональных программ подготовки: «Управление эффективным контрактом образовательной организации», «Управление эффективным контрактом», «Управление финансово-хозяйственной деятельностью образовательной организации».

К пособию прилагаются таблицы объемом 595 с. в электронном виде, содержащие практические рекомендации по составлению эффективного контракта.

Федотова М. В. Управление эффективным контрактом в дошкольной образовательной организации: Учебно-методическое пособие. 81 с.

Учебно-методическое пособие разработано для реализации модульных образовательных программ: «Управление финансово-хозяйственной деятельностью образовательной организации», «Управление эффективным контрактом в образовательной организации», «Менеджмент в сфере образования (дошкольное образование)».

Пособие предназначено для обучения руководителей дошкольных образовательных организаций по реализации целей и задач эффективного контракта в части разработки и введения критериев и показателей профессиональных достижений педагогических работников.

Может быть использовано в работе специалистов районных управлений образованием, руководителей образовательных организаций.



Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

ИЗМЕРЕНИЕ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ САМООЦЕНИВАНИЯ



В. Т. ЧИЧИКИН,
доктор
педагогических наук,
профессор кафедры
теории и методики
физического воспитания
и ОБЖ НИРО
fv.obz.211@niro.nnov.ru



Е. Н. ФОМИЧЕВА,
кандидат
педагогических наук,
доцент кафедры
теории и методики
физического воспитания
и ОБЖ НИРО
fominihna@mail.ru



А. В. ФОМИЧЕВ,
кандидат
педагогических наук,
доцент кафедры
теории и методики
физического воспитания
и ОБЖ НИРО
aartemk@mail.ru

В статье рассматриваются возможности измерения мотивационного компонента профессиональной готовности педагога на основе ипсативного метода. Обсуждаются выявленный уровень и особенности показателей, характеризующих мотивационный компонент профессиональной готовности у педагогов различного учебного профиля.

The article describes the possibilities of measuring the motivation component of professional readiness of pedagogue based on Ipsative method. The authors discuss the identified level and features of indicators characterizing the motivation component of professional readiness of pedagogues of various educational profiles.

Ключевые слова: профессиональная готовность, мотивационный компонент, мотивация достижения, измерение, анализ уровня

Key words: professional readiness, motivation component, achievement motivation, measurement, level analyzing

Исследование профессиональной готовности педагога продиктовано социальным запросом, так как является необходимым актом познания с целью обеспечения управления процессом базовой профессиональной подготовки и качеством последующей профессиональной деятельности. В связи с этим возникает проблема измерения показателей профессиональной готовности учителя. Авторы исходят из того, что структура системы профессиональной готовности педагога включает три компонента — информационный, операциональный и мотивационный [2; 7], — измерив которые, можно оценить уровень его профессиональной готовности на основе интеграции полученных количественных показателей [7]. Необходимо отметить тот факт, что до настоящего времени не сформировалось унифицированного и адекватного подхода к решению этой проблемы [7]. Именно поэтому разработка и апробация подходов к измерению и оцениванию мотивационного компонента (наряду с другими) профессиональной готовности педагога являются актуальными.

Задачей нашего исследования является выбор технологии измерения уровня мотивации достижения как характеристики мотивационного компонента профессиональной готовности педагога.

В результате подобных исследований были получены данные, которые представлены в научно-методических публикациях в качестве предложений по характеристике признаков мотивации [4,

с. 142—152]. Однако разнообразие подходов и предложений свидетельствует о недостаточном решении проблемы. Кроме того, ориентация на получение и предложение многообразных оценок уровня мотивации затрудняет работу исследователя, что способствует оши-

бочности выбора с точки зрения его целевой адекватности.

В связи со всем вышеизложенным публикация опыта разработки и апробации подхода, нацеленного на теоретическую основательность и практическую конструктивность, позволит уменьшить указанные затруднения. Такие действия, безусловно, актуальны, так как будут способствовать объективизации меры проявления мотивации и конкретизации направлений ее регулирования.

Целью настоящего исследования являются трансформация содержания и апробация одного из вариантов [4, с. 142—152; 9] ипсативной методики оценивания мотивационного компонента профессиональной готовности педагога.

Следует отметить тот факт, что в условиях, когда предметом исследования не является изучение сущности мотивационной сферы, следует ориентироваться не на разработку методики, а на ее выбор и апробацию из числа имеющихся по критериям информативности, надежности и стандартизации. Задачей нашего исследования является выбор технологии измерения уровня мотивации достижения как характеристики мотивационного компонента профессиональной готовности педагога.

Анализ научных публикаций по оценке мотивационного компонента деятельности вообще и профессиональной готовности педагога в частности приводит к мысли о необходимости измерения характеризующих показателей. В состав таких показателей мотивационного компонента профессиональной деятельности, бесспорно, можно включить потребности, мотивы, установки, представления, ценностные ориентации. Идеальным вариантом выбора объектов оценивания явля-

ется использование их полного состава. Однако, как отмечается в исследованиях многих авторов, это не рационально: во-первых, из-за проявления взаимосвязи признаков на основе дублирования; во-вторых, из-за необходимости оптимизации процедуры оценивания по критерию минимизации объема исследовательских операций.

Среди аспектов проявления мотивации заметное распространение (особенно за рубежом) получила «мотивация достижения» [4, с. 142—152]. Это связано с теоретической обоснованностью предлагаемых методик на основе стандартизации процедуры измерения и, что особенно важно, стандартизации процедуры оценивания получаемых результатов. На основе обобщенных теоретических ориентировок, предложенных исследователями обсуждаемой проблемы, нами был разработан опросник для измерения и оценивания уровня мотивации достижения как показателя мотивационного компонента профессиональной готовности педагога.

Анализ используемых суждений на основе методов математического и логического моделирования, экспертных оценок позволил определить их базовый состав [там же], который включает: *привлекательность / непривлекательность* ситуации достижения, *уверенность / неуверенность* в успешности исхода деятельности, *активность / пассивность* поиска информации для характеристики меры своего успеха, *готовность / неготовность* принять ответственность и проявить решительность в ситуациях неопределенности, *настойчивость / равнодушие* в стремлении к достижению цели, *удовлетворение* от преодоления *повышенных / пониженных* трудностей, *желание достигать только реальную / любую* цель независимо от ее трудности, *сверхсложные / простые* задачи не вызывают энтузиазма, *не теряются / теряются* в ситуации *соревновательности*, стремление к *риску / осторожности* и сте-

пень их обоснованности, *повышение / понижение* уровня *притязаний* после *успеха / неуспеха*. По всей видимости, указанные суждения могут лечь в основу разработки любого опросника для выявления уровня мотивации достижения.

Содержание суждений для оценивания уровня мотивации достижения подбиралось на основе представленных выше ориентировок [4, с. 142—152]. Было определено, что валидность опросника достаточна в связи с тем что подобное содержательное обеспечение принято в практике многих исследований [3; 5; 6; 7]. Надежность опросника была проверена экспериментально с нахождением коэффициентов ретестирования. Выявлены допустимые величины этих показателей (0,6—0,7). Содержание опросника представлено в публикациях авторов [5; 6; 7]. Тем не менее описание технологии оценивания мотивации достижения в данной публикации с учетом необходимости формирования полноты представления о ней требует наличия данного опросника (см. приложение).

Процедура оценивания мотивации достижения на основе данного опросника достаточно проста. Респонденту предлагается выбрать в каждом из двенадцати блоков опросника один из предлагаемых четырех вариантов суждений. Всего анализируются сорок восемь вариантов суждений — по четыре в двенадцати блоках. При этом выбор первого варианта суждения оценивается в 5 баллов, второго — в 3 балла, третьего — в 1 балл, четвертого — без оценки. В случае колебания выбора между граничащими оценками используются промежуточные (четные) баллы — 2, 4.

Отсутствие суждений с оценкой промежуточными баллами (2, 4) в тексте опросника значительно уменьшило объем воспринимаемой информации без потери ее объективности. Полученные по пяти-

Среди аспектов проявления мотивации заметное распространение (особенно за рубежом) получила «мотивация достижения».

балльной шкале показатели по каждому блоку опросника усредняются с получением среднего значения мотивации достижения.

В соответствии с имеющимися рекомендациями величина размаха получаемых показателей может быть ранжирована по уровням с помощью среднего показателя (X) и сигмального отклонения (G): *средний* уровень — X плюс-минус 56 % G ; *высокий* уровень — X плюс то, что больше 56 % G ; *низкий* уровень — X минус то, что меньше 56 % G .

Пример. Полученный средний балл равен 3,75. Вычисленное сигмальное отклонение равно 0,16. Значит, 56 % от средней арифметической сигмы примерно равно 0,09. Следовательно, средний уровень равен 3,75 плюс-минус 0,09. Все,

что выше этого номинала, означает высокий уровень, а все, что ниже, — низкий уровень мотивации достижений.

Полученные на основе самооценок показатели и их ранжирование по уровням нельзя абсолютизировать. Прежде всего потому, что методика ориентирована не на изучение психических механизмов мотивации, а на решение задач по выявлению уровня мотивационного компонента в обеспечении измерения профессиональной готовности учителя. Представленная технология измерения (самооценка) и оценивания (по уровням) мотивационного компонента профессиональной готовности педагога была реализована в процессе исследования различных аспектов данной проблемы [3; 5; 6; 7].

ПРИЛОЖЕНИЕ

Опросник

Ориентировка: вам предлагается перечень суждений, характеризующих отношение к достижению. Отношение не может быть лучшим или худшим. Оно просто отражает ваши привычки и желания.

Поэтому, внимательно ознакомившись с суждениями, выберите в пределах каждого блока одно из четырех и обозначьте этот выбор, обведя номер суждения.

Для анализа предлагается 12 блоков. В каждом из них по 4 варианта суждений.

Значит, вы должны выделить соответствующие вашим предпочтениям 12 суждений (12 блоков, в каждом блоке по одному суждению).

Блок 1

1. Ситуация достижения для меня имеет значение.
2. Ситуация достижения для меня скорее имеет значение, чем не имеет.
3. Ситуация достижения для меня скорее не имеет значения, чем имеет.
4. Ситуация достижения для меня не имеет значения.

Блок 2

1. Я уверен в успешности исхода своих действий.
2. Я скорее уверен в успешности исхода своих действий, чем не уверен.
3. Я скорее не уверен в успешности своих действий, чем уверен.
4. Я не уверен в успешности своих действий.

Блок 3

1. Я активен в выявлении мнения окружающих о мере моего успеха.
2. Я скорее активен, чем пассивен в выявлении мнения окружающих о мере моего успеха.
3. Я скорее пассивен, чем активен в выявлении мнения окружающих о мере моего успеха.
4. Меня совершенно не интересует мнение окружающих о мере моего успеха.

Блок 4

1. Я готов принять ответственность и проявить решительность в непривычных для меня ситуациях.

2. Я скорее готов, чем не готов принять ответственность и проявить решительность в непривычных для меня ситуациях.

3. Я скорее не готов, чем готов принять ответственность и проявить решительность в непривычных для меня ситуациях.

4. Я не готов принять ответственность и проявить решительность в непривычных для меня ситуациях.

Блок 5

1. Я настойчив в стремлении к достижению поставленных целей.

2. Я скорее настойчив, чем инертен в достижении поставленных целей.

3. Я скорее инертен, чем настойчив в достижении поставленных целей.

4. Я инертен в достижении поставленных целей.

Блок 6

1. Я испытываю удовлетворение от преодоления высокой меры трудностей.

2. Я скорее испытываю, чем не испытываю удовлетворение от преодоления высокой меры трудностей.

3. Я испытываю удовлетворение от преодоления даже малой меры трудностей.

4. Я не испытываю удовлетворения от преодоления любых трудностей.

Блок 7

1. Я желаю стремиться к реальным целям независимо от меры их трудности.

2. Я скорее желаю, чем не желаю достигать реальных целей высокой меры трудностей.

3. Я скорее не желаю, чем желаю достигать реальных целей высокой меры трудностей.

4. Я не желаю достигать реальных целей высокой меры трудностей.

Блок 8

1. Простые задачи не вызывают у меня энтузиазма в деятельности.

2. Скорее сложные, чем простые задачи вызывают у меня энтузиазм деятельности.

3. Скорее простые, чем сложные за-

дачи вызывают у меня энтузиазм деятельности.

4. Сложные задачи не вызывают у меня энтузиазма в деятельности.

Блок 9

1. Я не теряюсь в условиях соперничества в деятельности.

2. Я скорее не теряюсь, чем теряюсь в условиях соперничества.

3. Я скорее теряюсь, чем не теряюсь в условиях соперничества.

4. Я теряюсь в условиях соперничества в деятельности.

Блок 10

1. Я всегда стремлюсь к риску, но всегда осознаю его меру.

2. Я стремлюсь к разумному риску, если осознаю его меру.

3. Я иногда рискую, не осознавая меры риска.

4. Я всегда рискую, не осознавая меры риска.

Блок 11

1. Результаты моей деятельности всегда максимальны для моих возможностей.

2. Результаты моей деятельности скорее максимальны, чем нет для моих возможностей.

3. Результаты моей деятельности я оцениваю как средние для моих возможностей.

4. Результаты моей деятельности я оцениваю как минимальные для моих возможностей.

Блок 12

1. Я повышаю уровень своих притязаний после успеха в деятельности, а после неуспеха не изменяю его.

2. Я повышаю уровень своих притязаний после успеха в деятельности, а после неуспеха понижаю его.

3. Я не изменяю уровень своих притязаний после успеха в деятельности, а после неуспеха понижаю его.

4. Уровень моих притязаний не столь высок, как это требуется для успеха в деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бармин, Н. Ю. Образование взрослых как путь к лидерским позициям страны в мировом сообществе / Н. Ю. Бармин // Научный потенциал. — 2011. — № 3. — С. 18—25.
2. Зеленов, Л. А. Потенциал человека : монография / Л. А. Зеленов. — Горький : Знание, 1988. — 123 с.
3. Напреев, С. Г. Формирование готовности учителей начальных классов к физкультурно-оздоровительной деятельности в процессе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук / С. Г. Напреев. — Н. Новгород, 2013. — 203 с.
4. Общая психодиагностика : метод. пособие / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — М. : МГУ, 1987. — 304 с.
5. Фомичев, А. В. Готовность педагога физической культуры к деятельности самообразования : монография / А. В. Фомичев. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2015. — 171 с.
6. Фомичева, Е. Н. Коррекционно-воспитательная деятельность педагогов физической культуры с лицами, имеющими отклонения в поведении : монография / Е. Н. Фомичева. — Н. Новгород : Пламя, 2012. — 99 с.
7. Чичикин, В. Т. Структура и регуляция профессиональной готовности педагога физической культуры : монография / В. Т. Чичикин. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2011. — 256 с.



РАЗВИТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Н. В. КРЮКОВСКАЯ,
кандидат педагогических наук,
заведующая кафедрой теории и методики
специального образования
Гродненского государственного университета
имени Янки Купалы (Беларусь)
nim-ta@mail.ru

Статья посвящена проблеме развития саморегуляции у младших школьников с задержкой психического развития в процессе формирования счетных операций в рамках психологического сопровождения. Автором статьи предложены методологические подходы к определению сущности психологического сопровождения учащихся с задержкой психического развития. В исследовании, представленном в статье, раскрываются типы динамики работоспособности первоклассников на основе сформированности их саморегуляции.

The article is devoted to the development of self-regulation in pupils with a development delay in the formation of counting operations in the framework of psychological support.

The author of the article proposes methodological approaches to determining the essence of psychological support of pupils with a development delay. The researching presented in the article reveals the types of first-graders' performance dynamics based on the formation of their self-regulation.

Ключевые слова: *учащиеся с задержкой психического развития, психологическое сопровождение, саморегуляция, счетные операции*

Key words: *pupils with a development delay, psychological support, self-regulation, the accounting operations*

Важнейшей задачей специального образования является подготовка ребенка с особенностями психофизического развития к самостоятельной жизни в социуме. Анализ психолого-педагогических исследований позволяет выделить у данной группы детей такие характеристики, как несформированность познавательных процессов, низкий уровень работоспособности, волевых компонентов личности, что затрудняет усвоение знаний и возможность их применения в практической деятельности, при взаимодействии с окружающими.

Одной из категорий учащихся, которые испытывают трудности при решении практических задач на основе усваиваемых знаний, являются учащиеся с задержкой психического развития (ЗПР). К концу дошкольного возраста у таких детей, как правило, не сформирована готовность к обучению в школе, что проявляется в бедном запасе представлений об окружающем мире, трудностях при осуществлении основных мыслительных операций, при ориентировании в задании, планировании своей деятельности и оценке ее результатов. Перечисленные особенности затрудняют процесс обучения по основным учебным предметам. Значительные сложности отмечаются во время усвоения счетных операций.

На наш взгляд, саморегуляция, входящая в структуру любой деятельности ребенка и обеспечивающая ее результативность, способствует усвоению учащимися счетных операций и формированию связанных с ними практических умений и навыков. Развитие саморегуляции воз-

можно в рамках коррекционно-развивающей работы, проводимой педагогом-психологом, что позволит формировать волевой компонент личности ребенка в том числе и в процессе выполнения заданий математического содержания.

Цель данной статьи — раскрыть особенности саморегуляции первоклассников с ЗПР и сформулировать методологические основы ее развития в рамках психологического сопровождения формирования счетных операций.

Анализ литературы по специальному образованию позволяет утверждать, что процесс сопровождения рассматривается сегодня как определенная альтернатива «направляемому» развитию [9], осуществляемому под влиянием целенаправленного обучения и воспитания. Сопровождение можно рассматривать как процесс, направленный на формирование у учащегося умений, необходимых ему в дальнейшем для самостоятельного решения возникающих задач, что обеспечивает его успешную социализацию. Оно предполагает не исправление нарушений, а поиск потенциальных возможностей, опору на собственные силы и создание на этой основе психологических условий для восстановления связей с социумом [7].

В нашем исследовании психологическое сопровождение понимается как деятельность педагога-психолога, которая скоординирована с деятельностью других специалистов и направлена на создание полноценной основы для усвоения математических представлений, понятий, а также формирования умений использовать их при выполнении заданий мате-

матического содержания у школьников с задержкой психического развития.

Для раскрытия содержания данного вида деятельности была определена методологическая основа, обеспечивающая осуществление этого процесса и включающая нейропсихологический и деятельностный подходы.

Нейропсихологический подход ориентирует на оценку степени несформированности той или иной психической функции, выявление слабых и сохранных звеньев психических функций (Т. В. Ахутина, Н. Г. Манелис, А. В. Семенович, Л. С. Цветкова и др.). Особое значение приобретает качественный анализ базисных «сквозных» механизмов высших психических функций, без которых невозможно как развитие отдельных функций, так и выстраивание их взаимосвязей [1].

В исследованиях С. О. Брызгаловой и Г. Е. Найдановой было установлено, что особенностью учащихся младшего школьного возраста с ЗПР является наличие смешанного типа индивидуального латерального профиля, что обуславливает частое присутствие неуспеха в обучении и социальной адаптации школьников. При этом они не испытывают затруднений в освоении учебных дисциплин, опирающихся на предметно-практическую деятельность [3, с. 42]. Следовательно, нейропсихологический подход предполагает проведение целенаправленной работы по развитию произвольного внимания как навыка самоконтроля и саморегуляции с опорой на возможности ведущего правого полушария (непосредственное восприятие действительности;

одновременное действие стимулов разной модальности; использование предметно-практической деятельности для формирования необходимых умений).

Деятельностный подход предполагает активное включение учащихся с задержкой психического развития в осуществляемую деятельность, мотивационно-це-

левая основа которой является одним из важных источников активности. Создание мотивации определяет стремление достигать поставленной цели и возможность правильно определять средства и методы выполнения задания. Многие исследователи (Н. А. Белопольская, М. А. Болгарова, Л. В. Кузнецова, И. Ю. Кулагина, Е. А. Макеева и др.) отмечают низкий уровень мотивации у учащихся с ЗПР. Интересы таких школьников ситуативны и обусловлены новизной материала, сменой видов деятельности, успешностью выполнения заданий, подачей материала.

Формирование мотивации у учащихся с задержкой психического развития создает основу для включения их в деятельность и проявления интереса к предлагаемым заданиям. В связи с этим работа педагога-психолога направлена на:

✓ первоначальное формирование познавательной мотивации (использование сказочных персонажей, занимательной формы проведения развивающих занятий, их единой сюжетной линии, создание ситуации успеха);

✓ поддержание интереса на протяжении всего занятия (поощрение правильного выполнения заданий с помощью карточек, наклеек, значков; использование соревновательного момента с последующим поощрением каждого участника; применение игровой формы заданий; переход к следующей задаче только после успешного понимания и усвоения учащимися предыдущей).

Проведенное нами исследование уровня сформированности счетных операций у учащихся с задержкой психического развития к концу обучения в первом классе [6] показало, что наибольшие затруднения дети испытывают при необходимости выполнения заданий математического содержания без использования наглядности и контроля со стороны педагога. Это объясняется низким уровнем сформированности их волевого компонента, потребностью в сопровождении процесса

Многие исследователи отмечают низкий уровень мотивации у учащихся с ЗПР.

решения заданий внешним контролем. При усложнении задач у детей снижаются произвольное внимание, возможности для осмысления условия задания и поиска путей его выполнения.

Саморегуляция во внешней и внутренней деятельности человека всегда является осознанным процессом. В исследованиях О. А. Конопкина осознанная саморегуляция рассматривается как «системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей» [5, с. 5].

Важным для нашего исследования является также представление П. Я. Гальперина о внимании как навыке самоконтроля [4]. С того момента как у ребенка формируется *произвольное* внимание, у него появляется возможность контролировать свое поведение, замечать ошибки, своевременно их исправлять. Произвольное внимание обеспечивает определенный уровень работоспособности, саморегуляции и достижение результата в соответствии с целью и условиями деятельности.

У учащихся с задержкой психического развития на начальных этапах обучения преобладающим видом внимания является *непроизвольное*. Это приводит к низкому уровню развития волевых компонентов личности и трудностям в достижении правильного результата при выполнении заданий математического содержания. Особую сложность в этом плане представляют задачи, решение которых осуществляется без наличия зрительной опоры на образец или вспомогательный материал (например, устный счет), выполнение арифметических действий в отрыве от предметно-практической деятельности. У школьников с ЗПР отмечаются отсутствие интереса к выполнению математических заданий, нецеленаправленность действий, низкий уровень самостоятельности, недостаточная критичность

по отношению к результатам своей деятельности, слабое внимание к содержанию заданий, трудности в приложении волевых усилий, что снижает объем усваиваемого материала и работоспособность учащихся на уроке в целом. Нарушение произвольной регуляции рассматривается И. Ф. Марковской как общий диагностический признак для всех вариантов задержки психического развития [8, с. 31]. Наряду с этим необходимо отметить потенциальные возможности детей с ЗПР. При наличии грамотной и адекватной помощи педагога они способны правильно выполнять счетные операции и переносить усвоенный принцип деятельности в аналогичные ситуации.

Для определения содержания деятельности педагога-психолога с опорой на нейропсихологический и деятельностный подходы нами было проведено исследование произвольного внимания как навыка самоконтроля как основы для выполнения счетных операций. В конце первого года обучения учащимся был предложен модифицированный нами вариант методики «Корректирующая проба». В течение шести минут им необходимо было просматривать бланк с расположенными по рядам цифрами и буквами и маркировать определенным образом три из них: цифру «шесть» обводить в круг, букву «н» зачеркивать, цифру «четыре» подчеркивать. В исследовании приняли участие 25 учащихся 1-го класса, занимающихся по программе для детей с задержкой психического развития.

В результате четверо учащихся (16 %) успешно справились с заданием и не допустили ни одной ошибки при его выполнении. Остальные учащиеся (21 человек — 84 %) не справились с задачей. Анализ полученных результатов позволил выделить у этих первоклассников четыре типа динамики работоспособности на основе сформированности саморегуляции.

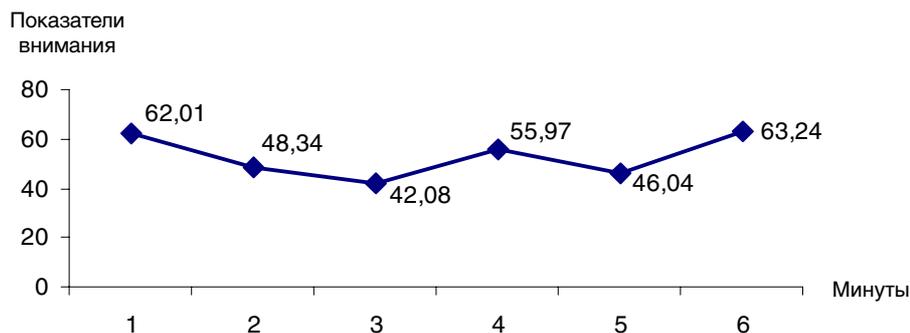
У школьников с ЗПР отмечают отсутствие интереса к выполнению математических заданий, нецеленаправленность действий, низкий уровень самостоятельности.

Первая группа отнесена нами к неустойчивому типу. Динамика показателей произвольного внимания у учащихся с

задержкой психического развития на протяжении выполнения задания представлена на диаграмме 1.

Диаграмма 1

Динамика показателей произвольного внимания при неустойчивом типе



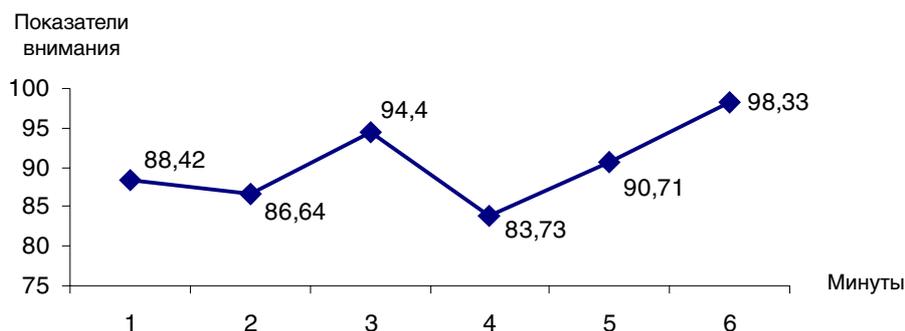
Учащиеся данной группы (16 %) понимали содержание задания, однако их мотивация характеризовалась недостаточной сформированностью: они постоянно отвлекались на посторонние предметы, задавали вопросы, не относящиеся к содержанию деятельности. При выполнении задания школьники этой группы в основном не достигали правильного результата. Среднее значение коэффициента продуктивности на протяжении шести минут

находилось примерно в пределах средних значений и характеризовалось колебаниями от 42,08 до 63,24.

Вторая группа также характеризовалась неустойчивостью показателей при выполнении задания. Однако при этом у учащихся отмечалась тенденция к повышению средних значений практически до уровня нормы к концу выполнения задания (диаграмма 2), поэтому данный тип был обозначен нами как «неустойчивый повышающийся».

Диаграмма 2

Динамика показателей произвольного внимания при неустойчивом повышающемся типе



У детей данной группы (40 %) средние значения коэффициента продуктивности колебались в пределах от 83,73 до 98,33. Наиболее низкие показатели отме-

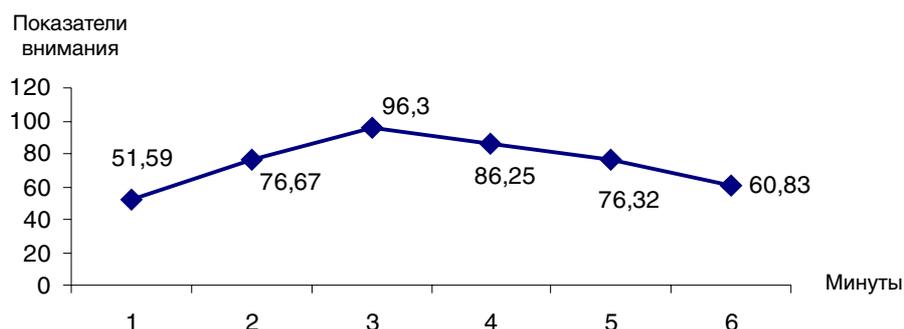
чались на второй и четвертой минутах работы, что говорит о трудностях удержания внимания на одном уровне на протяжении всей деятельности. У учащихся

отмечался достаточный уровень мотивационно-целевой основы, однако колебательный характер произвольного внимания в целом приводил к снижению результативности выполнения задания.

Третья группа характеризовалась повышением показателей к середине задания и дальнейшим их понижением к концу выполнения работы (см. диаграмму 3). Мы обозначили ее как «утомляемый тип».

Диаграмма 3

Динамика показателей произвольного внимания при утомляемом типе



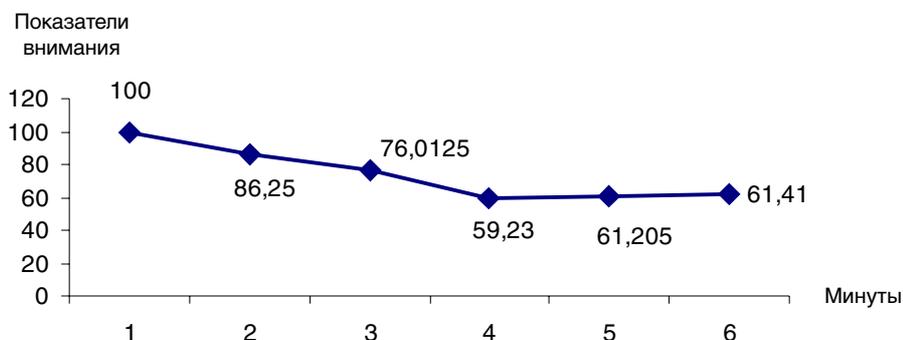
Учащиеся третьей группы (12 %) характеризовались трудностями анализа условия задания, им требовались дополнительная помощь и длительный период ознакомления с образом выполнения работы. Показатели коэффициента продуктивности в начале деятельности находились на низком уровне с повышением на третьей минуте практически до уровня нормы. После этого наступало утомление, что приводило к снижению показателей продуктивности к шестой минуте до первоначального значения. Достаточный уровень мотивации отмечался у

школьников только на протяжении первых трех минут, после чего они отвлекались, утрачивали интерес и выполняли задание с большим количеством ошибок. При этом отмечалось наличие как пропущенных (незачеркнутых), так и неправильно зачеркнутых знаков.

Четвертая группа учащихся была отнесена к истощаемому типу и характеризовалась постепенным снижением показателей продуктивности с фиксированием их на последних этапах выполнения задания на относительно стабильном уровне (см. диаграмму 4).

Диаграмма 4

Динамика показателей произвольного внимания при истощаемом типе



Школьники данной группы (16 %) понимали условие задания, о чем свидетельствовал высокий показатель их выполнения на первой минуте. Далее начинала проявляться истощаемость психической деятельности, приводящая к трудностям саморегуляции и постепенному снижению результативности к четвертой минуте. На пятой-шестой минутах наступала вработываемость и показатели продуктивности находились практически на одном уровне с незначительным повышением.

Данные результаты могут быть использованы педагогом-психологом для развития саморегуляции с учетом динамики работоспособности и включения произвольного внимания в процессе выполнения заданий.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что работа психолога по формированию осознанной саморегуляции познавательной деятельности у учащихся с задержкой психического развития мо-

жет проводиться в нескольких направлениях, связанных с формированием определенного комплекса умений: ставить и удерживать цель деятельности; планировать действия; определять и сохранять способ действий; использовать самоконтроль на всех этапах деятельности; осуществлять словесный отчет о процессе и результатах деятельности; оценивать процесс и результат деятельности [2].

Таким образом, построение педагогом-психологом развивающих занятий на основе представленных подходов поможет сформировать у школьников с задержкой психического развития способность самостоятельно регулировать выполнение заданий, в том числе счетных операций, умение анализировать деятельность, планировать ее и оценивать полученные результаты, что создаст необходимую основу для усвоения математических представлений и понятий, выполнения на их основе заданий математического содержания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / под ред. Л. С. Цветковой. — М. : НПО МОДЭК ; Московский психолого-социальный институт, 2001. — 296 с.
2. Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в условиях образовательной интеграции / Н. В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. — 2012. — № 1. — С. 23—31.
3. Брызгалова, С. О. Особенности межполушарной асимметрии у детей с задержкой психического развития / С. О. Брызгалова, Г. Е. Найданова // Специальное образование. — 2014. — № 1. — С. 34—43.
4. Гальперин, П. Я. К проблеме внимания / П. Я. Гальперин // Хрестоматия по психологии : учеб. пособие для студентов педагогических институтов / сост. В. В. Мироненко ; под ред. А. В. Петровского. — М. : Просвещение, 1987. — С. 169—175.
5. Конопкин, О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. — 1995. — № 1. — С. 5—12.
6. Крюковская, Н. В. Формирование пространственных представлений у учащихся с ЗПР в 1-м классе / Н. В. Крюковская // Нижегородское образование. — 2016. — № 2. — С. 89—95.
7. Майер, А. А. Социально-педагогическая деятельность дошкольного образовательного учреждения как открытой и развивающейся системы / А. А. Майер. — Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. — С. 65—76; URL: <http://spf.kemsu.ru/portal/sr2004/2.1.htm>.
8. Марковская, И. Ф. Типы регуляторных нарушений при задержке психического развития / И. Ф. Марковская // Дефектология. — 2006. — № 3. — С. 28—34.
9. Тарита, Л. Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в управлении районной образовательной системой : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Г. Тарита. — СПб. : СПбГУПМ, 2000. — 21 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА



С. А. ЗАЙЦЕВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики
дошкольного и начального образования
НГПУ им. К. Минина
sz10473@yandex.ru



Н. А. КУЗЬМИНА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики
дошкольного и начального образования
НГПУ им. К. Минина
kuzmnina@yandex.ru

Статья посвящена проблемам формирования регулятивных универсальных учебных действий (планирование, целеполагание, рефлексия), которые рассматриваются как новообразования младшего школьного возраста. Раскрываются психологические и методические приемы, позволяющие усложнять деятельность младших школьников и совершенствовать развитие личности, руководствуясь принципом осознанности обучения.

The article is devoted to the formation of some new regulative universal educational activities (planning, goal-setting, reflection) of primary school age. Psychological and methodical methods that allow complicating the activity of junior schoolchildren and improving the development of the individual are revealed, guided by the principle of awareness of learning.

Ключевые слова: *ведущая деятельность, новообразования младшего школьного возраста, планирование, целеполагание, рефлексия*

Key words: *leading activity, neoplasm of primary school age, planning, goal-setting, reflection*

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования сказано, что на начальной ступени образования осуществляется «формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности — умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою

деятельность, осуществлять ее контроль и оценку» [6, с. 3—4]. Таким образом, формирование основных новообразований младшего школьного возраста — планирования и рефлексии — является основной задачей начального образования. Формирование же универсальных учебных действий (УУД) становится одним из средств развития личности младшего школьника

в целом и новообразований младшего школьного возраста в частности.

Последние статистические опросы учителей начальной школы показывают угасание их интереса к работам классиков психологической науки, которые направлены на раскрытие понятий «ведущая деятельность», «новообразования младшего школьного возраста». Педагогам важно сформировать у младших школьников различные УУД, обеспечить достижение учащимися предметных, метапредметных и личностных результатов.

Согласно исследованиям Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Л. И. Божович [1; 3] ведущей деятельностью младшего школьника является учебная деятельность, в рамках которой происходит развитие ребенка 7—10 лет. Его итогом являются сформированные новообразования — планирование, внутренний план действий, рефлексия [4].

Мы провели исследования учащихся четвертых классов нескольких школ Нижнего Новгорода и области. Одной из его задач было оценить, насколько точно ученики могут сформулировать цель своей деятельности, а затем, следуя собственному составленному плану действий, осуществить ее. Отметим, что предложенные задания дети регулярно делали на уроках в рамках выполнения упраж-

нений, направленных на формирование различных регулятивных универсальных действий.

Проанализировав результаты исследования, мы пришли к выводу, что только 42 % учеников начальной

школы выполнили задания, предложенные учителем. Остальные 58 % допустили ошибки либо в формулировании целей, либо в составлении плана работы, либо в обоих заданиях. Следовательно, включение в урок упражнений, направленных на формирование регулятивных универсальных учебных действий, является не-

достаточным для таких основных новообразований младшего школьного возраста, как планирование, целеполагание и рефлексия. Необходимо систематически включать в урок ситуации, в которых ученики сталкивались бы с необходимостью формулировать цели и составлять планы, а также корректировать и проверять то, что было сделано.

Урок в начальной школе, его отдельные этапы и правильная организация деятельности учеников на протяжении всего урока являются универсальным средством формирования новообразований младшего школьного возраста — планирования и рефлексии [5].

Целью нашей статьи является описание системы работы по организации таких видов деятельности, как целеполагание, планирование и соответствующая оценка своей работы на определенных этапах урока. Интересным представляется универсальность такой системы: ее можно использовать на любом уроке в начальной школе.

Главное условие деятельности учеников, которую должен обеспечить педагог, — это осознанность. Необходимо понимать, что только при активном участии каждого школьника и понимании каждым учеником смысла работы возможен развивающий эффект данной деятельности. Мы предлагаем использовать такие этапы урока, как постановка задач, планирование и подведение итогов [4]. К сожалению, многие учителя не всегда учитывают развивающую ценность этих этапов в начальной школе, часто проводят их формально, ограничиваясь стереотипными, стандартными вопросами: что изучали на уроке; что больше всего понравилось или не понравилось?

Кроме того, психологическая, как теоретическая, так и практическая, подготовка учителя к уроку, знание основных законов развития личности младших школьников, функционирования и этапов развития детской психики позволяет четко спланировать работу на уроке. Учите-

Целью нашей статьи является описание системы работы по организации таких видов деятельности, как целеполагание, планирование и соответствующая оценка своей работы на определенных этапах урока.

лю необходимо руководствоваться и требованиями ФГОС, и опытом психологического обоснования учебного процесса, владеть навыками не только дидактического, методического, но и психологиче-

ского анализ урока, его планирования согласно особенностям психики младшего школьника.

Представим алгоритм деятельности педагога и учащихся в таблице.

Поэтапный алгоритм формирования регулятивных УУД

№ этапа	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1	Обозначение планируемых результатов, предъявление готового плана, организация беседы по плану, итогу урока	Наблюдение за работой учителя, ответы на вопросы по плану, выбор карточек с эмоциями, объяснение выбора
2	Привлечение учащихся к самостоятельной рефлексивной деятельности	Формулировка планируемых результатов совместно с учителем, работа с деформированным планом урока и оценочными шкалами
3	Корректировка деятельности учащихся, помощь в формулировании задач, планируемых результатов	Перспективное планирование, самостоятельное формулирование планируемых результатов и задач, анализ успехов и ошибок

Опишем психологические и методические приемы, которые могут использоваться в процессе формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников.

На первой ступени мы предлагаем педагогу в начале урока обозначать перед учениками планируемые результаты их деятельности и периодически в течение урока обращать внимание детей на то, какую задачу они реализуют, как это происходит, что получается или не получается.

Параллельно с этим учитель предъявляет ученикам готовый план урока. Сначала это может быть план в виде условных обозначений, смысл которых школьникам разъясняется. Затем схематичный план заменяется словесным, где каждый этап урока обозначен словом или отдельным предложением. К плану, как и к планируемым результатам, педагог возвращает детей на протяжении всего урока, задавая вопросы, которые активизировали бы детей на осознание того, чем они занимаются: что мы уже сделали; каков следующий этап; как вы думаете, что мы будем делать; для чего мы это

делаем? Данные вопросы направлены на формирование рефлексии и планирования.

Подведение итогов урока на первом этапе, как правило, представляет собой эмоциональный ответ учеников на то, чем они занимались в течение 45 минут. Это может быть выбор карточки с изображением той эмоции, которую испытывал ребенок на протяжении урока, — радости, грусти, скуки. Можно работать с цветowymi карточками, зашифровав определенную эмоцию каким-либо цветом, или предложить детям объяснить, что в их понимании обозначает тот или иной цвет. Традиционно педагог может обменяться с учениками общим впечатлением от урока: дети рассказывают, что понравилось или не понравилось, что не получилось или получилось лучше всего.

Следующая ступень работы по формированию планирования и рефлексии как основных новообразований младшего школьного возраста предполагает привлечение детей к самостоятельной рефлексивной деятельности. Учитель может обозначить тему урока и основные вопросы, которые он планирует разобрать, а уче-

ники с его помощью или самостоятельно формулируют задачи. Важно не превратить эту деятельность в чисто формальный процесс. Необходимо предлагать разные формулировки задач и, самое главное, просить учеников объяснить, почему они сформулировали именно эту задачу или именно так.

Планирование урока можно варьировать в нескольких направлениях. Во-первых, можно дать школьникам деформированный план, в который включаются этапы из других уроков: например, на уроке чтения предложить детям устный счет. Ученики должны объяснить, почему такой план неверен и как его исправить.

Во-вторых, этапы урока могут быть расположены хаотично. Школьники должны выстроить их в нужном порядке и объяснить свою точку зрения.

В-третьих, некоторые этапы урока могут отсутствовать. Задача учеников — найти, какого этапа нет, доказать, почему он важен для данного урока, и поставить его на место.

Подведение итогов урока также может включать самостоятельную деятельность младших школьников. Можно использовать оценочные шкалы в виде лесенки или обычной линии, на которой учащиеся отмечают свой личный уровень того качества, которое оценивается (активность, самостоятельность, творчество

и т. д.). Иногда ученики оценивают не самих себя, а соседа по парте или класс в целом.

Интересен прием оценки понимания того, насколько усвоен учениками материал урока (учитель может использо-

вать его, если тема была сложной): по окончании урока он просит закрасить клеточку на полях в тетради определенным цветом: красным — если ученик не понял многое из объяснений учителя, желтым — если не понял отдельных положений из объяснения, зеленым — если

понятно было все. Ребенок может объяснить, что именно ему осталось неясным. Это позволит четко спланировать индивидуальную работу.

На последней ступени работы по формированию целеполагания, планирования и оценки собственных результатов активность на уроке практически полностью переходит к ученикам. Весь процесс становится не итоговим, пошаговым, а перспективным. Ученики могут строить долгосрочные прогнозы своей деятельности. Роль педагога на данном этапе — скорректировать или помочь в формулировке, например, задач урока. На этой ступени работы важно выстроить систему целей. Учитель может сказать, что определенная тема занимает какое-либо количество часов, обозначить, что задачи от урока к уроку будут меняться. Можно указывать номер урока в данной теме. Зная это, дети смогут сориентироваться в том, что им предстоит: узнать что-то новое, закрепить навыки или совершенствовать умения.

Планирование на данном этапе осуществляется детьми самостоятельно: зная номер урока в теме, основные упражнения, младшие школьники самостоятельно создают план занятия. Они выстраивают его основные этапы в определенную систему и доказывают, почему именно такой план приемлем на данном уроке: «На прошлом уроке мы поняли, что задачи на движение решать очень сложно, поэтому мы поставим пункт “Решение задач на движение” сразу после устного счета, чтобы понять их решение, потому что потом пройдет много времени от начала урока, мы можем устать и снова плохо поймем, как их решать». Это указывает на осознанность собственной деятельности, умение планировать работу, что и является показателем сформированного новообразования «рефлексия».

На этапе подведения итогов анализируются ошибки учеников и одновременно планируется следующий урок, чем обозначается необходимость перспективного

На последней ступени работы по формированию целеполагания, планирования и оценки собственных результатов активность на уроке практически полностью переходит к ученикам.

видения собственной деятельности: «На следующем уроке обязательно нужно еще раз вспомнить, как определять спряжение глаголов, мы часто ошибались сегодня, когда выполняли такое упражнение»; «Решать примеры на сложение и вычитание столбиком мы уже научились, сегодня никто не ошибся, можно переходить к более сложным случаям». Таким образом, младшие школьники будут понимать серьезность обучения, важность своей роли в учебном процессе.

Подобная работа позволяет учителям повысить уровень своих знаний по воз-

растной психологии, оптимизировать процесс формирования универсальных учебных действий, активнее использовать психологические знания и навыки работы с младшими школьниками на уроках.

По нашему мнению, развитие личности ученика начальной школы, формирование новообразований младшего школьного возраста в рамках учебной деятельности как ведущей необходимо организовывать не только в процессе использования упражнений, направленных на формирование универсальных учебных действий, но и в ходе урока в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : психологическое исследование / Л. И. Божович. — СПб. : Питер, 2008. — 400 с.
2. Бондарева, И. И. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников / И. И. Бондарева // Нижегородское образование. — 2010. — № 1. — С. 114—118.
3. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. — М. : АПН РСФСР, 1962. — 287 с.
4. Минаева, Е. В. Особенности развития внутреннего плана действий на разных возрастных этапах / Е. В. Минаева, М. В. Казакова // Вестник Мининского университета. — 2014. — № 4 ; URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/09d/14-osobennosti-razvitiya-vnutrennego-plana-deystviy-na-raznykh.pdf>.
5. Современные технологии проведения урока в начальной школе с учетом требований ФГОС : методическое пособие / под ред. Н. Н. Деменевой. — М. : АРКТИ, 2013. — 152 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М. : Просвещение, 2010. — 31 с.

**В 2017 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования**

вышло в свет издание:

Дедова О. Ю., Бондарева И. И. Развитие диагностической культуры учителя начальных классов: Рабочая тетрадь. 55 с.

Рабочая тетрадь подготовлена с целью получения педагогами навыков профессиональной рефлексии, включающей самоанализ и самодиагностику особенностей своей профессиональной компетентности, в частности диагностической культуры, а также конкретных знаний и умений, помогающих осуществлять психолого-педагогическую диагностику развития обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС НОО и рекомендациями профессионального стандарта педагога. Предлагаемые задания носят продуктивный характер, включают в себя работу с таблицами, схемами, моделями, предполагают решение педагогических ситуаций и проектирование образовательного мониторинга.

Издание предназначено для учителей начальных классов, студентов педагогических вузов и колледжей.



Повышение квалификации педагогических кадров



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Л. В. ПОПОВА,
кандидат психологических наук,
доцент, профессор кафедры психологии факультета
педагогики и психологии МПГУ (Москва)
vlasova13@yandex.ru

Исходя из современного комплексного определения одаренности, рассматриваются психолого-педагогические основы выявления, обучения и организации работы с одаренными учащимися, которые необходимо включить в подготовку учителей. Раскрываются преимущества использования понятия «зона ближайшего развития» в выявлении и обучении одаренных детей. Описываются модели сетевого взаимодействия всех участников образовательного процесса как условие повышения эффективности работы с одаренными учащимися.

The article describes approaches to identification and education based on modern multifaceted definitions of giftedness that are presented as necessary for school teachers' training. Advantages of «zone of proximal development» application are shown for identification and education of the gifted. On-line interaction models for all participants of educational process are described as condition for effective support of the gifted.

Ключевые слова: одаренные учащиеся, подготовка учителей, выявление, обучение, зона ближайшего развития, сетевое взаимодействие

Key words: *gifted students, teachers' training, identification, education, zone of proximal development, on-line interaction*

Повышенная потребность современного общества в людях, которые обеспечивают устойчивое поступательное движение во всех сферах жизнедеятельности за счет выдвижения новых идей, создания инновационных продуктов и предложения неожиданных видов активности, — одна из важнейших

характеристик XXI века. Проблемы выявления, определения профиля способностей и поиск наилучших форм образования одаренных учащихся актуальны из-за разворачивающейся «международной войны за таланты», от результатов которой зависит будущее каждого государства. Во многих странах приняты госу-

дарственные программы выявления и сохранения потенциала одаренных людей как важного ресурса в достижении процветания общества [4; 12; 14; 16; 17].

В ряде исследований было показано, что успешная работа с одаренными учащимися во многом зависит от специальной подготовки учителей [4; 6; 9; 13]. Еще в 1991 году местные законы США в 21 штате требовали такой подготовки от педагогов, которые работали с одаренными школьниками. В настоящее время в 140 американских колледжах и университетах предлагаются учебные курсы для тех, кто планирует обучать одаренных детей [4; 6]. Курс «Обучение одаренных учащихся» включен в базовые программы педагогических факультетов 18 европейских стран, а в 16 государствах постоянно действуют аналогичные курсы по повышению квалификации учителей [6].

С конца 1980-х годов в нашей стране был принят ряд постоянно обновляющихся государственных программ по работе с одаренными школьниками [1; 7]. Значимую роль в их реализации играет учитель и его профессиональная подготовка. Тем не менее учебные планы педагогических вузов, базовые учебники по возрастной и педагогической психологии в большинстве своем не содержат сведений об особенностях развития одаренных детей, о методах их выявления, о психолого-педагогических основах, на которых должны строиться стратегии и методы обучения. В Рабочей концепции одаренности, разработанной в рамках президентской программы «Дети России» (1998), были сформулированы основные принципы и требования к подготовке учителей [7]. Однако они не были закреплены в стандартах вузовской подготовки. В настоящее время по новым федеральным государственным образовательным стандартам в обязанности учителя включена работа с разными категориями обучающихся в рамках одного класса, то есть школы обязаны предоставлять обучение, соответствующее по трудности воз-

можностям учащихся с разными уровнями развития. Это весьма сложная задача, и ее выполнение требует обязательной подготовки учителей как в рамках обучения в педагогических университетах, так и в системе повышения квалификации.

На кафедре психологии МПГУ разработана и апробирована программа учебного курса «Психология одаренности» [5]. Она стала основой для дисциплин по

выбору «Психологические особенности развития одаренных детей», «Основы психологии одаренности», которые были включены в учебные планы факультетов. Появились и магистерские программы по этому направлению (например, в Новосибирске, Санкт-Петербурге). Однако по ним обучается только часть учителей и психологов, в то время как большинство из них руководствуются *житейскими* представлениями об одаренности [6]. Опыт показывает, что одаренный ребенок может встретиться любому учителю в любой школе. Если педагог не имеет специальной подготовки, то он может не распознать одаренного ребенка в своем классе, испытывать трудности при выборе стратегий и методов обучения, соответствующих особенностям проявления одаренности [6]. В случае же так называемой «скрытой» одаренности или, например, дислексии шансы ребенка быть выявленным и получить необходимую психолого-педагогическую поддержку крайне малы [6; 9; 10].

Цель данной статьи — выделить психолого-педагогические подходы к выявлению и обучению одаренных учащихся, которые могут успешно применяться учителями общеобразовательных школ.

Современные теории представляют одаренность как сложное, многокомпонентное образование: это не только выраженные способности, но и мотивация (вовлеченность в проблему), стремление най-

Одаренный ребенок может встретиться любому учителю в любой школе. Если педагог не имеет специальной подготовки, то он может не распознать одаренного ребенка в своем классе.

ти неординарный подход к ее решению (творчество), ряд личностных и средовых характеристик [3; 4; 6; 10]. Соответственно, выявление, обучение, психолого-педагогическую поддержку необходимо строить с учетом всех вышеназванных компонентов. К компетенциям учителя относятся *первичная идентификация* одаренных учащихся [5; 6]; *ориентация* в стратегиях, формах обучения и показаниях к их использованию; *дифференциация* и *индивидуализация* учебной деятельности и заданий с учетом особенностей познавательных потребностей одаренных школьников [3; 5; 7; 12; 16].

На этапе выявления учителям помогут понятия культурно-исторической теории Л. С. Выготского. Понятия «зона актуального развития», «зона ближайшего развития», «социальная ситуация развития» используются при разработке и практике проведения учебных занятий, задачей которых является выявление учащихся с высоким потенциалом; при психологической поддержке на разных этапах самореализации [3; 9; 10].

Понятие «зона ближайшего развития» в прямой или косвенной форме применяется как отечественными, так и зарубежными психологами и педагогами [3; 10; 11; 12]. Оно обладает огромным потенциалом при выявлении и обучении одаренных детей вне зависимости от культурно-образовательных особенностей среды. В процессе обучения подготовленный учитель имеет возможность вводить задания, сложность которых превышает уже достигнутый уровень (зону актуального развития), и наблюдать, насколько быстро, глубоко, успешно с ними справляются учащиеся при градуированной помощи со стороны педагога (в зоне ближайшего развития). Таким образом, учитель строит выявление в соответствии с *динамическим* подходом к диагностике, тогда как результаты тестирования (на-

пример, на IQ) дают статический показатель, не раскрывая направление и динамику развития ребенка. Более того, при использовании системы градуированных по трудности заданий учитель принимает во внимание не абсолютный показатель (баллы IQ), а относительный: насколько этот ребенок опережает своих сверстников. Такой подход повышает возможности детей из семей с низким культурно-образовательным уровнем быть признанными одаренными и получить развивающее их способности обучение [4]. Исследования показывают, что одаренность может проявляться в любом возрасте, что отражено в *принципе непрекращающегося выявления* [9; 16]. Использование зоны ближайшего развития дает еще одно важное преимущество подготовленному учителю: одаренный ребенок может быть замечен на любом этапе обучения в силу постоянного взаимодействия с ним в учебной деятельности.

Такой подход успешно применяется в целом ряде школ. Так, в школе «Созвездие» (Москва) психологическая оценка одаренности детей, поступающих в первый класс, строится как динамическая, с ориентацией именно на зону ближайшего развития. В ходе специально организованных учебных занятий для поступающих используются «наводящие вопросы, подсказки и прямые показы приемов выполнения заданий, позволяющие определить не только то, что уже знает и умеет ребенок, но и то, чего ребенок может достичь в сотрудничестве со взрослым», то есть определяется зона ближайшего развития [3, с. 25]. Подчеркивается, что в отличие от зоны ближайшего развития актуальный уровень (то, что обычно выявляют) «в значительной степени зависит от условий предшествующего воспитания, которые могут варьироваться от полной предоставленности ребенка самому себе до индивидуального обучения частным преподавателем» [3, с. 25]. Описываемая система оценки одаренности учитывает возрастные психоло-

Исследования показывают, что одаренность может проявляться в любом возрасте, что отражено в принципе непрекращающегося выявления.

гические особенности детей и, в отличие от тестов, проводится в приближенных к естественным ситуациям условиях. В игровой форме дети выполняют задания типа «Угадайка», «Что произойдет, если...», «Необычное использование» и т. п. Ответы детей фиксируются, а затем оцениваются по ранее выделенным критериям [10, с. 295—296].

Такой подход к выявлению хорошо согласуется с теориями одаренности. Во время занятий учитель и/или школьный психолог может увидеть, насколько активно, продуктивно, настойчиво учащийся стремится решить задание, то есть собирается информация о его мотивации, личностных особенностях и творческих склонностях, которые являются составляющими одаренности. После первичной идентификации психолог определяет профиль способностей одаренного ребенка, его сильные и слабые стороны.

Задача успешного обучения одаренных учащихся в рамках общеобразовательной (неспециализированной) школы достаточно сложна, на учителя ложится большая дополнительная нагрузка. При подготовке к каждому уроку он должен запланировать качественно отличные задания для одаренных школьников. Простое увеличение числа заданий, рассчитанных на обычный уровень способностей, не только не развивает одаренных детей, а демотивирует их, заставляет «тихо ненавидеть школу как потерю времени» из-за пренебрежения к потребности продвигаться быстрее, дальше, глубже. Учебные задания должны быть направлены на активизацию критического, проблемного, творческого видов мышления, носить междисциплинарный характер, предоставлять возможности самостоятельного вычленения проблем и прогнозирования вариантов их решения. Каждый раз учитель должен планировать работу одаренного учащегося на уроке именно в зоне его ближайшего развития. Одному педагогу трудно начать работу, которая требует обширных, глубоких знаний в обла-

сти психологии и педагогики одаренности, определенных практических умений и больших временных затрат.

Выделяется несколько путей оказания поддержки. Один из них — учитель-координатор, которому отводится роль организатора обучения одаренных детей в школе, функция консультанта для своих коллег. Координатор помогает в выявлении и

обучении одаренного ребенка, в предоставлении ресурсов, поддерживающих его труд. Исследователи сравнили помощь координатора со строительными лесами, которые необходимы для возведения здания, иначе говоря, для обретения компетентности учителем, который отважился на обучение одаренного школьника в своем классе [13]. Учитель-координатор проходит углубленную подготовку, включающую, помимо теоретических знаний, практику в специализированных школах и организациях дополнительного образования, в которых обучаются одаренные дети [4; 12; 13]. Он учится анализировать и искать решения для сложных конкретных случаев, овладевает новейшими технологиями, которые доказали свою эффективность в обучении, например такими как проблемный диалог, «перевернутый урок» [2; 8]. В ходе подготовки формируется такой уровень компетентности педагога, который позволит оказывать поддержку коллегам и родителям, то есть стать учителем-координатором.

При подготовке к обучению одаренных детей обязательным условием является учет специфики работы учителей начальной, средней и старшей школ. Важнейшей темой для учителей начальной школы является «Одаренные дети с трудностями в обучении (дисграфия, дислексия, дискалькулия и т. д.)». Чаще всего одаренные дети с таким диагнозом не получают должной поддержки в начальных классах, так как учителя в первую очередь сосредотачиваются на недостат-

Простое увеличение числа заданий, рассчитанных на обычный уровень способностей, не только не развивает одаренных детей, а демотивирует их.

ках («ужасно читает», «пишет как курица лапой») и не замечают их сильных сторон. Шанс попасть в группу «неуспевающих» и не получить обучения, соответствующего действительному уровню их развития, весьма велик [9; 10]. Для преподавателей старших классов необходимо обсуждение тем, отражающих реалии современной жизни, например «Консультирование одаренных по критическому анализу данных, получаемых через интернет». Одной из значимых тем для учителей, работающих с подростками, является «Барьеры в проявлении и реализации одаренности у девочек / мальчиков». Для преподавателей выпускных классов такими темами могут быть: «Индивидуализация обучения по предмету» (например физике), «Трудности профессионального выбора у одаренных учащихся» [5]. Наконец, процесс глобализации требует включения занятий, которые подготовят учителей к распознаванию одаренности у детей, воспитание которых основано на других культурах, религиях, иных социальных условиях, к продуманному выбору форм и приемов работы с ними и их родителями.

Реальную помощь в подборе и накоплении соответствующих заданий для одаренных учащихся могут оказывать объединения учителей по учебным предметам, кафедрам, сотрудничество с университетами.

Еще один путь поддержки учителя — использование современных технологий, обучающих интернет-программ, для которых уже создана база в большинстве общеобразовательных школ страны. Сетевые технологии открывают новые возможности для дифференциации и индивидуализации в образовании всех учащихся, включая одаренных.

Сетевые технологии открывают новые возможности для дифференциации и индивидуализации в образовании всех учащихся, включая одаренных. Одной из проблем в организации обучения одаренных детей являются разобщенность и ограниченность методи-

ческих, материальных и человеческих местных ресурсов (конкретной школы). Именно поэтому возможности различных онлайн-программ в образовании для одаренных учащихся стали стимулом для разработки специализированных предметных и интегративных учебных курсов в разных странах [4; 15; 16; 17].

Рассмотрим актуальный для нашей ситуации пример Великобритании, где в 2007 году была внедрена программа работы с одаренными учащимися в рамках обычных классов [4]. Обязательным требованием к образованию одаренных детей является его доступность для учащихся во всех школах, где они учатся. Для этого обеспечивается доступ к специально разработанным учебным курсам в режиме онлайн *во время уроков*. Учащиеся, опередившие своих сверстников в том или ином учебном предмете, имеют возможность воспользоваться в своей классной комнате компьютером и выйти через интернет на более сложную интерактивную программу. Такие курсы охватывают естественные науки, математику, литературу, искусство; имеют многоступенчатую структуру по трудности заданий, позволяют учащимся работать в своем темпе, предоставляют им обратную связь с высококвалифицированными специалистами. Качество программ обеспечивается сотрудничеством с ведущими специалистами различных университетов Великобритании [4].

Сетевая модель организации поддержки одаренных детей на уровне страны реализована в Венгрии (Hungarian Genius Program) [17]. Сетевой принцип предоставляет всем заинтересованным сторонам широчайшие возможности сотрудничества и использования ресурсов в любом уголке страны в любое время. Главная цель — объединение всего профессионального сообщества, осуществляющего разные формы работы с талантливыми детьми и молодежью. На интернет-карте талантов (Talent Map), которая охватыва-

Сетевые технологии открывают новые возможности для дифференциации и индивидуализации в образовании всех учащихся, включая одаренных.

ет Венгрию, показаны организации, работающие с одаренными детьми, отмечены лучшие практики в их поддержке [17]. Используя карту, любой человек — психолог, учитель, родитель, сам одаренный ребенок — легко найдет организацию, с которой можно установить прямую связь и получить необходимый вид помощи. Организации включаются в сеть только после проведения экспертизы. Имеющий доступ к этой сети учитель, который столкнулся с проблемой в обучении одаренного ребенка, может проконсультироваться у коллег, уже нашедших ее решение, получить у них, например, апробированные задания по предмету или ссылку на необходимые ресурсы. Родитель может выбрать для своего одаренного ребенка кружок, программа работы которого одобрена экспертами [4; 17].

Такую модель взаимодействия можно создавать в отдельном городе или области нашей страны как значимый, единый

ресурс в поддержке развития образования.

Итак, на основании психологии одаренности и педагогической психологии в статье рассмотрены два важных аспекта работы учителя с одаренными учащимися — выявление и обучение. Результаты исследований психолого-педагогической поддержки личностного роста, учебно-профессиональной реализации, развития коммуникативных умений одаренных школьников также могут использоваться в педагогической деятельности учителя. Обязательным условием повышения готовности педагогов к работе с одаренными учащимися является обращение к современным технологиям: дистанционному обучению, сетевой организации взаимодействия всех участников образовательного процесса.

На основании психологии одаренности и педагогической психологии в статье рассмотрены два важных аспекта работы учителя с одаренными учащимися — выявление и обучение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция общенациональной системы выявления и поддержки молодых талантов // URL: <http://президент.рф/news/14907>.
2. Мельникова, Е. Л. Технология проблемного диалога и пути ее освоения учителем / Е. Л. Мельникова // Актуальные проблемы развития системы повышения квалификации. — М. : АПКиПРО, 2003. — С. 54—62.
3. Одаренный ребенок: особенности обучения / под ред. Н. Б. Шумаковой. — М. : Просвещение, 2006. — 239 с.
4. Попова, Л. В. Образование одаренных детей и молодежи: государственная политика европейских стран / Л. В. Попова // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 4. — С. 56—62.
5. Попова, Л. В. Основы психологии одаренности / Л. В. Попова // Сборник программ по психологии / под науч. ред. С. Н. Морозюк. — М. : Янус-К, 2015. — С. 57—71.
6. Попова, Л. В. Учитель для одаренных / Л. В. Попова // Психология одаренности детей и подростков : учеб. пособие / под ред. Н. С. Лейтеса. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Академия, 2000. — С. 167—177.
7. Рабочая концепция одаренности. — М. : Магистр, 1998. — 68 с.
8. Скопова, Л. В. Технология «перевернутый класс» как эффективный прием создания информационно-образовательного пространства вуза / Л. В. Скопова, О. Л. Соколова // Нижегородское образование. — 2017. — № 1. — С. 45—49.
9. Щербланова, Е. И. Неуспешные одаренные школьники / Е. И. Щербланова. — М. : Бином, 2014. — 245 с.
10. Щербланова, Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практика / Е. И. Щербланова. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2004. — 368 с.
11. Chaiklin, S. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction / S. Chaiklin // Vygotsky's Educational Theory and Practice in cultural context / A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, S. Miller [eds.]. — Cambridge, MA : Cambridge University Press, 2003. — P. 39—64.
12. Classroom Quality Standards for Gifted and Talented Education: a subject focus // National Strategies. Department for Children, Schools and Families. — L., 2009. — 12 p.

13. *Matthews, D. J.* A Dynamic Scaffolding Model of Teacher Development: The Gifted Education Consultant as Catalyst for Change / D. J. Matthews, J. F. Foster // *Gifted Child Quarterly*. — 2005. — Vol. 49. — № 3. — P. 222—230.

14. Preparing the next generation of STEM innovators. Identifying and developing our Nation's human capital : National Science Board // URL: <http://www.nsf.gov/nsb/publications/2010/nsb1033.pdf>.

15. *Thomson, D. M.* Beyond the Classroom Walls: Teachers' and students' perspectives on how online learning can meet the needs of the gifted students / D. M. Thomson // *Journal of Advanced Academics*. — 2010. — Vol. 21. — № 4. — P. 662—712.

16. <http://www.giftededucationstandards.htm>.

17. <http://www.geniuszportal.hu>.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ (ПСИХОЛОГ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ)»



Е. Г. ЕДЕЛЕВА,
кандидат психологических наук,
доцент, заведующая кафедрой
психологии НИРО
edeleva.eg@gmail.com



Н. А. ЕРЕМЕНКО,
старший преподаватель
кафедры психологии НИРО
nater2009@gmail.com

В статье рассматриваются основные подходы к проектированию содержания программ повышения квалификации педагогов-психологов с учетом требований профессионального стандарта; анализ затруднения и профессиональные дефициты специалистов, запрос образовательной практики, психологические особенности взрослых людей, практико-ориентированный и деятельностный характер обучения. Авторами приведены данные диагностического исследования педагогов-психологов Нижегородской области, предложен алгоритм проектирования программ квалификационных модульных курсов.

The article outlines the main approaches to the design of the contents of the professional development programs for teachers-psychologists, taking into account the requirements of the professional standard; analysis of difficulties and professional deficiencies of specialists; requests for educational practice; psychological characteristics of adults; practice-oriented and activity-oriented nature of learning. Authors in the article present the data of diagnostic research of teachers-psychologists of the Nizhniy Novgorod region, the algorithm of designing programs of qualifying modular courses is offered.

Ключевые слова: *стандарт профессиональной деятельности, федеральные образовательные стандарты, анализ профессиональных затруднений и дефицитов, проектирование образовательных программ*

Key words: *the standard of professional activity, federal educational standards, analysis of professional difficulties and deficits, designing of educational programs*

В последние годы в системе образования России происходят существенные изменения, связанные с принятием новых ФГОС дошкольного, начального, основного общего образования (2009—2015 гг.); формированием новых требований к педагогу, обусловленных ФГОС; разработкой, апробацией и поэтапным введением профессиональных стандартов «Педагог», «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» и др. Внедрение и реализация требований этих документов вызывают необходимость переосмысления специалистами системы образования своей профессиональной деятельности, анализа возникающих затруднений и проблем, соответствия своей компетентности новым условиям. Кроме того, нужны существенные изменения в целях, характере и содержании программ профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. говорится о том, что «содержание дополнительных профессиональных программ должно учитывать профессиональные стандарты, квалификационные требования, указанные в квалификационных справочниках по соответствующим должностям, профессиям и специальностям» (ст. 76, п. 9)

В «Методических рекомендациях по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнитель-

ных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов» (Приказ Министерства образования и науки РФ № ДЛ-1/05вн от 22.01.15 г.) [4] обозначены основные требования, алгоритмы и шаги по разработке образовательных программ СПО и ВО через соотнесение компетенций специалистов по ФГОС СПО, ФГОС ВО с требованиями профессиональных стандартов.

Сложившаяся ситуация в образовании обуславливает актуальность разработки содержания образовательных программ повышения квалификации педагогов-психологов с учетом:

- ✓ требований профессионального стандарта;
- ✓ анализа профессиональных затруднений и профессиональных дефицитов специалистов;
- ✓ современной ситуации в образовании, связанной с реализацией и внедрением ФГОС дошкольного, начального, основного общего образования и реально существующими запросами субъектов образовательных отношений;
- ✓ психологических особенностей обучения взрослых людей;
- ✓ приоритета практико-ориентированного, деятельностного характера процесса обучения в условиях дополнительного профессионального образования.

Если первые три условия соотносимы с требованиями по проектированию и составлению образовательных программ

[12; 13], то на необходимость реализации последних двух указывает целый ряд современных исследователей [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11].

Считаем, что разработка программ повышения квалификации должна вестись в контексте парадигмы региональной модели непрерывного образования, которая, с точки зрения Н. Ю. Бармина, должна учитывать:

- ✓ образовательные потребности человека на различных стадиях его жизненного цикла и социальное позиционирование;
- ✓ единство и особенности образовательной системы в ее целостности;
- ✓ включение в систему просвещения наряду с организованными формами внеинституциональных форм образования;
- ✓ вертикальную и горизонтальную интеграцию содержания образования: между отдельными этапами образования, компетенциями, разными социальными ролями, реализуемыми человеком на отдельных этапах жизненного пути, и т. д.;
- ✓ открытость и автономию;
- ✓ индивидуализацию, самообразование и самооценку;
- ✓ доступность и разнообразие форм обучения;
- ✓ перспективность и востребованность программ;
- ✓ интеграцию учебной и практической деятельности;

Считаем, что разработка программ повышения квалификации должна вестись в контексте парадигмы региональной модели непрерывного образования.

✓ интеграцию материальных, интеллектуальных и мотивационных ресурсов [2, с. 139].

Данный подход можно продемонстрировать на примере проектирования содержания программы модульных курсов «Актуальные проблемы психологии образования в условиях введения и реализации ФГОС НОО и ООО».

В процессе проектирования курса решалось сразу несколько задач:

- ✓ на предварительном этапе провести

диагностику самооценки профессиональных умений педагогов-психологов, работающих в образовательных организациях Нижегородской области, в соответствии с функциями профессионального стандарта;

✓ выявить имеющиеся затруднения в профессиональной деятельности педагогов-психологов, уровень профессиональной компетентности специалистов и соотнести их с требованиями профессионального стандарта, мнением администрации и родителей;

✓ выделить основные трудовые функции и соответствующие им профессиональные умения, которые необходимо освоить педагогам-психологам в процессе курсовой подготовки;

✓ разработать содержание программ модульных курсов, включая активные формы и методы работы со слушателями, направленные на эффективное освоение соответствующих профессиональных умений.

Диагностическое исследование проводилось в 2015/2016 и 2016/2017 учебных годах, в нем принимали участие педагоги-психологи, имеющие стаж профессиональной деятельности менее 10 лет — 44 % респондентов и свыше 10 лет — 56 %. Опрошенные различались по квалификационным категориям: высшая категория — 5 %, 1-я категория — 51 %, без категории — 26 %; соответствие занимаемой должности — 18 % [6].

Для решения поставленных задач был разработан опросник, в котором респондентами оценивались знания и умения в соответствии с трудовыми функциями, обозначенными в профессиональном стандарте [4].

На первом этапе педагогам-психологам предлагалось проранжировать трудовые функции при осуществлении ими профессиональной деятельности.

Был составлен следующий рейтинг трудовых функций:

- ✓ Психологическая диагностика: — 1-е место — 31 % опрошенных;

- 2-е место — 26 %;
- 3-е место — 21 %.

Такое распределение объясняется запросом со стороны администрации ОО на проведение мониторингов УУД и других видов исследований в условиях ФГОС, потребностью правильного оформления документов для многочисленных проверок и увлечением самих педагогов-психологов этим видом деятельности.

✓ *Психологическое просвещение:*

- 1-е место — 23 % опрошенных;
- 2-е место — 18 %;
- 3-е место — 23 %,

что является вполне закономерным с учетом психологического обеспечения процесса внедрения и реализации ФГОС НОО и ООУ.

✓ *Коррекционно-развивающая работа:*

- 1-е место — 23 % опрошенных;
- 2-е место — 23 %;
- 3-е место — 13 %.

✓ Беспокоит низкий уровень значимости трудовой функции, связанной с осуществлением педагогами-психологами *психопрофилактической деятельности*, поскольку социальный запрос на нее весьма высок. Согласно данным опроса психологическая профилактика является приоритетным видом деятельности лишь для 18 % респондентов, а большинство поставили ее на 4-е место (26 %). Так, например, 39 % опрошенных специалистов не смогли определить цель психологической профилактики. В качестве основной причины, обуславливающей данную ситуацию, указывается занятость другими видами работ.

✓ Подавляющее большинство (77 %) на последнее место поставили *психологическую экспертизу (оценку) комфортности и безопасности образовательной среды*. Мы предполагаем, что респонденты недостаточно осведомлены, как осуществляется психологическая экспертиза, либо данный запрос не актуален для образовательных организаций.

На *втором этапе* педагогам-психологам предлагалось оценить собственные

профессиональные умения, необходимые для осуществления трудовых функций. В большей степени мы уделили внимание изучению оценки педагогами-психологами собственных трудовых умений в профилактической деятельности. Каждое трудовое умение было прописано в виде дифференцированной шкалы самооценки. Мы просили описать конкретные виды деятельности и мероприятия, которые осуществляют педагоги-психологи. Исследование показало, что психопрофилактическая деятельность не носит системного и осознанного характера, поскольку чаще всего специалисты не понимают сущности трудовой функции, подменяют ее разовыми акциями и мероприятиями по профилактике зависимостей.

При ранжировании умений в области психопрофилактической деятельности на 1-е место большинство опрошенных поставили умение проводить мероприятия по развитию навыков общения (36 %) и создавать благоприятный психологический климат (33 %). На последнее место (42 % опрошенных) ставят умение предотвращать «профессиональное выгорание» и предупреждать возникновение аддиктивного поведения (37 % респондентов поставили его на 7-е место); на 6-м месте оказалось умение предупреждать возникновение девиантного поведения (37 %).

Более 40 % опрошенных педагогов-психологов считают практически идентичными психологическую профилактику и просвещение, хотя эти виды деятельности предполагают применение различных средств, методик и технологий. Исследование самооценки также выявило имеющиеся у педагогов-психологов затруднения, связанные с умениями: проводить профилактические мероприятия с детьми «группы риска» (из неблагополучных семей, находящихся в состоянии посттравматического стрессового расстройства, склонных к суициду и другим формам

Мы уделили внимание изучению оценки педагогами-психологами собственных трудовых умений в профилактической деятельности.

аутоагрессии)» (63 %); «организовывать работу по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии обучающихся, в том числе социально уязвимых и попавших в трудные жизненные ситуации» (48 %); «планировать и реализовывать совместно с педагогом мероприятия по профилактике возникновения аддиктивного и девиантного поведения» (около 60 %). Как показывает практика, психологи не всегда стремятся к решению сложных, но актуальных проблем и переадресовывают их другим специалистам, особенно это касается «развития навыков поведения в виртуальной и поликультурной среде».

Одним из наиболее важных направлений деятельности педагога-психолога является *коррекционно-развивающая работа с детьми и подростками*. В модели психологического сопровождения приоритетна деятельность, ориентированная на решение задач развития ребенка. По мнению специалистов, администрации и родителей, более 50 % детей нуждаются в коррекционно-развивающей помощи, однако, по данным нашего исследования, педагоги-психологи не считают ее важной.

Так, доля рабочего времени, уделяемая этому виду деятельности, составляет не более 17,7 %. Затруднения у респондентов вызвали умения разрабатывать программы коррекционно-развивающей работы, оценивать ее эффективность в соответствии с выделенными критериями, проводить занятия данного типа с обучающимися и воспитанниками. Самооценка

В модели психологического сопровождения приоритетна деятельность, ориентированная на решение задач развития ребенка.

по всем умениям, представленным в стандарте, у самих педагогов-психологов была выше (6,8 балла из 10), чем у родителей (5,2 балла из 10), и ниже, чем у администрации (7,9 балла из 10). Анализируя эти данные, мы пришли к выводу, что руководители понимают выполнение трудовых функций иначе, чем они должны

реализоваться педагогами-психологами на практике, то есть администрация знает только о части работы школьного психолога — часто лишь о том, что проводится психодиагностика. Следовательно, уровень взаимодействия между руководителем и психологом недостаточен.

В ходе проведения анкетирования по проблеме «Деятельность педагога-психолога в условиях введения ФГОС» (обобщенная трудовая функция А) [7] также были обнаружены интересные, порой противоречащие друг другу данные. Например, 78 % опрошенных считают, что достаточно осведомлены о стандартах, но на открытый вопрос о сущности системно-деятельностного подхода ответили лишь 25 % слушателей. 53 % опрошенных полагают, что владеют умениями, необходимыми для осуществления системно-деятельностного подхода в образовательной среде, при этом примерно такое же количество педагогов-психологов испытывает затруднения в составлении программы психологического сопровождения субъектов образования на уровне ОО. У 47 % опрошенных возникают трудности с выбором методов, а также с умением сочетать эти методы, средства и формы психологической работы в условиях внедрения и реализации ФГОС. Следует отметить и тот факт, что большинство открытых вопросов: «Что необходимо вам как психологу для работы в условиях нового стандарта?»; «Какие профессиональные затруднения при введении и реализации ФГОС вы можете назвать?»; «Ваши действия по эффективному введению и реализации ФГОС в ОО?» — респонденты вообще оставили без ответа, что свидетельствует об их недостаточно осмысленной профессиональной позиции.

Исходя из данных диагностических исследований, мы сформулировали цели курса «Актуальные проблемы психологии образования в условиях введения и реализации ФГОС НОО и ОО»:

✓ повышение профессиональной компетентности педагогов-психологов в со-

проведении субъектов образовательного процесса в условиях внедрения ФГОС НОО и ООО;

✓ освоение профессиональных умений в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

Поставленные задачи курса и ожидаемые результаты соотнесены с трудовыми функциями педагога-психолога: с психолого-педагогическим сопровождением образовательного процесса в образовательных организациях общего образования; сопровождением основных и дополнительных образовательных программ; оказанием психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации [13].

В соответствии с основными трудовыми функциями мы выделили следующие модули курса.

✓ *Обобщенная трудовая функция А:* психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ:

— «Деятельность педагога-психолога по обеспечению введения ФГОС ООО в образовательные организации» (36 часов).

Трудовые функции: психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ; психологическая диагностика детей и обучающихся; психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций).

— «Технология психологического просвещения педагогов в условиях введения ФГОС» (18 часов); «Технология психологического просвещения родителей в условиях введения ФГОС» (18 часов).

Трудовая функция: психологическое

просвещение субъектов образовательного процесса.

— «Профилактика эмоционального и профессионального выгорания» (18 часов);

«Конфликтология: пути

и методы разрешения

конфликтов» (18 часов);

«Использование историй

и сказок в профилактической

и психокоррекционной

деятельности

педагога-психолога с детьми и подростками (18 часов);

«Психологические аспекты

сопровождения и поддержки одаренных

детей» (18 часов); «Психологическое

сопровождение приемных семей

в ОО» (18 часов).

Трудовая функция: психопрофилактика (профессиональная деятельность, направленная на сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся в процессе обучения и воспитания в образовательных организациях).

✓ *Обобщенная трудовая функция Б:*

оказание психолого-педагогической помощи

лицам с ограниченными возможностями

здоровья, испытывающим трудности

в освоении основных общеобразовательных

программ, развитии и социальной

адаптации, в том числе несовершеннолетним

обучающимся, признанным в

случаях и в порядке, которые предусмотре-

ны уголовно-процессуальным законода-

тельством, подозреваемыми, обвиняемыми

или подсудимыми по уголовному делу,

либо являющимся потерпевшими или сви-

детелями преступления: «Психологическое

сопровождение детей с особыми образо-

вательными потребностями (ООП) в ОО»

(36 часов).

Все программы учебных модулей яв-

ляются практико-ориентированными, при

этом акцент сделан на деятельностный

подход, активное освоение слушателями

соответствующего трудовым функциям

содержания профессиональных действий

и овладение конкретными умениями. Учи-

тывая, что программа строится по мо-

дульному принципу, слушатели имеют

Поставленные задачи курса и ожидаемые результаты соотнесены с трудовыми функциями педагога-психолога.

возможность самостоятельно, на основе индивидуальных профессиональных запросов и осознания профессиональных затруднений формировать содержание повышения квалификации, что, несомненно, повышает мотивацию и заинтересованность в освоении новых профессиональных функций, развитии умений и навыков.

Таким образом, предложенный нами алгоритм обновления программы повышения квалификации включает несколько последовательных шагов:

✓ диагностику соответствия профессиональной компетентности педагогов-психологов Нижегородской области требованиям профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» на основе самооценки;

✓ сопоставление имеющихся профес-

сиональных компетенций педагогов-психологов, имеющих большой стаж работы, с требованиями профессионального стандарта (обобщенными трудовыми функциями, трудовыми действиями и соответствующими профессиональными умениями);

✓ разработку программ модульных курсов, направленных на освоение содержания деятельности педагога-психолога в условиях внедрения и реализации ФГОС и одновременное освоение новых трудовых функций;

✓ разработку диагностического инструментария для оценки эффективности обучения;

✓ оценку результативности и эффективности обучения слушателей по новой образовательной программе и ее корректировку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бармин, Н. Ю. Образование взрослых в условиях новой экономики: социально-философский анализ : монография / Н. Ю. Бармин. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2010. — 155 с.

2. Бармин, Н. Ю. Повышение квалификации педагогических работников как условие формирования человеческого капитала инновационного развития / Н. Ю. Бармин // Нижегородское образование. — 2012. — № 1. — С. 4—12.

3. Бондарева, И. И. Модель сопровождения педагогов начального образования как ресурс эффективной реализации ФГОС / И. И. Бондарева, С. К. Тивикова // Нижегородское образование. — 2014. — № 3. — С. 23—31.

4. Еделева, Е. Г. О внедрении стандарта профессиональной деятельности педагогов-психологов / Е. Г. Еделева // Психологическая наука и практика: проблемы и перспективы : материалы V Международной научно-практической конференции (20 апреля 2016 г.) / отв. ред. В. А. Кручинин. — Н. Новгород : ННГАСУ, 2016. — С. 21—24.

5. Еделева, Е. Г. Психологическое обеспечение специалистов в системе постдипломного образования / Е. Г. Еделева // Нижегородское образование. — 2012. — № 1. — С. 122—128.

6. Еделева, Е. Г. Самооценка профессиональных умений педагога-психолога в соответствии с требованиями профессионального стандарта / Е. Г. Еделева // Психология образования: апробация и внедрение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» : материалы XII Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 14—15 апреля 2016 г.). — М. : Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2016. — С. 40—41.

7. Еременко, Н. А. Развитие профессиональных умений педагога-психолога в процессе подготовки к деятельности в условиях введения и реализации ФГОС ООО / Н. А. Еременко // Психология образования: апробация и внедрение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» : материалы XII Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 14—15 апреля 2016 г.). — М. : Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2016. — С. 45—47.

8. *Игнатьева, Г. А.* Дополнительное профессиональное образование в проекции инновационного развития образования взрослых / Г. А. Игнатьева // *Mediterranean journal of social sciences*. — 2015. — Специальный выпуск. — С. 321—328.

9. *Колесникова, И. А.* Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. — М. : Академия, 2005. — 288 с.

10. *Лебедева, Н. В.* Обучение взрослых на курсах переподготовки и повышения квалификации: принципы и условия / Н. В. Лебедева // *Научный диалог*. — 2013. — № 4 (16). — С. 63—73.

11. *Максимова, С. А.* Построение научного пространства как основа повышения квалификации в институте развития образования / С. А. Максимова, И. В. Герасимова // *Нижегородское образование*. — 2012. — № 1. — С. 12—17.

12. Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов : Приказ Министерства образования и науки РФ № ДП-1/05вн от 22.01.15 г. // URL: <http://docs.cntd.ru/document/420264612>.

13. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 № 514н «Об утверждении стандарта профессиональной деятельности «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»» // URL: http://psyjournals.ru/files/77328/prof_standart_psychologist.pdf.

КАТЕГОРИЯ «ПОНИМАНИЕ» В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА



Т. И. ЧИРКОВА,
доктор психологических наук,
профессор кафедры практической
психологии НГПУ им. К. Минина
tm.ch@mail.ru



И. Н. СТУПАКОВА,
медицинский психолог
консультативно-диагностического центра
охраны психического здоровья детей
и подростков, аспирант НГПУ им. К. Минина
stupairina1@rambler.ru

На основе теоретического анализа и результатов эмпирического исследования в статье обосновывается необходимость включения в структуру профессиональных компетенций стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в единстве с понятиями «знания», «умения» категории

«понимание». Анализируются положения, раскрывающие суть категории «понимание» как основы консультирования родителей психологом при решении проблем поведения детей, в частности феномена отрицания.

The article substantiates the necessity of including in the structure of professional competences of the standard «teacher-psychologist» (a psychologist in the field of education) the category «understanding» in unity with the concepts of «knowledge», «skills». Finding is based on the theoretical analysis and results of empirical research. The article analyzes the provisions that reveal the essence of the category «understanding» as a basis for parents counseling by psychologist in solving problems of children's behavior, in particular the phenomenon of denial.

Ключевые слова: *профессиональный стандарт, методология профессиональной деятельности психолога, компетентность, понимание, консультирование, феномен отрицания*

Key words: *professional standard, methodology of psychologist's professional activity, competence, understanding, consultation, the phenomenon of denial*

С 2017 года в системе образования начал действовать профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», который окончательно вступит в силу в 2020 году. Научное обоснование структуры стандарта, регламентирующего деятельность психологов, их компетентности и, соответственно, учебные программы их вузовского обучения и повышения квалификации, вызвало многоаспектное обсуждение на всех уровнях системы образования. Содержание этой дискуссии отражает интересы педагогов-психологов различных организаций: методических кабинетов, районных, региональных отделов образования, ППМС-центров и т. д. Например, журнал «Психолого-педагогические исследования» в 2017 году посвятил специальный выпуск анализу апробации стандарта с позиций ключевых направлений современной психологической науки и научно-исследовательских перспектив его применения в образовании, в введении к которому Т. Ю. Синюгина, заместитель министра образования и

науки РФ, подчеркнула необходимость разработки нормативного, научно-методического обеспечения стандарта; программ вариативных моделей психологической службы; инновационных учебных модулей подготовки студентов; непрерывного дополнительного образования педагогов-психологов с учетом требований профессионального стандарта к их деятельности.

Следует отметить, что в процессе этого обсуждения на фоне признания достижений современной психологической службы в сфере образования был выделен ряд трудностей и рисков ее функционирования. Например, многие психологи в своей работе используют устаревший диагностический инструментарий и сомнительные технологии тренингов; на управленческом уровне образования не создана система критериев оценки работы психологов, имеющих различную специализацию подготовки; недостаточно представлено научно-теоретическое обоснование аспектов включенности педагога-психолога в процессы обучения и воспитания субъектов образовательного пространства.

С нашей точки зрения, особого внимания психологической науке требует существующая неопределенность катего-

На фоне признания достижений современной психологической службы в сфере образования был выделен ряд трудностей и рисков ее функционирования.

ции стандарта с позиций ключевых направлений современной психологической науки и научно-исследовательских перспектив его применения в образовании, в введении к которому Т. Ю. Синюгина, заместитель министра образования и

риально-понятийного аппарата, раскрывающего методологические основы компетенций психолога, работающего в сфере образования. Например, по сравнению с детальным раскрытием содержаний понятий «психологические знания», «профессиональные умения и навыки» недостаточно представлена категория «понимание». Как известно, в 1990-х годах, когда создавалась психологическая служба образования и были введены ставки школьных психологов, в учебных программах их подготовки обязательно указывалось, что будущий специалист должен знать, уметь и понимать. Сейчас категория «понимание» только изредка упоминается в описании некоторых компетенций психологов и педагогов [1; 5].

Не вдаваясь в историю философской и психологической научной разработки категории «понимание», обозначим только некоторые положения, доказывающие необходимость ее включения в стандарт компетентности профессиональной деятельности педагога-психолога.

Категория «понимание» имеет различное толкование. Некоторые авторы рассматривают понимание как форму мышления, основанную на выявлении существенных признаков окружающей действительности и установлении на этой основе ее внутренней взаимосвязанности. Понимание, как правило, осуществляется посредством моделирования в речи. С. Л. Рубинштейн писал: «Понимание как процесс, как психическая мыслительная деятельность — это дифференцировка, анализ вещей, явлений в соответствующих контекстах качествах и реализации связей (синтез), образующих этот контекст» [14, с. 235]. Именно эти процессы являются основополагающими в деятельности психолога. Понимание придает предмету, на который оно направлено, смысловое содержание, осуществляющее регулируемую функцию всей жизнедеятельности человека. Понимание изменяет мотивы, отношения человека к окружающему миру, другим людям, своему личностному и

профессиональному развитию. «Проблема смысла — это последнее аналитическое понятие, венчающее общее учение о психике, так же как понятие личности венчает всю систему психологии», — писал А. Н. Леонтьев [12, с. 3]. «Понимать (нем. *verstehen*) — познать что-либо в его взаимосвязи, познать его сущность, его значение (постигаемое только как его взаимосвязь)» [16, с. 351].

Условием полноценного развития всех форм когнитивных процессов (восприятия, памяти, мышления, сознания) является смысловая связанность, скоординированность с эмоциональной и волевой сферами. Л. С. Выготский в работе «Учение об эмоциях» указывал, что полное понимание чужой мысли становится возможным для человека только тогда, когда для него раскрывается ее аффективно-волевая основа: «Мышление и аффект представляют части единого целого — человеческого сознания» [7, с. 251]. Непонимание этого объясняет факты неуспешности психотерапевтических технологий в преодолении отклонений личностного развития современной молодежи, всякого рода их зависимостей. Понимание как процесс представляет собой единство когнитивной и эмоциональной составляющих, поэтому «понимающие» позиции психолога могут быть эффективными в работе с детьми и взрослыми, переживающими кризисы, пребывающими в смысловых тупиках, на изломе жизни (склонности к суицидальному поведению) и т. д. Без понимания психолог не сможет облегчить страдания человека ни одной возрастной категории. Ф. Е. Василюк, основатель понимающей психотерапии, писал, что «страдание всегда есть вызов нашему уму, сердцу, вере». Коррелятом философской категории страдания на психологическом уровне выступает понятие «переживание», которое мо-

По сравнению с детальным раскрытием содержаний понятий «психологические знания», «профессиональные умения и навыки» недостаточно представлена категория «понимание».

жет постигаться на основе сопереживания. «Чтобы научиться оказывать человеку психологическую и духовную помощь, важно *понять*, какую роль в его поисках выхода из кризиса играют процессы переживания, каковы их взаимопереходы и взаимовлияния» [4, с. 3]. Это доказывает необходимость особо выделять понимание данной закономерности в качестве общей профессиональной компетенции (ОПК) в структуре компетентности педагога-психолога.

Признание значимости понимания в коммуникативной деятельности является важнейшим положением для ОПК психологов. В психологии это положение сформировало широчайший спектр теоретических и практических разработок, где особое внимание уделяется взаимосвязи информационных и коммуникативных технологий и обучению им в системе образования [11].

Понимание может способствовать творческому «вмонтированию» педагогом-психологом новых знаний в профессионально-личностные конструкты. М. М. Бахтин писал: «Творческое понимание не отказывается от себя, от своего места во времени, от своей культуры и ничего не забывает. Великое дело для понимания — находиться во времени, в пространстве, в культуре — по отношению к тому, что человек хочет творчески понять» [2, с. 334]. Понимание не только транслирует смыслы, но и порождает новые.

В. П. Зинченко, подчеркивая особую значимость понимания в структуре творчества, отмечал, что «системы обучения ориентированы преимущественно на культурное понимание и

достаточно робко, часто не вполне осознанно формируют у своих питомцев естественное и творческое понимание» [9]. Поэтому при оценке уровней профессионализма количество репродуктивных форм действий психолога не может служить по-

казателем совершенства его компетенций, предусмотренных стандартом.

Понимание не происходит в результате простого накопления, арифметического прибавления и умножения знаний; понимание — это более качественный и глубинный способ познания. В. В. Розанов писал: «В развитии знания и понимания лежит резкое и глубокое различие: знание увеличивается через простое механическое прибавление одних знаний к другим, понимание совершенствуется, становясь глубже и полнее... Понимание есть стремление понять то, что уже известно как знание» [13, с. 13]. Это определяет компетентность педагога-психолога в работе со сферами психологических реальностей, личностных конструктов высшего уровня, таких как духовное развитие, нравственность, смыслы жизни. К любви, вере, творчеству, патриотизму нельзя подойти с цифровыми стандартами и технологиями.

Понимающая психология как особое направление науки возникла в начале XX века в работах В. Дильтея, в которых он доказывал, что, в противоположность экспериментальной психологии, основным методом исследования психического является понимание и сопереживание, за счет которых можно понять душевные процессы другого человека. Понимание рассматривалось Дильтеем как процесс познания: внутреннего мира другого человека на основе внешних знаков (поведения); самого себя на основе интроспекции и культуры с помощью искусства интерпретации. Рассматривая понимание как метод познания, он писал: «Понимание простирается от постижения детского лепета до понимания Гамлета или “Критики чистого разума”...» [8]. Идеи В. Дильтея были развиты в работах Э. Шпрангера, который ввел термин «понимающая психология» и разработал педагогические приложения этого подхода [21].

Практическая деятельность психологов показывает, что сущностные смыслы

Понимание не происходит в результате простого накопления, арифметического прибавления и умножения знаний; понимание — это более качественный и глубинный способ познания.

этой профессии не могут быть оторваны от общечеловеческих ценностей, духовно-нравственной их составляющей. Психолог должен быть чувствительным к пониманию сути вещей в жизни человека, в общении его с другими людьми, в вольном или невольном участии в каких-то событиях.

Исходя из всего вышесказанного, категорию «понимание» можно расценивать как необходимую в структуре профессиональной компетентности педагога-психолога, несмотря на то что пока «понимание (англ. *understanding, comprehending*) — широкий по значению и применению термин, не имеющий строго фиксированного содержания и объема» [3, с. 395].

В функциональной карте видов профессиональной деятельности педагога-психолога одну из ведущих позиций занимает консультирование, предполагающее работу со специалистами системы образования по различным профессиональным вопросам, а также с родителями по психологическим проблемам детей. Есть все основания считать, что в консультировании наиболее полно концентрируются все достижения психологической науки, направленные на службу педагогической практике.

Стандарт предъявляет особые требования к знаниям психологами современных теорий консультирования, его этической, нормативно-правовой основ; владению технологиями индивидуальных и групповых форм консультирования. Целеполагание консультативной деятельности в системе образования включает проблемы не только обучения, но и личностного развития детей, их отношений со взрослыми и сверстниками.

Следует отметить, что сфера психологического консультирования включает в себя чрезвычайно широкий спектр технологий, которые практически невозможно вместить в стандарты профессиональных функций педагогов-психологов без четких методологических ориентиров. Это обусловлено тем, что теоретические и

практические составляющие консультирования широко представлены в различных зарубежных направлениях (бихевиоризме, гештальтпсихологии, психоанализе и др.).

В отечественной психологии при признании возможной открытости системы принципов консультирования в зависимости от специфики психологической реальности и индивидуальных особенностей консультируемых субъектов особую значимость приобретают принципы причинной детерминированности, деятельностного, системно-исторического подходов. Примером этому может служить консультирование психологом субъектов образовательного пространства по проблемам феноменологии отрицания как одного из чрезвычайно значимых явлений современного социума [9; 18].

«Отрицание (*Verneinung*) означает отказ, отклонение, непризнание существующего положения вещей и связей (негация). Отрицать (*Nichten* — превращать в «ничто») — глагол, означающий разрушить, уничтожить, ликвидировать, упразднить или отклонять...» [16, с. 326]. Отрицание выражает тип отношений, рассматривается в философии и психологии как необходимый момент развития, универсальный принцип бытия и познания человека.

Отрицание начинает формироваться еще в доречевой период жизни ребенка, что доказывает наличие в его механизмах врожденной, генетической обусловленности [9]. Это позволяет рассматривать отрицание как своего рода защитную реакцию ребенка на воздействия, противоречащие удовлетворению его жизненно важных потребностей, особенно в проявлении свободы действия во всех четырех мирах объективной реальности: мире природы, людей, рукотворных вещей, собственного «я». Потребность в позитивной свободе — это чрезвычайно значимый показатель нормального лич-

Психолог должен быть чувствительным к пониманию сути вещей в жизни человека, в общении его с другими людьми, в вольном или невольном участии в каких-то событиях.

ностного развития детей [18]. Проблема только в том, в какой форме эта потребность проявляется и как реагируют на нее окружающие взрослые.

Понимание отрицания как дихотомического процесса жизнедеятельности и поведения, зависящего от развития мотивационной, ценностно-смысловой сфер и опыта человека, может обеспечить эффективность консультирования психолога. Выявление причин возникновения отрицания у детей помогает понять избирательность такой формы поведения, открывает возможности педагогу-психологу определиться в методологии (принципах, способах, методах, правилах) консультирования родителей по выработке ими продуктивных действий преодоления негативных форм отрицания у ребенка.

Для доказательства этих положений нами было проведено пилотное исследование. Основной гипотезой, определившей его ракурс, было то, что отрицание детей зависит от уровней понимания родителями сущности свободы и ответственности, а также особенностей их смысловых ориентаций, эмоциональной сферы, интеллекта и саморегуляции.

В исследовании использовались тесты С. В. Духновского «Социальная нормативность, интеллект, регуляция», Д. В. Люпина «Эмоциональный интеллект», мето-

дики «Свобода и ответственность» Т. И. Чирковой, «Смыслжизненные ориентации» Д. А. Леонтьева. Респондентами (50 человек) были родители, обеспокоенные проблемами развития своих детей, обратившиеся в консультативно-диагностический центр. На

основании проведенного исследования были получены следующие результаты.

✓ Почти все родители (92 %) на вопрос: «Проявляет ли Ваш ребенок отрицание просьб, предложений, требований взрослых?» — ответили утвердительно.

Причем это признавали родители детей, находящиеся не только в кризисных возрастных периодах, но и на стадиях «спокойного» развития. Ответы родителей позволили выделить вид детского отрицания, в основе которого лежит потребность в свободе действий и самоутверждении.

✓ Анкетирование родителей на предмет понимания ими сущности свободы и ответственности показало средний и низкий уровни его определенности. Например, ключевыми понятиями «свобода» были названы только «независимость», «самостоятельность», «действия без ограничения», «не делать того, чего тебе не хочется». А понятия «ответственность» — «выполнение обещанного», «признание наказания за содеянные проступки», «чтобы не навредить вещам, людям и самому себе». Только немногие родители признавали, что умение сказать «нет» — это шанс полноценного жизнеутверждения ребенка в будущей жизни. 70 % считали, что с отрицанием нужно бороться, а 20 % вообще не смогли определиться в оценках своего отношения к проявлению отрицания у детей.

✓ Гипотеза о том, что проявления отрицания детьми обусловлены состояниями эмоциональной сферы взрослых, получила только частичное подтверждение. По шкалам «Эмоциональный интеллект», «Социальная нормативность, интеллект, регуляция» выявились признания родителей в затруднениях управления своими эмоциями, реакциями на факты проявления детского отрицания. Однако очевидной взаимосвязи между индивидуальными особенностями интеллекта и регуляции, уровнями понимания сущности свободы и ответственности у большинства респондентов не обнаружилось. Эти данные гипотетически можно объяснить тем, что у наших респондентов проявилось рассогласование между осознанием и формами поведенческого репертуара.

Итак, результаты нашего теоретического и эмпирического исследования ка-

Понимание отрицания как дихотомического процесса жизнедеятельности и поведения, зависящего от развития мотивационной, ценностно-смысловой сфер и опыта человека, может обеспечить эффективность консультирования психолога.

теории «понимание» в структуре профессиональной компетентности педагога-психолога позволяют сделать следующие выводы.

В современной психологии категорию «понимание» рассматривают как метод познания; как условие адекватных действий человека, обеспечивающих ему полноценное существование в мире; как способность постигать смысл чего-либо. «Понимание представляет собой осмысление отраженного в знании объекта познания, формирования смысла в процессе действия с ним» [11, с. 26]. Все это позволяет признать необходимость включения категории «понимание» в состав категориального аппарата профессиональной компетентности психологов, работающих в системе образования.

Когнитивные, экзистенциальные компоненты категории «понимание» в психологической науке рассматриваются с позиций единства личностного развития человека, в неразрывной связи понимания с самосознанием и деятельностью, то есть выводятся за рамки ограничений когнитивного подходов [6; 10; 11; 14].

Поскольку и теоретически, и экспериментально выявлено, что в основе пони-

мания лежит способность людей эмоционально сопереживать друг другу, то процесс консультирования на основе синоптического и синергического методологических принципов может способствовать нахождению эффективных способов и методов преодоления негативных сторон личностного развития детей и подростков [19, с. 72—74, 143—147].

Результаты нашего эмпирического исследования позволяют говорить о том, что деструкции феномена отрицания детей связаны с уровнями понимания родителями онтогенетической сущности потребности ребенка в свободе (И. П. Павлов — «рефлекс свободы») в мирах природы, рукотворных вещей, людей и собственного «я». Понимание психологом этой закономерности позволяет определиться в стратегии консультирования родителей, в разработке «диагностического маршрута» изучения негативных личностных конструктов детей, в создании конкретного коррекционно-развивающего плана психологической работы с ребенком и его родителями.

Деструкции феномена отрицания детей связаны с уровнями понимания родителями онтогенетической сущности потребности ребенка в свободе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бахмутский, А. Е.* Подходы к оценке компонентов педагогической компетентности будущих руководителей образовательных организаций / А. Е. Бахмутский, А. С. Родиков // Нижегородское образование. — 2017. — № 2. — С. 97—103.
2. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М.: Искусство, 1979. — 423 с.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. — 672 с.
4. *Василюк, Ф. Е.* Понимающая психотерапия как психотехническая система : автореф. дис. ... докт. психол. наук / Ф. Е. Василюк — М.: МГППУ, 2007. — 48 с.
5. *Васягина, Н. Н.* Опыт апробации и целевые ориентиры внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в Свердловской области / Н. Н. Васягина, С. А. Минюрова, И. В. Пестова // Психолого-педагогические исследования. — 2017. — Т. 9. — № 3. — С. 48—60.
6. *Воскобойников, А. Э.* Монолог о Диалоге и Понимании / А. Э. Воскобойников // Знание. Понимание. Умение. — 2006. — № 1. — С. 22—27.
7. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. — Т. 5. — М.: Педагогика, 1983. — 368 с.
8. *Дильтей, В. В.* Описательная психология / В. В. Дильтей. — СПб.: Алетейя, 1996. — 160 с.; URL: http://www.bimbad.ru/docs/diltey_opisatel'naya_psihologija.pdf.
9. *Желеско, П. С.* Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности / П. С. Желеско, М. С. Роговин. — Кишинев: Штиинца, 1985. — 120 с.

10. *Зинченко В. П.* Работа по пониманию / В. П. Зинченко // Психологическая наука и образование. — 1997. — № 3. — С. 42—52.
11. *Знаков, В. В.* Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии / В. В. Знаков. — М. : Институт психологии РАН, 2007. — 479 с.
12. *Леонтьев, Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 1999. — 487 с.
13. *Розанов, В. В.* О понимании. Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания / В. В. Розанов. — СПб. : Наука, 1994. — 540 с.
14. *Рубинштейн, С. Л.* О понимании / С. Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. — 2-е изд. — М. : Педагогика, 1976. — С. 235—236.
15. *Рубцов, В. В.* Психология образования в интересах детей / В. В. Рубцов // Психолого-педагогические исследования. — 2017. — Т. 9. — № 3. — С. 2—18.
16. *Философский словарь* / под ред. Г. Шишкоффа ; пер с нем. — 22-е изд. — М. : Республика, 2003. — 576 с.
17. *Чиркова, Т. И.* Методологические основы психологии : учебное пособие для студентов психологических факультетов / Т. И. Чиркова. — М. : Вузовский учебник : ИНФРА-М, 2014. — 416 с.
18. *Чиркова, Т. И.* Отрицание как феномен психологической защиты: анализ социально-генетических аспектов / Т. И. Чиркова, И. Н. Ступакова // Europeanresearch. — 2015. — № 9 (10). — С. 102—105.
19. *Чиркова, Т. И.* Психолог в материнской школе. Подготовка бакалавров по направлению «Психолого-педагогическое образование» : учеб. пособие / Т. И. Чиркова. — М. : Вузовский учебник : ИНФРА-М, 2017. — 268 с.
20. *Чиркова, Т. И.* Психология разрушения : монография / Т. И. Чиркова. — М. : ИНФРА-М, 2015. — 192 с.
21. *Spranger, E.* Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit / E. Spranger. — Halle, 1921. — 57 s.



ОТНОШЕНИЕ ПЕДАГОГОВ РАЗНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ГРУПП К СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Л. С. ПОДЫМОВА,
доктор педагогических наук,
профессор, заведующая кафедрой
психологии образования МПГУ (Москва)
kpsio@mail.ru

В статье рассматривается отношение педагогов к ситуации неопределенности, выделены факторы развития толерантности к неопределенности, представлен анализ результатов исследования толерантности к ситуации неопределенности педагогов разных профессиональных групп.

The article deals with the attitude of teachers to the uncertain situation, the factors of tolerance to uncertainty are identified, the analysis presents of the results of the researching in tolerance to the uncertainty of teachers of different occupational groups.

Ключевые слова: *толерантность к неопределенности, межличностная интолерантность, интолерантность к неопределенности, факторы развития толерантности к неопределенности, педагогические инновации, педагогическая деятельность*

Key words: *tolerance to uncertainty, interpersonal intolerance, intolerance to uncertainty, factors of tolerance to uncertainty development, pedagogical innovations, teaching activities*

Одним из психологических факторов, влияющих на успешность реализации педагогической деятельности, является способность жить в изменяющихся условиях, то есть толерантность к неопределенности. Актуальным становится вопрос о роли данного феномена в личностно-профессиональном развитии педагогов. В практике подготовки и переподготовки преподавателей возникли противоречия между творческой и технологической компонентами, между процессом освоения новых образовательных технологий и умением ориентироваться в условиях изменения привычного опыта, схем мышления или профессиональных действий. Развитие личностных качеств педагога, необходимых для введения инноваций, требует не только профессиональных компетенций, но и личностного роста, инновационного потенциала каждого преподавателя. По мнению С. В. Данилова, «не проецируя новшество в личность, мы делаем педагогическую инновацию практически бесполезной» [3, с. 6].

Рассмотрим содержание понятия «толерантность к неопределенности».

Под неопределенностью в психологии понимают ситуации, которые человек не может интерпретировать, понять из-за недостатка информации, времени, избытка информации. Часто такими условиями для личности являются сложные, противоречивые ситуации перегруженности, множественности, неструктурированности, неточности, противоречивости информации в образовательной среде, которые

длятся неопределенное время, в результате их воздействия могут возникать сложности в понимании и реализации профессиональных действий.

В работе мы опираемся на мнение Е. П. Белинской, которая выделила свойства ситуации неопределенности. К ним автор относит: недостаток, нечеткость, противоречивость информации, несовместимость двух или более когний, рассогласованность когний и поведения; невозможность контроля со стороны субъекта действия, наличие риска в принимаемых решениях, многочисленность возможных результатов, множественность выбора [1].

Толерантность к неопределенности рассматривается как относительно устойчивая во времени характеристика, изменяющаяся лишь посредством нового опыта или целенаправленной активности субъекта.

Толерантность к неопределенности связана не только с ситуациями принятия решений, но и с более обширными проблемами индивидуально-личностной регуляции решений и действий в условиях неопределенности присущими человеку методами разрешения таких ситуаций, стремлением к ним или их избеганием. В психологических методиках, в том числе в опросниках, шкалами толерантности/интолерантности к неопределенности фиксируются и измеряются различия людей в проявляемом ими диспозиционном отношении к неопределенности, восприятию и принятию (или непринятию) условий неопределенности. На наш взгляд,

такая способность во многом определяет конструирование моделей поведения человека в ситуации неопределенности как элементов проявления активности.

Эмпирические исследования, проводимые А. И. Гусевым, показали, что индивидуально-психологическими детерминантами положительного отношения к неопределенности являются способность к эмпатии, устойчивость к неопределенности, ментальная гибкость, коммуникативная толерантность, альтруизм, ощущение безопасности, внутренний локус контроля, открытость опыту, преобладание мотивации стремления к успеху над мотивацией избегания неудачи, энергичность, высокая поисковая активность, уверенность в себе, позитивная самооценка, высокий уровень самоактуализации личности и др.

Среди индивидуально-психологических предпосылок негативного отношения к ситуации неопределенности выделяют потребность в когнитивной замкнутости (желание индивида обладать ясным, четким, определенным знанием в противовес нежелательной альтернативе неясности и неопределенности), авторитаризм и догматизм, тенденцию приходить к решениям по типу «черное — белое», стремление к очевидному и безусловному принятию или отвержению со стороны других людей, неспособность мыслить в вероятностных категориях [2].

К внутренним факторам развития толерантности к ситуации неопределенности можно отнести характеристики самого субъекта, отражающие его организацию и использование им знаний, личностные особенности, связанные с его активностью, предпочтениями выборов, уровнем интеллекта и готовностью к преобразованию, изменению собственной Я-концепции, профессионального опыта, построению иерархии новых смыслов и т. д.

К внешним факторам развития толерантности к ситуации неопределенности в образовательной среде относят динамику среды, наличие новых источников информации, интерактивность, функциональные возможности электронного образования, систему отношений между субъектами в образовательном пространстве, новые границы создания, организации, распространения, предоставления педагогического опыта и др.

Ситуации неопределенности в образовательной деятельности делят на развивающие и препятствующие развитию. Развивающие ситуации неопределенности основаны на восприятии их как личностной задачи, имеющей индивидуальное значение. Эти ситуации содействуют самореализации, самосовершенствованию человека, они ориентированы на удовлетворение всех уровней его потребностей. Ситуации неопределенности, препятствующие развитию, предполагают отсутствие выбора или решения, долгое пребывание в них приводит к нарушениям психологической устойчивости и соматического здоровья.

В исследовании был использован «Новый опросник толерантности к неопределенности» Т. В. Корниловой, направленный на определение толерантности к неопределенности и состоящий из 33 утверждений с использованием 7-балльной шкалы [4].

Выделенные суждения были сгруппированы по трем факторам: *толерантность* к неопределенности (стремление к оригинальности, новизне, готовности искать новые решения, предпочтению сложных задач, самостоятельности и готовности выйти за общепринятые рамки); *интолерантность* (стремление к упорядоченности своей жизни, ясности во всем, неприятие неопределенности, привычка разделять на правильные и неправильные способы и мнения); *межличностная интолерантность* к неопределенности (стремление к контролю, статичности, моноличности и ясности в межличностных от-

Ситуации неопределенности в образовательной деятельности делят на развивающие и препятствующие развитию.

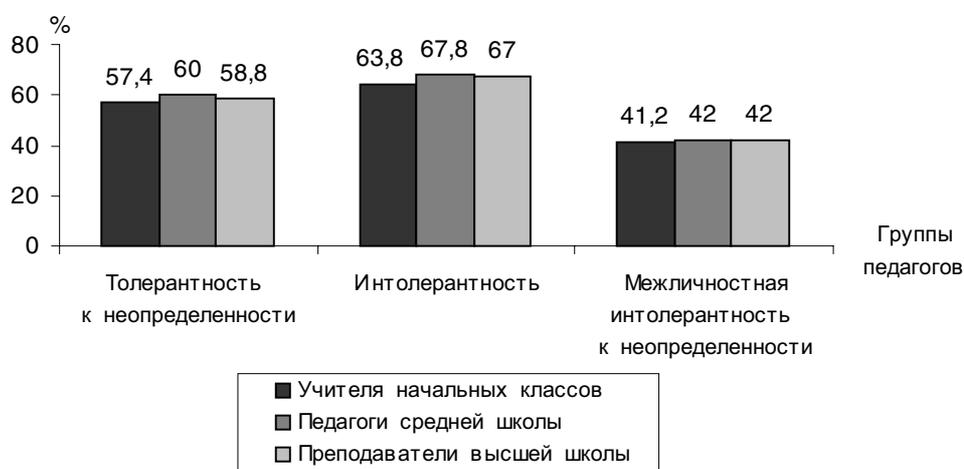
ношениях, тревога и дискомфорт в случае неопределенности в отношениях с другими людьми).

С помощью указанной выше методики в 2017 году были опрошены 90 преподавателей Москвы. Выборка состояла из лиц женского пола. В исследовании принимали участие педагоги следующих профессиональных групп: учителя начальных

классов, педагоги средней школы, преподаватели вузов. Независимой переменной выступала ситуация неопределенности в педагогической деятельности, а зависимой — толерантность к неопределенности преподавателей разных профессиональных групп.

Результаты исследования представлены в диаграмме.

Показатели выраженности толерантности к неопределенности у педагогов разных профессиональных групп



Полученные результаты свидетельствуют о том, что у всех респондентов преобладает средний уровень по фактору толерантности к неопределенности (65%). Данная группа педагогов характеризуется как не всегда принимающая новые ситуации в жизни и непонимающая, как именно в них действовать. Однако у них выражено стремление к новизне, выходу за привычные рамки.

Высокий уровень толерантности к неопределенности показал 31% опрошенных, что характеризует их как постоянно стремящихся уйти от обыденности, искать новые пути решения задач, менять маршруты своего развития. Такие педагоги проявляют оригинальность, берутся за решение сложных задач и выполняют более ответственные поручения, они самостоятельны и уверены в собственных

силах. Только 4% респондентов обнаружили низкий уровень толерантности к неопределенности. Такие педагоги чувствуют себя комфортно, выполняя одну и ту же работу изо дня в день, применяя одни и те же технологии, используя отработанный план решения задач. Очевидно, что преподаватели с низким уровнем толерантности к неопределенности не готовы к множественности выбора в образовательном пространстве; при встрече с неопределенностью они довольно часто пребывают в недоумении, испытывают дискомфорт; их поведение характеризуется выраженной неустойчивостью.

Анализ толерантности к неопределенности педагогов разных профессиональных групп показал как общие тенденции, так и отличия в уровнях проявления дан-

ного качества. На основании интерпретации полученных данных были выявлены следующие уровни проявления толерантности к неопределенности по всем шкалам:

✓ *толерантность* к неопределенности выражена на среднем уровне у педагогов всех профессиональных групп;

✓ *интолерантность* к неопределенности характеризуется высокими показателями у педагогов средней и высшей школ,

у учителей начальных классов данное качество проявляется на среднем уровне;

✓ *межличностная интолерантность* к неопределенности выражена на высоком уровне у педагогов всех профессиональных групп.

В таблице приведены показатели различий толерантности педагогов к ситуации неопределенности по *U*-критерию Манна — Уитни.

Показатели различий проявления толерантности педагогов к ситуации неопределенности по *U*-критерию Манна — Уитни

Наименование шкалы теста	Среднегрупповые показатели			Значимость различий (<i>p</i>)
	учителя начальной школы	педагоги средней школы	педагоги высшей школы	
Толерантность	57,4	60	58,8	0,106
Интолерантность к неопределенности	63,8	67,8	67	0,048
Межличностная интолерантность	41,2	42	42	0,848

Обнаружены достоверные различия в проявлении интолерантности к неопределенности ($p = 0,048$) у учителей начальной школы и педагогов средней и высшей школ. На основании полученных данных можно утверждать, что учителя начальной школы более восприимчивы к ситуации неопределенности, чем их коллеги.

Данный факт объясняется тем, что группа педагогов начального образования раньше всех включилась в процесс внедрения педагогических новшеств (федеральные государственные образовательные стандарты и новые оценочные средства, электронные технологии и др.), что позволяет им более взвешенно относиться к инновациям, демонстрировать более высокую степень психологической устойчивости, способность к спонтанным реакциям, самостоятельность и уверенность при восприятии всего нового.

Следует подчеркнуть, что высокий уровень выраженности межличностной интолерантности к неопределенности у педагогов всех профессиональных групп актуализирует проблемы межличностных

отношений в педагогических коллективах в ситуации неопределенности, что требует дополнительного изучения. В исследованиях, проведенных нами среди педагогов в 2003—2005 годах, была отмечена та же тенденция доминирования консервативных установок, которые являются формой косвенного отрицания каких-либо изменений [5]. Исследование также показало, что педагоги обнаруживают высокий уровень интолерантности по отношению к администрации в сочетании с социальной желательностью. Тревога и дискомфорт в ситуации неопределенности в отношениях с другими людьми сопряжены с негативной оценкой текущей ситуации в образовании.

Отношения педагогов к участникам инновационной деятельности во многом определяются принятием и пониманием друг друга, доверием, эмпатией, партнерством, желанием прийти на помощь. «Ориентированность педагогов на конструктивную модель взаимодействия с администрацией, коллегами, родителями и детьми необходима для формирования толерантного отношения...» [5, с. 167].

Основные задачи психологического сопровождения педагогов в ситуации неопределенности заключаются в следующем: на стадии *понимания* неопределенной ситуации необходима корректировка субъективных представлений педагога о невозможности планирования будущего, реализации своих профессиональных планов, стратегий преодоления психологических барьеров восприятия новшеств в образовании. На стадии *отношения* важно развитие эмпатических способностей и эмоционального интеллекта. На стадии *поддержки* — развитие способности к самоконтролю, позитивной самооценке, реф-

лексии и уверенности в себе. На стадии *действия* — отработка навыков планирования будущего, целеполагания и предвидения результатов поведения в ситуации неопределенности.

Таким образом, толерантность к неопределенности у педагогов разных профессиональных групп во многом определяется личностными особенностями, связанными с готовностью к поиску новых решений, с предпочтением сложных задач, со стремлением к новизне, преобразованию профессионального опыта и построению позитивных отношений с участниками инновационного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белинская, Е. П.* Конструирование идентификационных структур личности в ситуации неопределенности / Е. П. Белинская // Трансформация идентификационных структур в современной России. — М., 2001. — С. 30—53.
2. *Гусев, А. И.* Толерантность к неопределенности как составляющая личностного потенциала / А. И. Гусев // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2011. — С. 300—302.
3. *Данилов, С. В.* Современные проблемы развития инноваций в образовании / С. В. Данилов // Нижегородское образование — 2016. — № 2. — С. 4—10.
4. *Корнилова, Т. В.* Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности / Т. В. Корнилова // Психологический журнал. — 2010. — Т. 31. — № 1. — С. 74—86.
5. *Подымова, Л. С.* Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект / Л. С. Подымова. — М.: Прометей, 2012. — 207 с.

**В 2017 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышло в свет издание:**

Опыт реализации ФГОС дошкольного образования: актуальная управленческая и педагогическая практика: Материалы межрегиональной конференции «Результаты внедрения ФГОС дошкольного образования: управленческие и содержательные аспекты» (Нижний Новгород, декабрь 2017 года) / Отв. ред.: Р. Ю. Белоусова, А. А. Ченева. 222 с.

В сборнике представлены статьи практических работников системы дошкольного образования Нижегородской области, других регионов Российской Федерации, а также сотрудников кафедры управления дошкольным образованием и кафедры теории и методики дошкольного образования ГБОУ ДПО НИРО, рассматривающие опыт работы по реализации требований ФГОС ДО в современных условиях.

Целевая аудитория сборника — педагоги и руководители ДОО, специалисты муниципальных органов, осуществляющих управление в сфере образования, методических служб, студенты, научно-педагогические работники.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ



Е. Г. ЕДЕЛЕВА,
кандидат психологических наук,
доцент, заведующая кафедрой
психологии НИРО
edeleva.eg@gmail.com



О. В. ШИЛОВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии НИРО
shov75@bk.ru

В статье рассмотрены вопросы психологического обеспечения постдипломного образования, проблема изучения психологического здоровья и благополучия личности учителя в современных условиях. Авторами представлены результаты диагностического исследования учителей Нижегородской области и выявлены особенности их психологического благополучия.

The article reveals the questions of psychological providing of postgraduate training, the problem of researching psychological health and psychological well-being of teacher personality in today's world. The authors presented the results of diagnostic testing of the teachers of the Nizhny Novgorod region and identified features of their psychological well-being.

Ключевые слова: *психологическое обеспечение, психологическое здоровье, психологическое благополучие личности, проблема изучения психологического благополучия личности учителя в современной школе, постдипломное образование*

Key words: *psychological providing, psychological health, psychological well-being of personality, the problem of researching psychological well-being of teacher personality in the modern school, postgraduate training*

В последние годы в современной школе произошли существенные изменения: внедрены и реализуются федеральные государственные образовательные стандарты, изменились программы и методики обучения, возросли требования к выпускникам образовательных организаций и к педагогам, их обучающим.

Как отмечает Н. Ю. Бармин, к числу ведущих характеристик инновационного человека относятся адаптивность к постоянным изменениям, способность к критическому мышлению, креативность, изобретательность, предприимчивость, владение аналитической, информационной и коммуникативной компетентностями [1].

Кроме того, современному педагогу необходимо развитие таких профессионально важных личностных качеств, как активность и целеустремленность, эмпатия, коммуникативная толерантность, рефлексия, стрессоустойчивость и многих других. Повышаются требования не только к предметной, но и к психологической компетентности современного учителя, формирование которой возможно лишь при тщательно разработанном психологическом обеспечении в процессе постдипломного образования [2].

Следует отметить, что профессия учителя относится к разряду стрессогенных и требует от него высокого уровня самообладания и саморегуляции. Причем степень напряженности стрессов, с которыми сталкиваются педагоги, зачастую выше, чем у представителей других социально-экономических профессий. В своей деятельности учитель часто оказывается в ситуациях, провоцирующих высокий уровень эмоциональной напряженности: нарушение дисциплины на занятиях, непредвиденные конфликтные ситуации с обучающимися и их родителями, перегруженность поручениями, возможные трудности во взаимоотношениях с коллегами и администрацией. Все это оказывает влияние на состояние психологического здоровья всех субъектов образовательного пространства и на уровень психологической безопасности образовательной среды.

В связи с этим проблема изучения психологического здоровья и благополучия личности учителя в современных условиях приобретает острую актуальность. Результаты исследования особенностей и уровней психологического благополучия личности современного учителя могут быть использованы не только для корректировки содержания программ повышения квалификации, но и для оказания психологической помощи и поддержки специалистам образования.

Существует большое разнообразие подходов к определению понятия, структуры, факторов, детерминант и предпо-

сылок психологического благополучия личности. Так, оно рассматривается как позитивная оценка себя и собственной жизни (Е. Динер, Р. М. Шамянов, Г. Л. Пучкова, М. В. Соколова); доминирующее психическое состояние (Л. В. Куликов); совокупность необходимых личностных ресурсов, обеспечивающих субъективную и объективную успешность личности в системе «субъект — среда» (О. С. Ширяева), направленность личности на позитивное функционирование и результат этой направленности, выражающийся в переживании счастья и удовлетворенности собственной жизнью (П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленкова).

На сегодняшний день можно констатировать, что в современной науке не выработаны единое общепринятое понятие «психологическое благополучие личности», определения его структуры и детерминант.

Опираясь на исследования И. В. Заузенко, К. Рифф, П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленковой, под психологическим благополучием личности мы понимаем переживание удовлетворенности собственной жизнью как результата позитивного функционирования в среде. Благополучие рассматривается как психологический ресурс, как условие для самореализации и самоактуализации личности.

Высокий уровень психологического благополучия личности учителя является одним из необходимых условий создания психологически безопасной образовательной среды. Проблема разработки психопрофилактических мер по сохранению психологического здоровья не только детей и подростков, но и других субъектов образовательного пространства (учителей, родителей, администрации) является как никогда актуальной, поскольку психолого-педагогические и социальные проблемы последних прямо и косвенно влияют на всех субъектов образования [2].

Профессия учителя относится к разряду стрессогенных и требует от него высокого уровня самообладания и саморегуляции.

Нами было проведено исследование, целью которого стало изучение показателей психологического благополучия личности современного учителя. В нем принимали участие 50 учителей (женщины) общеобразовательных школ Нижнего Новгорода, средний возраст которых 40—50 лет. Исследование носило констатирующий характер. Отбор испытуемых осуществлялся по принципу добровольного участия.

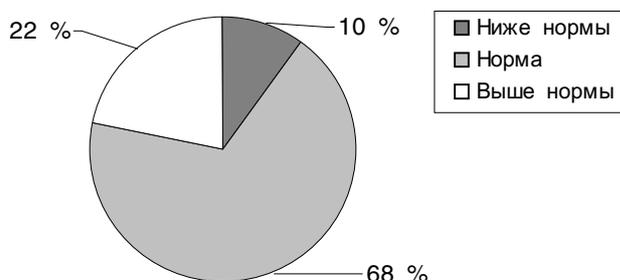
С целью изучения основных показателей психологического благополучия личности современного учителя мы использовали методику «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко [8].

В обобщенную К. Рифф модель психологического благополучия входят шесть составляющих, соответствующих шкалам опросника:

- ✓ отношения с другими, пронизанные заботой и доверием, — «Позитивные отношения с другими»;
- ✓ способность следовать собственным убеждениям — «Автономность»;
- ✓ способность выполнять требования повседневной жизни — «Управление средой»;
- ✓ чувство непрекращающегося развития и самореализации — «Личностный рост»;
- ✓ наличие целей и занятий, придающих жизни смысл, — «Цели в жизни»;
- ✓ позитивное отношение к себе и своей прошлой жизни — «Самопринятие».

Диаграмма 1

Шкала «Позитивные отношения с окружающими»



В методике К. Рифф также выделена шкала «Индекс общего психологического благополучия» как интегральный показатель уровня психологического благополучия личности.

Кроме основных шкал, для углубленного изучения структуры психологического благополучия Т. Д. Шевеленкова и П. П. Фесенко выделили дополнительно три новых шкалы опросника: «Осмысленность жизни», «Человек как открытая система» и «Баланс аффекта».

Авторы данной версии диагностической методики провели проверку теста на надежность, а также на критериальную и конструктивную валидность. Было показано, что все шкалы русскоязычного варианта шкалы психологического благополучия имеют высокие показатели тестовой и ретестовой надежности, а измеряемые ими признаки являются стабильными и устойчивыми к перетестированию. По результатам факторного анализа авторы выявили, что факторная структура опросника является устойчивой и воспроизводится на отечественной выборке.

По результатам проведенной диагностики нами были сформулированы следующие особенности психологического благополучия личности учителя.

Большинство учителей нашей выборки имеют доверительные отношения с окружающими; они могут проявлять заботу о благополучии других и способны к сопереживанию; осознают, что позитивные и конструктивные человеческие отношения строятся на взаимных уступках. Это очень важный фактор для осуществления педагогической деятельности, так как характеризует способность педагогов к проявлению эмпатии к окружающим и склонности к бесконфликтному общению.

10 % учителей продемонстрировали низкие результаты по шкале «позитивные отношения с окружающими» (диаграмма 1). Данных педагогов характеризует ограниченное количество доверительных отношений с окружающими. Связано это

с тем, что им сложно заботиться о других и быть открытыми по отношению к людям; в межличностных взаимоотношениях, как правило, они не желают идти на компромиссы и уступки. Такой тип отношений неизбежно оказывает негативное влияние на выстраивание психологически безопасных взаимоотношений со всеми субъектами образовательного пространства.

По шкале «Автономия» (диаграмма 2) выявлено, что большинство исследуемых имеют нормативные и превышающие нормативные показатели (60 % и 16 % соответственно). Это означает, что данную категорию учителей отличает независимость в суждениях; они могут самостоятельно регулировать собственное поведение и оценивать себя в соответствии с личными критериями. При этом 24 % педагогов нашей выборки свойственна зависимость от мнения и оценки окружающих, даже при принятии важных решений они полагаются на мнение других.

По шкале «Управление средой» абсолютное большинство респондентов имеют нормативные и превышающие норму значения (84 % и 8 %) (диаграмма 3). Учителя обладают властью и компетенцией в управлении окружающими, а также контролируют внешнюю деятельность с целью удовлетворения личных потребностей и достижения целей. Мы считаем, что данные особенности свойственны специалистам, занимающимся педагогической деятельностью, в частности осуществлением функции контроля.

Оставшиеся 8 % респондентов показали низкий балл по данной шкале, который характеризует их как людей, испытывающих сложности в организации повседневной деятельности, чувствующих себя неспособными изменить или улучшить складывающиеся обстоятельства. Данная группа учителей не могут в полной мере контролировать происходящее вокруг.

По показателю «Личностный рост» у большинства опрошенных не выявлено явных трудностей (диаграмма 4).

64 % педагогов показали нормативные значения, а 8 % имеют уровень выше

Диаграмма 2



Диаграмма 3



Диаграмма 4



нормы. Они готовы развиваться, открыты новому опыту и изменяются в соответствии с собственными познаниями и достижениями; реализуют свой потенциал.

28 % педагогов не испытывают чувства самореализации, не способны что-

либо менять в своем поведении, не развиваются и не имеют интереса к жизни. Последнее вызывает тревогу, так как именно интерес к жизни является одним из важнейших факторов психологически здоровой личности.

По шкале наличия целей, придающих смысл жизни (диаграмма 5), практически все учителя показали уровни нормы и выше нормы (66 % и 30 % соответственно). Данные респонденты имеют цель в жизни; считают, что прошлая и настоящая жизнь имеет смысл; придерживаются убеждений, которые являются источниками целей.

Лишь 4 % испытуемых имеют низкий балл по данному показателю. Они не видят перспектив в определении дальнейшего смысла жизни, что, несомненно, является сигналом психологического неблагополучия.

По шкале «Самопринятие» (диаграмма 6) мы видим, что у большинства педагогов выявлено позитивное отношение к себе, они знают и принимают все свои достоинства и недостатки. Осознание собственной индивидуальности, вера в себя являются показателями психологически здоровой личности, способной успешно функционировать в обществе.

20 % респондентов с уровнем ниже нормы проявляют недовольство собой, испытывают беспокойство по поводу некоторых личных качеств, желают быть не тем, кем они являются.

Далее мы проанализировали результаты по новым шкалам опросника, выделенным авторами методики.

Шкала «Баланс аффекта» дает возможность общей эмоциональной оценки человеком себя и своей жизни (диаграмма 7).

16 % респондентов имеют уровень показателя выше нормы, что свидетельствует о негативной самооценке учителей, неудовлетворенности собственной жизнью, об ощущении никчемности и бессилия. Им трудно поддерживать позитивные отношения с людьми, преодолеть

Диаграмма 5

Шкала «Цели в жизни»

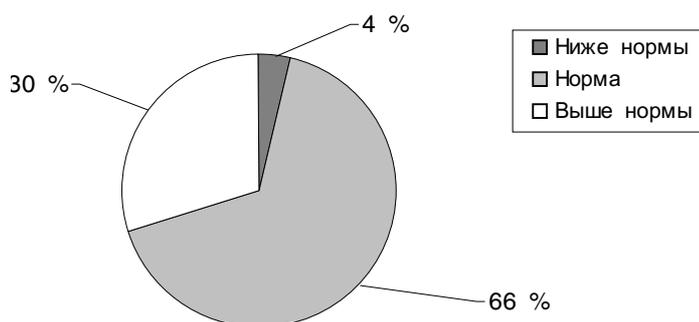


Диаграмма 6

Шкала «Самопринятие»

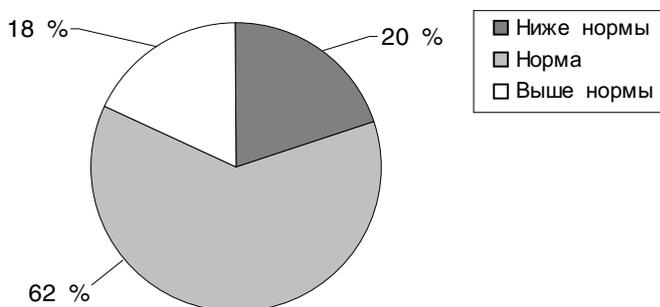
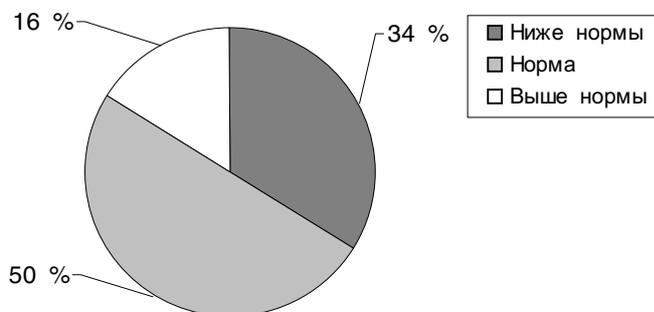


Диаграмма 7

Шкала «Баланс аффекта»



вать жизненные препятствия, усваивать новые умения и навыки.

У половины исследуемых педагогов выявлены нормативные значения по данному критерию, а 34 % опрошенных показали уровень ниже нормы. Такие результаты свидетельствуют о преобладании в целом позитивной самооценки, принятии себя со всеми достоинствами и недостатками. Данным специалистам свойственны уверенность в себе и собственных силах, общая удовлетворенность жизнью, они с легкостью устанавливают и поддерживают контакты с окружающими.

Полученные данные согласуются с результатами, представленными выше.

По показателю «Осмысленность жизни» (диаграмма 8) лишь 10 % из опрошенных имеют значения ниже нормы, что свидетельствует о недостатке или полном отсутствии осмысленности жизни у этих респондентов. У них преобладает чувство скуки и бесцельности существования, поэтому они не видят жизненных перспектив, которые были бы для них достаточно привлекательными.

Оставшиеся 90 % респондентов указывают на наличие жизненных целей и смысла жизни; они оценивают себя как людей целеустремленных, имеющих убеждения, придающих осмысленность их жизни.

Данные, полученные по шкале «Человек как открытая система» (диаграмма 9), свидетельствуют о способности человека воспринимать и интегрировать новый опыт, а также реалистично воспринимать разные аспекты жизни — как позитивные, так и негативные.

26 % из опрошенных учителей имеют низкие показатели, что указывает на их недостаточную способность интегрировать отдельные аспекты своего жизненного опыта и недостаточно реалистичное восприятие различных аспектов жизни.

Оставшиеся 74 % опрошенных обладают высокой способностью усваивать новую информацию, они открыты новому

Диаграмма 8

Шкала «Осмысленность жизни»

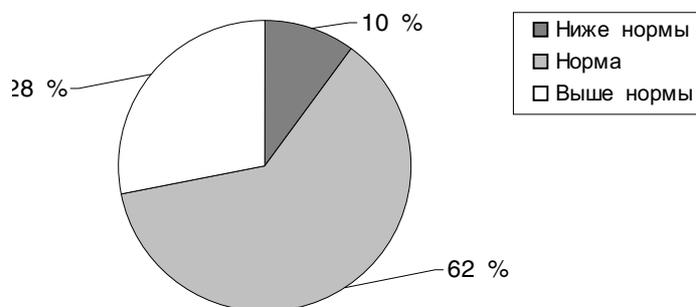
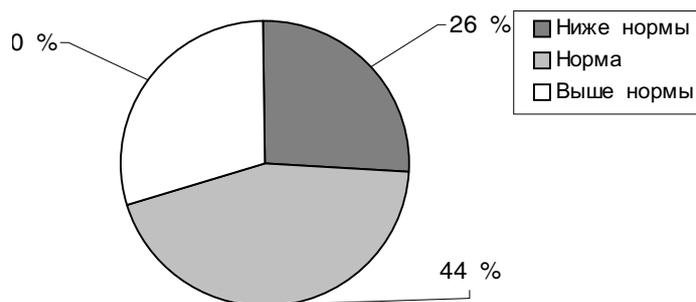


Диаграмма 9

Шкала «Человек как открытая система»



опыту. У них сформирован целостный, реалистичный взгляд на жизнь. Данный показатель является актуальным для современного учителя и характеризует уровень его адаптивности к постоянным изменениям.

Качественно-количественный анализ результатов по интегральной шкале «Психологическое благополучие» и соотнесение полученных данных с уровнями психологического благополучия, предложенными авторами методики, позволили сделать следующие выводы.

Оценивая уровень психологического благополучия опрошенных как интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования в среде, а также степени реализованно-

сти этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью учителей, можно отметить следующие особенности.

✓ Большинству (50 %) опрошенных педагогов свойственен средний уровень психологического благополучия: респонденты в целом ощущают себя достаточно комфортно, однако у них могут возникать определенные сложности в построении контактов. Проблемы личностного развития и постановки целей на будущее не являются для них актуальными. Они готовы принимать решения, брать на себя ответственность за них, но при этом мнение и оценки окружающих являются для них немаловажным фактором.

✓ Высокий показатель психологического благополучия свойственен 26 % учителей: они стремятся к самосовершенствованию и саморазвитию, проявлению своих творческих способностей; могут противостоять социальному давлению, оценивают себя и свое поведение исходя из собственных стандартов. Эта группа респондентов умеет выстраивать позитивные взаимоотношения с окружающими и получает от этого удовлетворение; они обладают таким профессионально важным личностным качеством, как эмпатия.

Именно психологическая поддержка и активная развивающая работа педагога-психолога с учителем в направлении его личностного саморазвития будут способствовать повышению его самооценки и самоценности.

✓ 24 % испытуемых демонстрируют пониженный уровень психологического благополучия: они переживают чувство стагнации в сфере личностного роста, не видят для себя привлекательных жиз-

ненных перспектив, у них нет интереса к жизни. Педагогами, входящим в данную группу не хватает доверительных и близких отношений с окружающими людьми. Возможно, это связано с тем, что они не готовы идти на компромиссы для сохранения этих отношений.

Обобщая полученные результаты ис-

следования, мы считаем, что существует необходимость в оказании помощи специалистам по оптимизации уровня психологического благополучия. На основании полученных в эмпирическом исследовании данных можно выделить основные направления психологического сопровождения учителей.

Прежде всего это оказание помощи в конструктивном изменении отношений к себе, другим людям и миру в целом; в поиске личностных ресурсов в управлении событиями собственной жизни, а также в осознании необходимости личностного саморазвития и самосовершенствования. Именно психологическая поддержка и активная развивающая работа педагога-психолога с учителем в направлении его личностного саморазвития, осознании личной ответственности за свое психологическое состояние будут способствовать повышению его самооценки и самоценности.

Еще одним важным направлением работы педагога-психолога является профилактика «профессионального выгорания» как составляющая психологического благополучия учителя. Необходимость реализации данной деятельности связана с выявлением у учителей в ходе нашего исследования таких проблем, как потеря интереса к жизни, отсутствие привлекательных жизненных перспектив и переживание чувства стагнации в сфере личностного роста.

Наши исследования показали, что у педагогов-психологов, работающих в образовательных организациях, существуют затруднения в осуществлении профилактики синдрома «профессионального выгорания» специалистов, понимании причин его возникновения, владении методами предупреждения и снятия психологической перегрузки педагогического коллектива.

Причина заключается в том, что в программы учебных заведений редко включаются курсы по профилактике профессионального выгорания и саморегу-

ляции эмоциональных состояний, хотя это является требованием профессионального стандарта, предъявляемым к умениям педагогов-психологов при осуществлении деятельности.

С учетом результатов проведенного нами исследования в Нижегородском институте развития образования разработан и реализуется модульный курс «Профилактика профессионального и эмоционального выгорания», который востребован не только педагогами-психологами, но и другими специалистами сферы образования [3]. Основными задачами дан-

ного курса являются обучение специалистов методам коррекции психоэмоционального состояния, осознание личностных особенностей, мешающих позитивному самовосприятию, а также поиск психологических ресурсов для полноценной самореализации и самоактуализации личности.

Психологическая помощь педагогу, учитывающая особенности разных типов благополучия, сможет стать эффективной и позволит создать все необходимые условия для полной реализации жизненного потенциала личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бармин, Н. Ю. Повышение квалификации педагогических работников как условие формирования человеческого капитала инновационного развития / Н. Ю. Бармин // Нижегородское образование. — 2012. — № 1. — С. 4—12.
2. Еделева, Е. Г. Психологическое обеспечение специалистов в системе постдипломного образования / Е. Г. Еделева // Нижегородское образование. — 2012. — № 1. — С. 122—128.
3. Еделева, Е. Г. Самооценка профессиональных умений педагога-психолога в соответствии с требованиями профессионального стандарта / Е. Г. Еделева // Психология образования: апробация и внедрение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: материалы XII Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 14—15 апреля 2016 г.) / ред. С. Э. Мелентьев. — М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2016. — С. 40—41.
4. Заусенко, И. В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. В. Заусенко. — Екатеринбург, 2012. — 23 с.
5. Игнатъева, Г. А. Дополнительное профессиональное образование в проекции инновационного развития образования взрослых / Г. А. Игнатъева // Mediterranean journal of social sciences. — Сер. «Социальные науки». — 2015. — Специальный выпуск. — С. 321—328.
6. Куликов, Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: учебное пособие / Л. В. Куликов. — СПб.: Питер, 2004. — 464 с.
7. Пучкова, Г. Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г. Л. Пучкова. — Хабаровск, 2003. — 17 с.
8. Рифф, К. Шкала психологического благополучия / К. Рифф; адапт. Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко; URL: <https://infopedia.su/12xb3b7.html>.
9. Фесенко, П. П. Имеет ли понятие психологического благополучия социально-культурную специфику? / П. П. Фесенко // Психология. — 2005. — Т. 2. — № 4. — С. 132—138.
10. Шамионов, Р. М. Психология субъективного благополучия личности / Р. М. Шамионов. — Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2004. — 174 с.
11. Шевеленкова, Т. Д. Психологическое благополучие личности / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. — 2005. — № 3. — С. 95—129.
12. Ширяева, О. С. Психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. С. Ширяева. — Петропавловск-Камчатский, 2008. — 27 с.



Профессиональная компетентность будущих специалистов



ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ

А. Д. СТУПНИКОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры географии, геоэкологии и методики
преподавания географии Волгоградского государственного
социально-педагогического университета
Stupnikova@mail.ru

В статье рассматриваются особенности развития профессиональной мотивации будущего учителя географии в свете требований профессионального стандарта педагога; выявлены компоненты профессиональной мотивации будущего учителя географии и уровни их развития. Автором определены качественные характеристики профессиональной мотивации студентов, показавших разные уровни. Особое внимание в статье уделено использованию современных образовательных технологий для развития профессиональной мотивации при изучении дисциплины «Методика обучения географии».

The article considers the features of the development of professional motivation of the future teacher of geography in the light of the requirements of the teacher's professional standard; components of professional motivation of the future teacher of geography and levels of their development are revealed. The author defines the qualitative characteristics of the professional motivation of students who have shown different levels. Particular attention is paid to the use of modern educational technologies for the development of professional motivation in the study of the discipline «Methods of teaching geography».

Ключевые слова: профессиональная мотивация, методика обучения географии, современные образовательные технологии, учитель географии

Key words: professional motivation, geography teaching methods, modern educational technologies, geography teacher

В рамках модернизации образования, введения профессионального стандарта педагога особенно актуальным становится выявление психоло-

го-педагогических условий, обеспечивающих качество учебно-воспитательного процесса в вузе. Во многом это зависит от того, насколько развита профессио-

нальная мотивация в структуре личности студента как один из определяющих факторов успешного овладения профессией. Студент должен «обладать готовностью сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности» [6].

Анализ исследований, проведенный в контексте указанной проблемы, показал, что изучением психолого-педагогических условий формирования профессиональных мотивов занимались А. А. Вербицкий, Т. Б. Гребенюк, Н. В. Кузмина, Н. К. Сергеев, и др. В аспекте интересов профессиональную мотивацию рассматривали Е. П. Белозерцев, Ф. К. Савина, Г. И. Щукина и др. В исследованиях Г. Х. Айсинной, Л. А. Головей, Е. А. Климова и других ученых профессиональная мотивация включена в структуру профессиональной направленности студента.

В контексте современных исследований профессиональная мотивация понимается нами как система осознанных иерархически взаимосвязанных внутренних побуждений личности к учебной, учебно-профессиональной деятельности в вузе и других сферах деятельности вне вуза, обеспечивающая рост субъектной активности студента по овладению профессией [5].

Научное обоснование процесса развития профессиональной мотивации будущих педагогов как динамической, целостной системы требует выявления особенностей развития ее компонентов, их взаимодействия и взаимовлияния как интегративного комплекса.

С учетом того, что каждая личность развивается в индивидуальных темпе и условиях, необходимо выделить уровни сформированности компонентов, составляющих профессиональную мотивацию, что поможет оптимально подобрать условия и средства, стимулирующие ее развитие.

Для того чтобы определить уровень развития компонентов профессиональной мотивации, на базе факультета естествен-

нонаучного образования, физической культуры и безопасности жизнедеятельности была проведена диагностика 67 студентов 3-х и 5-х курсов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (профили: «География», «Биология и География», «Экология»).

Для характеристики уровней развития профессиональной мотивации необходимо определить ведущие элементы ее структуры, критерии развития отдельных компонентов анализируемой системы. Остановимся на характеристике компонентного состава профессиональной мотивации.

В научной литературе достаточно подробно описан *интерес*, который исследователи считают изначальной формой субъектных проявлений и залогом профессионально-личностного самоопределения в будущем (Г. И. Щукина). Наличие интересов в структуре профессиональной мотивации рассматривали Е. П. Белозерцев, А. К. Маркова, В. А. Сластенин и другие, указывая на то, что начальный уровень профессионально-познавательных интересов студентов выражен неодинаково в силу их индивидуальных особенностей.

В связи с этим мы рассматриваем *профессионально-познавательный интерес* как один из основных компонентов профессиональной мотивации будущего учителя. За критерии нами приняты эмоционально-ценностное отношение студента к педагогической профессии, его интеллектуальная активность, особенности протекания познавательной деятельности, степень осведомленности о будущей профессии.

Для выявления уровня развития профессионально-познавательного интереса использовались методики Г. Н. Казанцевой «Изучение отношения к учению и учебным предметам», Е. И. Рогова «Карта интересов», М. Рокича «Ценностные

Мы рассматриваем профессионально-познавательный интерес как один из основных компонентов профессиональной мотивации будущего учителя.

ориентации», морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ) Ю. Ю. Воловой. В процессе анализа полученных данных были выявлены уровни развития профессионально-познавательного интереса у студентов 3-го курса: начальный — у 15 % респондентов; средний — у 50 %; высокий — у 25 %.

Для реализации профессионально-познавательного интереса профессиональная мотивация должна включать такой личностный аспект, как намерение ставить и достигать цели в процессе обучения в вузе. Поэтому в качестве следующего важного компонента профессиональной мотивации нами выделено *профессиональное намерение* студента, рассматриваемое как определяющее, субъектное отношение к профессиональной подготовке.

Во многих исследованиях профессиональные намерения рассматриваются в качестве одого из мотивов учения. Ф. К. Савина, С. Л. Рубинштейн, Л. И. Божович, К. К. Платонов говорят о нем как об одном из видов волевой активности, характеризующейся сочетанием эмоциональных и интеллектуальных моментов, тесно связанной с интересами и потребностями личности. В. К. Вилюнас отмечает, что при выборе профессии, когда намерение принимается на основе осмысления целостной жизненной ситуации, за решением человека стоит не «сдвиг» некоторого единичного мотива, а сопоставление множества положительных и отрицательных мотивационных последствий решения [1].

Исходя из этих положений, в качестве критериев профессионального намерения студентов мы выделяем:

- ✓ осознанность мотивов и целей выбора педагогического университета как места учебы;
- ✓ наличие волевых проявлений;

✓ желание работать по полученной педагогической специальности.

Использование методик А. А. Реана и В. А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности студентов», Г. В. Аكوпова «Профессиональные намерения», метода незаконченных предложений («Когда я закончу университет...»), позволило выявить уровни развития профессионального намерения у студентов 3-го курса: начальный — у 8 % респондентов, средний — у 75 %, высокий — у 17 %.

Формирование профессиональных намерений опирается на притязания личности, включающие в себя мотивацию достижения. Современные ученые-педагоги А. А. Вербицкий, Т. Б. Гребенюк, В. А. Якунин и другие, выделяя в структуре профессиональной мотивации мотив достижения, связывают его возникновение с потребностями самоутверждения и самоактуализации. М. В. Корепанова считает, что мотивация достижения выступает фактором развития личности, оказывает общее стимулирующее воздействие на протекание мыслительных процессов, мобилизует творческие силы на поиск и решение познавательных задач, является внутренним условием развития, активизируя стремление личности к самореализации [2].

На основании этого в качестве следующего компонента профессиональной мотивации нами рассматривается *мотив достижения*. Само понятие «достижение» мы понимаем как этап и уровень личностного роста, которые выступают необходимым условием дальнейшего движения к самореализации. Критерии данного мотива мы определяем теми целями, которые субъект стремится достигнуть в процессе обучения в вузе: профессиональное самоопределение, самопроектирование, творческое саморазвитие [5].

Для определения исходного уровня развития данного компонента мы воспользовались тестом «Я-концепция творческого саморазвития» Е. В. Бондаревской, С. В. Кульневича и методикой

Для реализации профессионально-познавательного интереса профессиональная мотивация должна включать такой личностный аспект, как намерение ставить и достигать цели в процессе обучения в вузе.

Ю. М. Орлова «Потребность в достижении», что позволило выявить уровни развития мотива достижения у студентов 3-го курса: начальный уровень показали 36 % респондентов, средний — 54 %, высокий — 10 %.

В результате проведенного комплекса диагностических методик были получены данные об уровнях развития выделенных компонентов профессиональной мотивации. С учетом компетентностного и личностно ориентированного подходов мы составили качественные характеристики профессиональной мотивации студентов, показавших разные уровни.

✓ *Начальный уровень развития:* в структуре профессиональной мотивации студента выделенные компоненты выражены слабо. Интересующая область знаний относится к географической науке. Студент может назвать основные ценности, на которые ориентируется педагог, и возможные мотивы профессиональной деятельности; способен обосновать социальную значимость педагогической профессии, проанализировать мотивы выбора профессии учителя географии; демонстрирует владение методами формулирования задач педагогической деятельности.

✓ *Средний уровень развития:* в структуре профессиональной мотивации студента представлены все выделенные компоненты, имеющие разный уровень развития; доминирующее положение занимает профессиональное намерение, позволяющее сделать конкретный выбор направленности деятельности, затем идет профессионально-познавательный интерес, мотив достижения выражен слабо [3]. Студент способен аргументировать социальную значимость педагогической профессии, может обосновать особенности собственной мотивации выбора профессии учителя географии, структурировать его мотивы; умеет формулировать задачи деятельности учителя географии, выбирать средства их достижения по образцу.

✓ *Высокий уровень развития:* профессиональная мотивация студента имеет системно-целостную структуру с четко выраженной иерархией, компоненты которой показывают высокий уровень развития: ведущая роль принадлежит мотиву достижения, затем идут профессиональное намерение и профессионально-познавательный интерес [3]. Студент профессионально ориентирован на базовые ценности педагогической профессии; способен разработать программу профессионального самообразования, самостоятельно определять задачи деятельности учителя географии, приемы, формы и методы самоорганизации для решения профессиональных задач и профессионального саморазвития.

Диагностика исходного состояния мотивационной сферы студентов позволяет корректировать процесс развития их профессиональной мотивации, выявляя педагогические условия, которые приведут к ее целенаправленному изменению.

Ведущим условием, обеспечивающим качественные изменения компонентов профессиональной мотивации студентов, является содержание образования в педагогическом вузе, так как, обучаясь, студент осваивает программу, предоставляемую ему учебным заведением, через призму собственных психологических особенностей. Содержание образования строится в соответствии с образовательными программами учебных дисциплин, реализуется через взаимодействие субъектов образовательного процесса (преподавателя и студента). На формирование профессиональной мотивации будущего педагога направлена вся совокупность дисциплин, входящих в основную профессиональную образовательную программу, с учетом компетентностного и целостного подходов.

Большое значение в целостной системе подготовки будущего учителя геогра-

Диагностика исходного состояния мотивационной сферы студентов позволяет корректировать процесс развития их профессиональной мотивации, выявляя педагогические условия, которые приведут к ее целенаправленному изменению.

фии принадлежит дисциплине (модулю) «Методика обучения географии», которая располагает широкими возможностями развития профессиональной мотивации. Освоение данного курса в соответствии с требованиями ФГОС ВО предполагает изменение всех компонентов процесса обучения, в том числе технологий, позиций студента и преподавателя в образовательном процессе. Нами проводится непрерывное обновление учебно-методического комплекса дисциплины в соответствии с требованиями ФГОС ВО: совершенствуется учебно-методический блок, вносятся изменения в учебно-методические материалы лекционных, практических, лабораторных занятий, они проводятся с применением активных и интерактивных форм и методов обучения, современных образовательных технологий [4].

Для развития профессионально-познавательного интереса как источника мотивации ряд лекционных занятий проходят в интерактивной форме (например, лекция с запланированными ошибками (лекция-провокация) по теме «Система знаний об атмосфере и климатах Земли»; лекция в виде пресс-конференции по теме «Географическая культура» и др.). Такие занятия способствуют развитию профессионально-познавательного интереса через выявленный у большинства студентов интерес к географической науке.

Применение на практических занятиях кейс-метода позволяет развивать профессионально-познавательный интерес обучающихся, изменяя характер восприятия научной информации, делая его профессионально осмысленным. Например, при выполнении практико-ориентированного кейса «Проблемное обучение» студентам предоставляются необходимые *материалы*: макет «Технологическая карта урока», типовые и авторские программы по географии, школьные учебники по геогра-

фии и др.; дается *описание* кейса; формулируется *задание*: «Разработайте технологическую карту урока по одной из тем школьного курса географии, предусмотрев использование технологии проблемного обучения. Чем отличается реальное проблемное обучение от традиционного?»

С целью развития у обучающихся профессионального намерения мы используем возможности самостоятельной работы студентов (СРС), что способствует расширению функций субъекта образования (целеположения, планирования, прогнозирования, контроля и т. д.). Каждый студент создает «Навигатор учебного процесса», в соответствии с которым организует свою самостоятельную работу.

Для организации СРС наряду с другими мы используем метод проектов, понимаемый нами как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, который завершается конкретным результатом, оформленным определенным образом. Студенты выполняют обязательные учебные проекты (разрабатывают конспекты уроков, внеклассных мероприятий и элективных курсов по географии и др.) и творческие (по желанию). Например, индивидуальный проект «Методическое портфолио», в рамках которого обучающийся самостоятельно определяет структуру портфолио; собирает, разрабатывает и оформляет материал, относящийся к творческой деятельности учителя географии; готовит презентацию проекта. Данные виды деятельности способствуют формированию профессиональных намерений, определяющих индивидуальные образовательные траектории студентов.

Как показывает наш опыт, мотив достижения наиболее эффективно развивается на практических занятиях, проводимых в форме деловых игр, что позволяет каждому студенту продемонстрировать имеющиеся знания и умения. Например, обсуждение вопроса, в чем состоит специфика профессиональной компетентности учителя-географа, проходит в форме

Применение на практических занятиях кейс-метода позволяет развивать профессионально-познавательный интерес обучающихся, изменяя характер восприятия научной информации.

деловой игры «Гражданский форум», предполагающей деление на подгруппы («органы народного образования», «администрация школы», «учащиеся», «родители»), каждая из которых высказывает свою точку зрения на требования к профессиональной подготовке учителя географии. Эффективно сочетание ролевой игры с элементами микропреподавания, групповой формой работы, где присутствует состязательность и оценивается выполненное задание.

Для развития мотива достижения определенное значение имеет оценивание промежуточных результатов освоения дисциплины. С этой целью на практических занятиях мы используем образовательные технологии, которые сами могут

играть роль оценочных средств (кейс-задача, мини-проект и др.). Потенциал данных технологий заключается в том, что можно оценивать как результат, так и процесс выполнения заданий, соотнося их с выделенными нами уровнями развития профессиональной мотивации студентов.

Для подтверждения эффективности современных образовательных технологий, применяемых на занятиях по методике обучения географии, мы провели диагностику студентов, обучающихся на 5-м курсе. В результате были получены данные, свидетельствующие о значительных изменениях в уровнях развития выделенных компонентов профессиональной мотивации (см. таблицу).

Уровни развития компонентов профессиональной мотивации студентов на 3-м и 5-м курсах

Уровни	Профессионально-познавательный интерес		Профессиональное намерение		Мотив достижения	
	3-й курс, %	5-й курс, %	3-й курс, %	5-й курс, %	3-й курс, %	5-й курс, %
Начальный	25	5,2	8	5,6	36	28,5
Средний	50	52,8	75	59	54	56,5
Высокий	25	42	17	35,4	10	15

Из приведенной таблицы видно, что наибольшего изменения удалось достичь в уровнях развития профессионально-познавательного интереса. Мы связываем это с тем, что у большинства студентов был выявлен познавательный интерес к географической науке, и именно ему как источнику мотивации принадлежит основополагающая роль в формировании профессиональной мотивации будущего учителя географии.

Таким образом, представление о компонентах, входящих в структуру профессиональной мотивации студентов, позволяет, учитывая выявленные особенности ее развития, эффективно выстраивать процесс освоения дисциплины (модуля) «Методика обучения географии» с помощью современных образовательных технологий, в наибольшей мере способствующих развитию профессиональной мотивации будущего учителя географии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виллюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Виллюнас. — М. : МГУ, 1990. — 288 с.
2. Корепанова, М. В. Роль мотивации достижения в развитии творческого потенциала студентов / М. В. Корепанова // Инновационные технологии в учебно-педагогическом процессе школы и вуза : сборник научных статей. — Волгоград : Перемена, 1993. — С. 78—82.

3. *Николина, В. В.* Экологическая культура будущего учителя / В. В. Николина // Методология и теоретические основы эколого-педагогического образования : коллективная монография. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2002. — С. 45—60.

4. *Ступникова, А. Д.* Учебно-методический комплекс дисциплины «Методика обучения географии» как условие для формирования профессиональных компетенций будущих учителей / А. Д. Ступникова // Нижегородское образование. — 2016. — № 3. — С. 85—90.

5. *Ступникова, А. Д.* Формирование профессиональной мотивации будущего преподавателя на начальном этапе обучения в вузе : дис. ... канд. пед. наук / А. Д. Ступникова. — Волгоград, 2005. — 176 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования / утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 9 февраля 2016 г. № 91 // URL: <http://fgosvo.ru/>.



ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ОБЩЕНИЮ С ДОШКОЛЬНИКАМИ ВО ВРЕМЯ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Н. Г. МОЛОДЦОВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей психологии
МПГУ (Москва)
n201270@mail.ru

В статье рассматриваются проблемы и особенности подготовки студентов к общению с детьми дошкольного возраста в условиях ознакомительной практики в детском саду. Описываются современные интерактивные методы и технологии по оптимизации подготовительной работы с первокурсниками педагогического вуза к учебной практике.

The article examines the problems and peculiarities of preparing students for communication with preschool children in conditions of familiarization practice in kindergarten. Modern interactive methods and technologies for optimizing the preparatory work with the first-year students of a pedagogical university for teaching practice are described.

Ключевые слова: *квазипрактика, фасилитированная дискуссия, перцептивный компонент общения, коммуникативный компонент общения, интерактивный компонент общения, игровая деятельность дошкольника, учебное сотрудничество, технология «Чтение и письмо для развития критического мышления», коммуникативные компетенции*

Key words: *quasi-practice, facilitated discussion, perceptive communication component, communicative communication component, interactive communication component, playing activity of the preschooler, training cooperation, technology «Reading and writing for the development of critical thinking», communicative competences*

В настоящее время большое внимание уделяется целостности и непрерывности образования. В связи с этим особую актуальность приобретает качественная подготовка студентов педагогических вузов к учебной практике, которую, на наш взгляд, полезно начинать в условиях детского сада. Именно здесь будущие педагоги смогут увидеть и осознать динамику психического и физического развития личности ребенка, чтобы лучше понять особенности и причины трудностей в обучении у детей в условиях средней школы при формировании у них физических навыков, математических понятий, развития речи, навыков социализации. Вопрос о том, насколько целесообразно будущим педагогам средней школы начинать свою практическую деятельность ознакомительного характера в условиях детского сада, является дискуссионным.

В рамках современных требований ФГОС при создании учебно-воспитательных и образовательных комплексов «детский сад — школа — вуз», призванных обеспечить преемственность образования, считаем разумным предоставить современным студентам педагогических вузов возможность увидеть генезис познавательных психических процессов, формирования двигательных навыков, становления речи и развития математических представлений и представлений о мире в целом начиная с дошкольного возраста. Особенно это актуально для будущих педагогов начальной школы, учителей ИЗО и физической культуры, которые будут работать с младшими школьниками, поскольку именно на них лежит ответственность за обеспечение преемственности на уровне «детский сад — школа». В связи с этим студентам 1-го курса Института физической культуры, спорта и здоровья, Института филологии и иностранных языков, Института детства МПГУ было предложено на протяжении семестра один раз в неделю посещать дошкольную образовательную организацию с целью выпол-

нения критериально-ориентированного наблюдения за процессами познания и социализации у детей дошкольного возраста.

В процессе подготовительной работы со студентами к первой в их жизни учебной практике ознакомительного характера в условиях детского сада выяснилось, что многие первокурсники плохо представляют себе общение с детьми обозначенного возраста, слабо мотивированы к этому общению, поскольку не видят себя в ДОО, а готовятся к работе с учащимися в средней школе. Между тем именно взаимодействие с дошкольниками в процессе ознакомительной практики дает возможность будущим педагогам понять многие важные закономерности и предпосылки для успешного усвоения детьми школьных программ.

Чтобы оптимизировать процесс подготовки студентов к общению с дошкольниками, целесообразным является проведение так называемой *квазипрактики*, где у студентов посредством моделирования ситуаций взаимодействия в аспекте «взрослый — ребенок», ролевых игр, направленных на установление контакта с детьми, просмотра и анализа обучающих видеоматериалов об особенностях игровой деятельности дошкольников, особым образом организованных дискуссий на предмет взаимодействия с детьми от 2 до 6 лет появляется возможность развить первоначальные умения, связанные с перцептивной, коммуникативной и интерактивной сторонами общения с дошкольниками, а также усиливается мотивация к прохождению ознакомительной практики в детском саду, снимается страх перед взаимодействием с маленькими детьми.

Квазипрактику, осуществляемую в форме однодневного (восьмичасового) погружения группы студентов в услов-

Вопрос о том, насколько целесообразно будущим педагогам средней школы начинать свою практическую деятельность ознакомительного характера в условиях детского сада, является дискуссионным.

ное, специально смоделированное пространство дошкольной организации, можно рассматривать как своеобразный социально-психологический тренинг, где студенты практикуются в подборе и проведении подвижных и дидактических игр, направленных на развитие как социальных компетенций дошкольников, так и познавательных процессов, а также в осуществлении критериально-ориентированного наблюдения за процессами познавательного и социального развития детей от 2—3 до 6—7 лет.

В процессе подготовки студентов к общению с дошкольниками положительные результаты дает использование интерактивных методов обучения по технологии развития критического мышления, разработчиками которой стали американские педагоги Дж. Стил, Ч. Темпл, К. Мередит. В России ее как образовательную технологию описали М. В. Кларин — в своих работах, посвященных инновационным подходам в образовании, И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек и др. [5; 6; 7].

Подготовка студентов осуществлялась в соответствии с тремя стадиями технологии развития критического мышления: вызова, осмысления и рефлексии.

На *стадии вызова* первокурсникам предлагается сформулировать свои тревоги и опасения, связанные с прохождением ознакомительной практики в ДОО, ответить на вопросы: «Чего я жду от этой практики?», «Чего я опасюсь?» Студенты

размышляют по поводу ресурсов — как внешних, так и внутренних, — помогающих преодолеть тревоги и опасения. На этой стадии подготовки

эффективным является заполнение в процессе коллективного обсуждения таблицы «З — Х — У» («З» — знаем о дошкольниках, «Х» — хотим узнать, «У» — узнали в ходе подготовки к практике). Это позволяет студентам отрефлексировать уже имеющиеся у них в зоне актуального

развития знания о детях, сформулировать ожидания от квазипрактики.

На *стадии осмысления* активно используются методы коллективного способа обучения: работа в парах и микрогруппах, где в процессе учебного сотрудничества первокурсники с помощью частично поискового и исследовательского методов получают необходимые знания о психическом и социальном развитии детей дошкольного возраста, знакомятся с игровыми упражнениями, направленными на развитие познавательных процессов дошкольников и формирование у них коммуникативных компетенций. На этом этапе активно используются видеоматериалы, связанные с игровой деятельностью детей. В ходе психолого-педагогического анализа видеофрагментов студенты учатся выделять и отмечать особенности познавательного и социального развития дошкольников, заполняя специально разработанные на кафедре психологии МПГУ критериально-ориентированные карты наблюдения за игровыми проявлениями детей 2—3, 4—5 и 6—7 лет и спецификой их общения со сверстниками и взрослыми. Обсуждение результатов наблюдения проводится с помощью технологии фасилитированной дискуссии, подробно описанной в образовательной программе «Образ и мысль» [1]. Примеры карт наблюдений за социальным и познавательным развитием детей даны в приложении.

Фасилитированная дискуссия представляет собой коллективное обсуждение, опирающееся на определенную стратегию вопросов, задаваемых ведущим, и технику парафразы. В процессе фасилитированной дискуссии мысль одного участника служит стимулом для мысли другого. В стратегию фасилитированной дискуссии входит *техника парафразы*, которая выражается в перефразировании ведущим ответа участника без привнесения в него дополнительного смысла. Парафраз является одной из самых важных техник в процессе развития социализации лично-

В процессе подготовки студентов к общению с дошкольниками положительные результаты дает использование интерактивных методов обучения по технологии развития критического мышления.

сти, поскольку выполняет следующие функции: конкретизирует и уточняет мысль, демонстрирует безоценочное принятие любого мнения (не просто дает понять участнику, что его ответ услышан, а как бы придает этому ответу значение, усиливает его), направляет дискуссию, обобщает несколько точек зрения при интерпретации одного и того же факта обсуждения. Ведущий в процессе такой дискуссии не высказывает своего мнения, но активизирует групповое обсуждение, занимая позицию фасилитатора. Характер взаимодействия «преподаватель — студент» при этом соответствует принципу ненасильственной коммуникации, а процесс обсуждения строится на основе познавательной инициативы учащихся, которые оказываются в ситуации самостоятельного поиска решения, то есть находятся не в пассивной позиции обучаемых, а в активной позиции обучающихся, что лежит в основе организации учебного сотрудничества.

Кроме того, на данном этапе подготовки студентам предлагается, работая в группах, выбрать, разучить и провести с однокурсниками подвижную игру для детей определенного возраста, что предполагает развитие у студентов умения вхо-

дить в контакт с детьми, заинтересовать их, включить в игровую деятельность, научить играть по правилам.

На *стадии рефлексии* подводится итог квазипрактики. С этой целью заполняется последняя колонка таблицы «З — Х — У», осуществляется рефлексия того, что дала такая технология подготовки к общению с дошкольниками. Для более полного и творческого осмысления полученных знаний и умений первокурсникам предлагается написать сочинение-эссе на одну из следующих тем: «Если бы я был ребенком», «Если бы я был воспитателем», «Если бы я был родителем». В ходе рефлексии студенты отмечают, что у них повысилась мотивация к ознакомительной практике в ДОО, минимизировались страхи и опасения относительно отсутствия навыков общения с дошкольниками, выросла уверенность в себе.

Таким образом, данный подход к подготовке студентов-первокурсников к ознакомительной учебной практике в условиях ДОО, осуществляемый сотрудниками нашей кафедры психологии на протяжении уже нескольких лет, позволяет сделать вывод об эффективности его внедрения в систему профессиональной подготовки будущих педагогов.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Особенности социально-коммуникативного развития детей 4—5 лет

Организуите наблюдение за игровыми проявлениями ребенка и особенностями его общения со сверстниками и взрослыми в процессе сюжетно-ролевых игр и физкультурных занятий.

Зафиксируйте результаты наблюдения в карте.

Карта наблюдения

Дата проведения _____

Фамилия, имя ребенка _____, ____ лет, ____ мес.

Задачи	Компетенции / варианты действий	Методы диагностики	Результат (выбрать балл в соответствии с особенностями развития ребенка)
1 Развитие общения и игровой деятельности	Во время ролевых или подвижных игр принимает разные социальные роли, подражая взрослым	Наблюдение	
	Принимает на себя игровую роль лишь при помощи взрослого		

Профессиональная компетентность будущих специалистов

Окончание табл.

Задачи		Компетенции / варианты действий	Методы диагностики	Результат (выбрать балл в соответствии с особенностями развития ребенка)
		В игре использует предметы-заместители, строит с ними игровые действия (процессуальная игра)		
		Отражает в игре только действия с предметами (игра с предметами)		
		Самостоятельно подбирает игрушки и атрибуты для игры		
		Проявляет интерес лишь к игровым действиям сверстников		
		Самостоятельно ориентируется на правила игры	Игра с правилами «Затейники»	
		Затрудняется в применении правил игры и не в состоянии долго их удерживать		
		Взаимодействует с детьми по поводу игры, вступает в ролевое взаимодействие	Наблюдение	
		Играет рядом, не вступая в ролевое взаимодействие		
2	Приобщение к элементарным, общепринятым нормам и правилам взаимоотношений со сверстниками и взрослыми (в том числе моральным)	Устанавливает и поддерживает эмоциональные отношения со сверстниками в процессе подвижных или ролевых игр, а также со взрослыми по ситуации	Наблюдение	
		Реагирует эмоционально на ситуацию. Может пожалеть и помочь, но под влиянием ситуации и опережающего одобрения взрослого		
		Нуждается в положительной оценке взрослых: радуется, когда взрослый хвалит его; болезненно переживает неодобрение (плачет, замыкается в себе)		
		Нуждается в положительной оценке взрослых: радуется, когда взрослый хвалит его; болезненно переживает неодобрение (плачет, замыкается в себе), однако эмоциональные проявления неустойчивы		
		Понимает общие правила общения и поведения; старается их придерживаться. Выполняет указания педагога	Включенное наблюдение	
		Имеет элементарные представления о том, что такое хорошо и что такое плохо, может оценивать хорошие и плохие поступки других детей. Откликается на правила поведения в детском саду, но сам может их нарушать		
Итого:				
✓ продвинутый уровень: 15—18 баллов;				
✓ функциональный уровень: 10—13 баллов				

Особенности познавательного развития детей 4—5 лет

Организируйте наблюдение за проявлением познавательных особенностей ребенка в процессе его самостоятельной деятельности или на занятиях с воспитателем. Зафиксируйте результаты наблюдения в карте. Максимальный результат по каждой компетенции — 2 балла.

Карта наблюдения за ребенком

Дата проведения _____

Фамилия, имя ребенка _____ лет _____, _____ мес.

Развитие познавательной сферы ребенка	Компетенции	Методы диагностики	Результат (выбрать балл в соответствии с особенностями развития ребенка)
1 Сенсорное развитие	Самостоятельно совершает обследовательские действия (метод практического примеривания и зрительного соотнесения) и делает прогноз, связанный с обозначением функций и поведения предметов в ситуациях, которые не наблюдает, может предположить, как они себя будут вести, называет свойства и качества предметов, систематизирует их	Наблюдение. Беседа (например: «Как ты думаешь, что случится с игрушкой изо льда, если ее повесить на елку, которая стоит в теплой комнате?»)	
	Знает названия сенсорных эталонов (цвета, геометрические формы)	Наблюдение. Дидактическая игра «Назови фигуры и закрась»	
	Называет формы и цвета, но затрудняется в словесном обозначении их промежуточных состояний (переходных форм, оттенков)		
2 Познавательный интерес	Проявляет познавательную активность (задает вопросы: «Что это?», «Зачем?», «Почему?»). С интересом выслушивает ответ на поставленный вопрос. Экспериментирует, обследует. Любит книжки об окружающем мире	Наблюдение за ребенком в процессе его самостоятельной деятельности и на занятиях. Беседа: «Какие любишь книжки? Про кого и про что любишь слушать рассказы?»	
	Задает вопросы, но не выслушивает до конца ответ на поставленный вопрос. Познавательный интерес неустойчивый		
Внимание и память	Может быть сосредоточенным в течение 15—20 минут	Наблюдение за ребенком в процессе его самостоятельной деятельности и на занятиях	
	Внимание устойчиво не более 7—10 минут		
	В игровой деятельности могут запомнить названия 7—8 предметов	Выучить считалку для подвижной игры. Дидактическая игра «Кого не стало?»	
	В игровой деятельности могут запомнить названия 4—5 предметов		
Мышление	Способен упорядочить группы предметов по цвету, величине, высоте, длине, широте. Способен к обобщениям	Дидактическая игра «Как назвать одним словом?» Беседа «Что такое дружба?»	
	Обобщает, классифицирует предметы по определенному признаку с помощью взрослого		

Окончание табл.

Развитие познавательной сферы ребенка		Компетенции	Методы диагностики	Результат (выбрать балл в соответствии с особенностями развития ребенка)
	Воображение	Способен самостоятельно придумать сказку или игру на заданную тему	Сочинение сказки про то, как снежинка и солнышко подружились	
		Сочиняет сказку с помощью взрослого, копирует опыт прошлых игр		
Итого: ✓ продвинутый уровень: 11—14 баллов; ✓ функциональный уровень: 6—10 баллов				

ЛИТЕРАТУРА _____

1. *Бондарева, И. И.* Курс «Образ и мысль» в начальной школе / И. И. Бондарева, Н. Г. Молодцова, С. К. Тивикова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2010. — 59 с.
2. *Гуцу, Е. Г.* Развитие мыслительных операций старших дошкольников на этапе подготовки к школе / Е. Г. Гуцу, Е. В. Кочетова, Т. А. Рунова // Нижегородское образование. — 2016. — № 2. — С. 65—71.
3. *Дедова, О. Ю.* Особенности профессиональной компетентности педагога, осуществляющего преемственность дошкольного и начального образования / О. Ю. Дедова // Нижегородское образование. — 2014. — № 3. — С. 77—82.
4. *Дедова, О. Ю.* Психологические условия и механизмы развития профессиональной компетентности педагога непрерывного образования : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. Ю. Дедова. — Н. Новгород : НГПУ, 2012. — 28 с.
5. *Деменева, Н. Н.* Личностно ориентированные педагогические технологии в начальной школе, соответствующие требованиям ФГОС : учебно-методическое пособие / Н. Н. Деменева, Н. И. Иванова. — М. : АРКТИ, 2015. — 224 с.
6. *Загашев, И. О.* Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. — СПб. : Альянс-Дельта, 2003. — 284 с.
7. *Кларин, М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. — М. : Арена, 1994. — 222 с.
8. *Молодцова, Н. Г.* Практикум по педагогической психологии / Н. Г. Молодцова. — СПб. : Питер, 2009. — 208 с.
9. *Чеменева, А. А.* Современные проблемы психологической готовности дошкольников к обучению чтению / А. А. Чеменева, О. В. Гурова // Нижегородское образование. — 2015. — № 1. — С. 104—110.



Слово докторанту и аспиранту



ПРОЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

А. О. АРНО,
аспирант МГПУ (Москва)
anurno@gmail.com

В статье представлены описание проекта образовательного пространства начальной школы, модель дизайн-проекта начальной школы, выделены критерии проектирования образовательного пространства начальной школы.

The article describes the project of the educational space of primary school, presents a model of the design project of primary school and identifies the criteria for designing the educational space of primary school.

Ключевые слова: образовательное пространство, дизайн, начальная школа

Key words: educational space, design, primary school

Инновационные разнохарактерные решения дизайна образовательного пространства позволяют создать веер возможностей, достаточный для самоизменения и развития самостоятельности учащихся.

В ходе проведенного анализа образовательного пространства инновационных зарубежных и российских школ было выявлено, что, несмотря на различия в визуальном оформлении, их образовательные пространства соответствуют принципам вариативности, трансформируемости, полифункциональности и открытости.

Мы рассматривали элементы дизайн-проектов начальной школы Vittra Telefonplan [8] в Стокгольме, начальной школы в

Конкорде (США) [10], школы для учеников старших классов Hellerup в Дании [16] и Orestad в Копенгагене, Университетской гимназии (школы-интерната) МГУ имени М. В. Ломоносова [11], Хорошевской прогимназии [13], МБОУ СОШ № 14 г. Пушкино, школы «Летово» [12], образовательного комплекса «Умная школа» в Иркутске [14].

В оптимально спроектированном пространстве предоставляется возможность для проявления различной активности учащихся: исследовательской деятельности, группового взаимодействия; обеспечиваются достаточный уровень свободы, возможность самостоятельного выбора и принятия независимых решений. Именно са-

мостоятельность как интегративное свойство личности является важнейшим условием ее самореализации и творческой активности. Поэтому дизайн образовательного пространства становится значимым фактором в организации образовательного процесса.

На основе проведенного анализа были выделены критерии проектирования образовательного пространства:

✓ разнообразие и доступность материалов, оборудования для реализации различных видов активности учащихся (мотивационный, деятельностный, операционный компоненты);

✓ снятие поведенческих ограничений и свобода выбора деятельности (мотивационный, деятельностный компоненты);

✓ возможность взаимодействия с пространством, реализация учащимися пространственного и предметного выбора, изменение своего пространственного окружения (мотивационный, деятельностный, эмоционально-волевой компоненты);

✓ возможность для самовыражения и творческой деятельности (деятельностный, эмоционально-волевой, операционный компоненты);

✓ возможность группового взаимодействия и неформального общения (эмоционально-волевой, операционный компоненты);

✓ возможность уединения и спокойного отдыха (эмоционально-волевой, операционный компоненты).

Дизайн образовательного пространства становится значимым фактором в организации образовательного процесса.

На основании проанализированного практического опыта, теоретических подходов и выделенных критериев была разработана модель дизайн-проекта образовательного пространства начальной школы, которая может быть использована при проектировании новых школ, а отдельные ее элементы — применены при реконструкции уже существующих.

На первом этаже здания находятся входная группа с просторным вестибю-

лем, столовая, многофункциональная общественная зона, спортивный зал, танцевальный зал, санузлы.

Входная группа включает зону ресепшен и охраны, гардероб с отдельным местом под обувь и рюкзаки, зону для ожидающих родителей с возможностью наблюдать за детьми, находящимися в общественной зоне. В этой части пространства расположены выставка творческих работ детей, мягкая трансформирующаяся мебель, корзина с бахилами, санузлы.

Просторная и легко трансформируемая многофункциональная общественная зона в виде атриума на три этажа со стеклянной крышей выполняет функции столовой, актового зала, кинотеатра, конференц-зала, галереи и др. В атриуме находится телескоп, чтобы в вечернее время учащиеся могли наблюдать за звездами. Половина пространства оформлена в виде амфитеатра. Предусмотрены различные уровни, которые можно использовать в качестве сцены, мест для сидения. Общественная зона оснащена мультимедийным и проекционным оборудованием, мягкой трансформируемой мебелью. С двух сторон находятся лестницы на третий этаж с промежуточным «капитанским мостиком» — балконом на уровне второго этажа.

Столовая оснащена оборудованием для шведского стола, чтобы стимулировать развитие самостоятельности детей в условиях выбора блюд и личной ответственности, когда каждый должен убрать за собой грязную посуду. Столы и стулья — легкие и штабелируемые, а стены столовой со стороны амфитеатра — это складные перегородки, поэтому пространство легко трансформируется и в послеобеденное время может использоваться в качестве зрительного зала. Обеденные столы круглой формы для благоприятной атмосферы, стимулирующей общение между детьми и взрослыми. Также в столовой предусмотрена зона для обучения детей приготовлению несложных блюд.

Спортивный зал имеет выход на дворовую территорию, которая оформлена как спортивная площадка, включающая зону для командных спортивных игр, а также различные решения для спортивной активности на свежем воздухе. Предусмотрены раздевалки с душевыми и индивидуальные шкафчики с отдельным местом под обувь и рюкзаки, снаряженная для хранения инвентаря и комната преподавателя. Также в спортивном зале есть трибуны, что позволяет проводить командные соревнования среди учащихся с привлечением зрителей. Напротив спортивного зала находится танцевальный зал.

На втором этаже над зоной для родителей находятся кабинеты школьной администрации, психолога, логопеда, кабинет для индивидуальных занятий, санузлы, комната отдыха для персонала и медицинский кабинет, оснащенный современным оборудованием. С балкона можно наблюдать за тем, что происходит в атриуме на первом этаже. На третий этаж ведут две лестницы. Здесь расположена учебная зона, включающая в себя множество решений для организации как групповой, так и индивидуальной работы учащихся.

Учебная зона делится на открытое учебное пространство и отдельные учебные кабинеты, которые внутри разделены складными перегородками. Благодаря им один кабинет можно разделить на две части и использовать каждую для работы с небольшими группами или сложить перегородку и получить просторный кабинет для занятий с большим количеством участников.

Учебная зона оборудована специальной мебелью:

- ✓ пятиугольные, трапециевидные и треугольные парты, которые можно комбинировать различными способами для организации работы в группах различной численности;

- ✓ стоячие парты;

- ✓ различные стулья — жесткие ортопедические с регулировкой высоты сиде-

нья и спинки, динамические, коленные, стулья-седло;

- ✓ диваны, пуфы, кресла-мешки;

- ✓ напольные антресоли для хранения учебных материалов.

Также в открытой части учебной зоны есть специальные укромные уголки для самостоятельной индивидуальной работы и работы в малых группах, требующей концентрации внимания. Предусмотрены индивидуальные шкафчики для хранения учебников и личных вещей.

Стены покрыты специальной краской, на них можно писать маркерами, а также использовать как магнитные доски. Часть стен оформлена грифельной и пробковыми досками.

Учительская комната пятиугольной формы находится в центре учебной зоны и с двух сторон имеет раздвижные двери, создавая атмосферу открытости. Возле двух стен учительской расположен экспериментальный уголок для проведения детьми несложных опытов. В рекреации есть специальные зоны с мягкими ковриками для общения и уединения детей.

Также в открытой части учебного пространства расположены стеллажи со свободным доступом детей к книгам, рядом располагаются диваны-столы для комфортного чтения и групповой работы. В учебной зоне находится творческая мастерская для занятий рисованием, лепкой из глины, шитьем, аппликацией и т. д. Это помещение отделено, но имеет стеклянные витражи, чтобы дети могли наблюдать за процессом и присоединиться, если им станет интересно.

Отдельно расположен и музыкальный зал, он имеет стеклянные витражи и раздвижные двери.

В режиме репетиций двери закрыты. Но во время публичных выступлений двери раскрываются, и зрители рассаживаются вокруг на мягких ковриках и крес-

Учебная зона делится на открытое учебное пространство и отдельные учебные кабинеты, которые внутри разделены складными перегородками.

лах-мешках. Творческая мастерская и музыкальный зал имеют выходы на балкон, с которого видно, что происходит в атриуме на первом этаже.

Таким образом, используя возможности образовательного пространства, педагог создает различные учебные ситуации для проявления и развития самостоятельности учащихся. Кроме того, учащиеся сами, без педагогической поддерж-

ки, активно взаимодействуя с пространством, могут обогащать свой субъективный опыт, развивать навыки сотрудничества, удовлетворять потребности в принятии самостоятельных решений и их практической реализации, учиться ориентироваться в новой ситуации, контролировать свои действия и поступки, что способствует развитию их самостоятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // URL: минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf.
2. Асмолов, А. Г. Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства России / А. Г. Асмолов // URL: http://rl-online.ru/articles/rl01_99/501.html.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика-Пресс, 1996.
4. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1986.
5. Занков, Л. В. Дидактика и жизнь / Л. В. Занков. — М. : Просвещение, 1968.
6. Подымова, Л. С. Самоутверждение педагогов в инновационной деятельности / Л. С. Подымова, Л. А. Долинская. — М. : Прометей, 2016.
7. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Избранные психологические труды. — М. : Педагогика, 1989. — Разд. II. — С. 122—281.
8. <http://vittra.se/english>.
9. <http://www.westhillprimaryschool.org/our-learning/resources/>.
10. <http://exhibition.a4le.org/2013/pdf/ConcordES.pdf>.
11. <https://school.msu.ru/>.
12. <http://letovo.ru/about/>.
13. <https://horoshkola.ru/about/>.
14. <http://умная-школа.рф/about/faq>.
15. <http://www.dac.dk/en/dac-life/copenhagen-x-gallery/cases/oerestad-high-school/>.
16. <http://hellerupskole.skoleporten.dk/sp>.

**В 2017 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышло в свет издание:**

Организация самостоятельной проектной деятельности обучающихся 8—9 классов в условиях реализации ФГОС ООБ: Учебно-методическое пособие / О. В. Плетенева, В. Я. Бармина, А. Б. Макарова [и др.]. 100 с. (Серия «Проектно-дифференцированное обучение»).

Пособие содержит информационные и дидактические материалы, в которых рассматриваются управленческие и педагогические аспекты организации индивидуального учебного проектирования в 8—9-м классах основной школы, и практические рекомендации по его реализации в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

РЕАЛИЗАЦИЯ ДОБРОВОЛЬЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Л. В. НЕВЕРОВА,
аспирант, старший преподаватель
кафедры теории и практики воспитания
и дополнительного образования НИРО
neverova.2011@yandex.ru



И. В. КУЗНЕЦОВА,
директор МБУ «Информационно-
диагностический центр»
Балахнинского района
Нижегородской области
neverova.2011@yandex.ru

В статье рассматриваются актуальные проблемы воспитания подрастающего поколения. В качестве одного из путей их решения предлагается переход к полисубъектной стратегии воспитания, при которой добровольческие проекты являются средством формирования нового типа педагога-профессионала, а система дополнительного образования детей становится наиболее благоприятной почвой для формирования у педагога полисубъектной профессиональной позиции.

The article is devoted to the topical problems of children's education. One of the ways to solve them that is offered in the article is transition to polysubject strategy of education when volunteer projects are means of a new type of pedagogue-professional forming and a system of additional education for children allows to formative polysubject professional position of a pedagogue.

Ключевые слова: *добровольчество, полисубъектная позиция, дополнительное образование, проектная деятельность*

Key words: *volunteering, polysubject position, additional education, project activities*

В современной педагогической науке активно ведутся дискуссии как о возможном будущем человечества в целом, так и о роли педагога — воспитателя поколения будущего в частности. Мир стремительно меняется, об-

новляется государственная система образования, и каждый, причастный к данной системе, ощущает, что обновления касаются и его.

Мысль академика Н. Н. Моисеева о том, что человечество подошло к рубе-

жу, за которым нужны и новые знания, и новая система ценностей, и новый менталитет, ни у кого не вызывает удивления или отторжения. При этом учителю отводится ключевая роль, так как именно он «создает систему формирования, сохранения и развития коллективных знаний, нравственности и памяти народа, передачи всего накопленного следующим поколениям», имея в виду всех людей, «которые способны внести в мир элементы душевной тревоги за их будущность и будущность своего народа, а в нынешних условиях — и будущность планетарной цивилизации» [3, с. 172—173].

Н. Д. Есипова констатирует, что «современные дети получают все чудеса, которые только ни изобретает индустрия, не доставая им только одного — человечности. Поэтому так остро встает вопрос о воспитании на данном историческом этапе» [1, с. 26—27].

Т. А. Ромм признает факт многообразия субъектов воспитательной деятельности, которая осуществляется в широком контексте повседневной реальности — многогранной, противоречивой, полисубъектной. Автор акцентируется на современном осмыслении *социального воспитания*, «раздвигая» его границы и возможности.

Все эти субъекты становятся носителями разной социальности, что влечет за

собой «расширение содержательного контекста воспитания за счет обоснования роли различных педагогических феноменов и средств, обеспечивающих разнообразные устремления чело-

века» [6, с. 21]. К таким средствам справедливо относят различную эмоционально окрашенную деятельность, иницилирующую активность ребенка, детские движения и сообщества, дополнительное образование, информационно-коммуникативные технологии, добровольческую деятельность и др.

В этих условиях возникает потребность, с одной стороны, в сотрудничестве тех субъектов воспитания, кто ориентирован на развитие личности ребенка на основе гуманистических ценностей, а с другой — в их совместном противодействии влиянию субъектов диссоциального воздействия. Поэтому можно говорить о необходимости перехода к полисубъектной стратегии воспитания, состоящей в «последовательной ориентации социально-педагогических исследований, моделей, проектов, управляющей деятельности на изучение, моделирование, проектирование, организацию диалога и взаимодействия различных социальных субъектов в решении проблем воспитания подрастающего поколения» [5, с. 3].

В настоящее время категория полисубъектности становится одним из актуальных направлений в изучении механизмов развития и саморазвития субъектов системы образования. Она выходит на одно из центральных мест в теоретико-прикладных исследованиях и характеризуется трансдисциплинарным подходом.

По мнению Л. А. Марковой, в философии переход от моносубъективности к полисубъектности, к диалогу или полилогу в рамках философской логики осуществил на закате XX века В. С. Библер в период трансформации современного общества, когда требовалось формирование нового типа мышления [2, с. 124].

Социологи В. И. Подшивалкина и М. В. Бирюкова предположили, что современный «постмодерный, турбулентный мир» создал субъекта нового типа, действующего «рационально или спонтанно в пространстве неопределенности, нелинейности, повышенного риска, ограничения ресурсов, неоднозначности технологий достижения цели, обладающего, по сути дела, полисубъектностью» [4, с. 15].

В психологии полисубъектность рассматривается как высший уровень развития субъектности личности (И. В. Вачков, Е. В. Фалунина, Н. И. Постникова и др.), который обуславливает эффектив-

В настоящее время категория полисубъектности становится одним из актуальных направлений в изучении механизмов развития и саморазвития субъектов системы образования.

ность работы педагога в пространстве современного образования.

В педагогике полисубъектную позицию впервые исследовала А. И. Григорьева. Она отождествила ее с деятельностной позицией педагога в условиях воспитательной системы школы и описала ее четырехкомпонентную модель.

С. А. Фадеева характеризует полисубъектную позицию педагога уже как «интегративную характеристику личности, основанную на способности педагога к самоактуализации и определяющей ценности и смыслы актуализированности личности во взаимодействии с реальностью (культурной, социальной, педагогической, информационной и пр.)» [7, с. 69].

Размышления о природе данного явления заставляют задуматься о переосмыслении полисубъектности как стратегии развития нового педагогического профессионализма, формирующего уникальное поле для субъектной активности, отражающего всю сложность и многообразие субъекта. По нашему мнению, стратегию профессионального развития педагога в стремительно меняющемся мире можно охарактеризовать словами Л. Кэрролла из его знаменитой сказки: «Нужно бежать со всех ног, чтобы только оставаться на месте, а чтобы куда-то попасть, надо бежать как минимум вдвое быстрее!»

В 2015—2017 годах кафедрой теории и практики воспитания и дополнительного образования Нижегородского института развития образования исследовалась полисубъектная позиция педагогов в рамках деятельности инновационной площадки по теме «Развитие полисубъектной позиции педагогов посредством реализации технологии добровольчества в организациях общего, профессионального и дополнительного образования».

Целью работы площадки стала реализация добровольчества как технологии развития полисубъектности педагогов с учетом возможностей образовательной организации.

В ходе исследования были определены научно-методологические основания развития полисубъектной позиции педагогов; реализовано добровольчество как технология развития их полисубъектности; проведены диагностические процедуры по оценке результатов инновационной деятельности.

Разработанная в ходе исследования модель полисубъектной позиции педагога включала следующие компоненты.

✓ *Ценностно-смысловой* — в основе его содержания — ценности, на которых базируются воспитательные действия педагога, а также ценности, транслируемые подрастающему поколению.

Критериями выступают ценностные профессиональные установки педагога, наличие у него профессиональной позиции как воспитателя; уровень развития его субъектности; уровень развития полисубъектной позиции.

✓ *Содержательно-предметный*, в основу которого положены технологии и методики, применяемые субъектом в процессе воспитания детей, подростков и юношества.

Критерии: освоение технологии добровольчества, включающее в себя усвоение основных понятий, овладение технологией социального проектирования (конструирование индивидом, группой или организацией действия, направленного на достижение социально значимой цели и локализованного по месту, времени и ресурсам), а также развитие коммуникативных качеств.

✓ *Практический*, основным критерием которого стало создание педагогами собственных добровольческих (социальных) проектов. Реализация данного условия подразумевала полный цикл разработки социального проекта, а его результат представлял в виде либо конечного решения социальной или иной проблемы (например, разовые акции сбора средств), либо

Целью работы площадки стала реализация добровольчества как технологии развития полисубъектности педагогов с учетом возможностей образовательной организации.

постепенного достижения поставленной цели (социализация детей-инвалидов).

Наше исследование позволило увидеть проявления полисубъектности как характеристики деятельности субъектов при создании проектов на трех уровнях.

Первый уровень: полисубъектность как деятельность множества субъектов, нацеленная на формирование единого проекта — создание добровольческого движения молодежи «Дыхание», которое объединило обучающихся и молодых педагогов Центра. При этом деятельность субъектов была связана общими целью, ценностными ориентациями, нормами и правилами (формирование активной гражданской позиции молодежи через социально значимую, благотворительную, эколого-биологическую, туристско-краеведческую и профилактическую деятельность; создание условий для формирования у молодежи ценностного отношения к окружающему миру, собственному здоровью, здоровью окружающих).

Второй уровень: один субъект одновременно создает и реализует несколько проектов. В этом случае многовекторная деятельность субъекта соотносится с общими условиями и ресурсами деятельности. Такая модель, на наш взгляд, позволяет отразить природу современной личности,

которая, с одной стороны, преодолевает оказываемые на нее внешние воздействия, а с другой — настаивает на своей субъектности и берет ответственность за собственные действия и выбор проекта. За время существования

нашего движения сформирована организационная культура, определены ориентиры воспитательной работы каждым педагогом — участником проектной деятельности.

Третий уровень характеризуется деятельностью нескольких субъектов по созданию сети или среды проектов:

✓ «Мы нужны друг другу» (социально значимая и благотворительная деятельность, помощь детям-инвалидам, пожилым людям, подросткам группы риска);

✓ «Дорога к храму» (сотрудничество с благочинием Балахнинского района, помощь в восстановлении, уборке храмов и прилежащих к ним территорий);

✓ ПриRODный NIK» (шефство над родниками Балахнинского района, разработка экологических и туристических маршрутов к родникам);

✓ «Здравствуй, мир!» (экология здоровья человека, формирование ценностного отношения к собственному здоровью);

✓ «Знакомься! Это твой город!» (экскурсионная и поисковая деятельность).

В нашем исследовании проектирование было выбрано не случайно: постановка задачи при неизвестном способе ее достижения, когда поиск решения целиком лежит на реализующем проект человеке и зависит от его знаний, позиции, творческой направленности и других личностных качеств, побуждает его к усвоению нового опыта, обогащению новыми видами деятельности, когнитивному развитию. Позицию педагога, успешно работающего в такой системе координат, можно охарактеризовать как полисубъектную. Это выражается в том, что педагог является здесь не только субъектом профессионального владения своей специальностью в предметной области (музыкант, спортсмен, эколог, художник и пр.), но и субъектом-организатором позитивной среды развития подростков, а также субъектом взаимодействия с внутренней средой собственной организации и внешней средой (школа, общественные организации и др.), и, наконец, субъектом собственного саморазвития. Добровольчество было выбрано тем удачным средством, о котором писала Т. А. Ромм, поскольку оно «раздвигает» границы традиционного определения «социального воспитания» [6].

По результатам деятельности данной площадки можно констатировать, что орга-

Педагог является не только субъектом профессионального владения своей специальностью в предметной области, но и субъектом-организатором позитивной среды развития подростков.

низация *дополнительного образования* — это эффективный «коллективный субъект» (термин Н. Л. Селивановой) социума. Общественно значимая деятельность различной направленности является ценной воспитательной составляющей работы такой организации.

Специфика полисубъектности субъекта определяется средой, нормами и характерами взаимодействий, реализуемых в этой среде, и силой собственного воздействия на нее. При правильном подходе к работе с педагогами дополнительного образования организации дополнительного образования становятся центрами функционирования детских общественных объединений, которые усиливают эффективность основных видов образовательной деятельности. Также они способствуют вовлечению детей и молодежи в воспитательное поле дополнительного образования, а, как известно, чем шире поле социальной активности субъекта, тем он интереснее, сложнее и разнообразнее.

Анализируя результаты проектной деятельности, можно сделать вывод о том, что, во-первых, добровольческая деятельность помогает педагогам дополнительного образования расширить содержательный контекст воспитания в рамках соб-

ственной профессиональной деятельности, а также свою профессиональную позицию до полисубъектной. Во-вторых, построение воспитательной работы через организацию социально значимой добровольческой деятельности в форме проектов способствует формированию единого воспитательного пространства образовательной организации для обучающихся независимо от принадлежности к тому или иному творческому объединению. Важно подчеркнуть, что не только дети, но и педагоги из различных объединений становятся единым коллективом добровольцев.

Особенности современного мира (неопределенность будущего, динамичные изменения жизни, появление новых технологий, мультикультурность и пр.) требуют для воспитания подрастающего поколения педагога-профессионала нового типа. Как метко охарактеризовала данный тип профессор Л. В. Алиева, это должен быть «педагог-воспитатель-общественник». Такой педагог с полисубъектной профессиональной позицией успешно самоактуализируется в организациях дополнительного образования.

Специфика полисубъектности субъекта определяется средой, нормами и характерами взаимодействий, реализуемых в этой среде, и силой собственного воздействия на нее.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Есипова, Н. Д.* Воспитание и образ человека будущего / Н. Д. Есипова // *Изменяющееся воспитание в изменяющейся России: теории, практики, институты, технологии : сборник материалов международной научно-практической конференции (Москва, 15—17 октября 2012 г.)*. — М. : Педагогический поиск, 2012. — С. 22—28.
2. *Маркова, Л. А.* Коммуникация без субъекта как результат исследований в области полисубъектного общения / Л. А. Маркова // *Коммуникативная рациональность и социальные коммуникации* / под ред. И. Т. Кавина, В. Н. Поруса. — М. : Альфа-М, 2012. — С. 103—125.
3. *Моисеев, Н. Н.* Время определять национальные цели / Н. Н. Моисеев. — М. : МНЭПУ, 1997. — 256 с.
4. Полисубъектность как социальный феномен : праксиологический дискурс / В. И. Подшивалкина, М. В. Бирюкова // *Социологические исследования*. — 2014. — № 4. — С. 13—19.
5. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности : концепция / под ред. Н. Л. Селивановой. — М. : УРАО ИТИП, 2009. — 35 с.
6. *Ромм, Т. А.* Теория социального воспитания — тенденция современной педагогики / Т. А. Ромм // *Изменяющееся воспитание в изменяющейся России: теории, практики, институты, технологии : сборник материалов международной научно-практической конференции (Москва, 15—17 октября 2012 г.)*. — М. : Педагогический поиск, 2012. — С. 16—22.
7. *Фадеева, С. А.* Субъектная позиция педагога как традиция / С. А. Фадеева // *Национальная Ассоциация Ученых*. — 2015. — № 6—1 (11). — С. 67—69.



ФОРМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В ПРАВОВОМ КЛУБЕ ДЛЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Е. Е. АНДРЕЕВА,
аспирант Уральского государственного педагогического
университета (Екатеринбург)
bulgackova@yandex.ru

В статье предлагается определение понятия «правовой клуб». Выделены виды и формы деятельности в правовом клубе, описываются их значения и обосновывается целесообразность применения. Приводятся конкретные методы правового обучения и воспитания.

The article gives a definition of «legal club». Types and forms of activities in the legal club are selected; the role of form of activities for legal club is described in the article. Specific methods of legal training and education are provided there.

Ключевые слова: *правовой клуб, виды деятельности в правовом клубе, формы деятельности в правовом клубе*

Key words: *legal club, type of activities in the legal club, forms of activities in the legal club*

В связи с усилением роли права в жизни людей современное российское общество заинтересовано в сформированности у выпускников общеобразовательных организаций правовых знаний, умений, навыков, а также готовности и способности применять их в правовых ситуациях.

Сегодня общеобразовательные организации способны лишь частично удовлетворить указанную

потребность общества, предоставляя возможность реализации правового образования через интегрированный учебный предмет «Обществознание», который

на базовом уровне включает разделы «Экономика» и «Право», либо самостоятельный учебный предмет «Право». Но

учебная деятельность старшеклассников по этим предметам имеет ограниченные возможности, что связано с временным ресурсом. Отсюда возникают проблемы творческой организации процесса обучения и воспитания, учитывающей индивидуальные особенности обучающихся, их возможности и потребности, и обеспечения их активного взаимодействия в совместной деятельности. Это актуализирует возможность реализации правового образования в системе внеучебной деятельности, которая существует в общеобразовательных организациях. Одной из оптимальных и наиболее эффективных ее форм является правовой клуб.

В современной научной литературе сформировались две точки зрения на понимание такого явления, как клуб: как самостоятельной организации, основывающей свою деятельность на общности ин-

В связи с усилением роли права в жизни людей современное российское общество заинтересовано в сформированности у выпускников общеобразовательных организаций правовых знаний, умений, навыков.

тересов, профессий, хобби ее членов (Е. М. Карпова, М. Р. Мирошкина, А. В. Мудрик, А. А. Немтинова и др.), и как формы организации внеучебной деятельности в общеобразовательной организации (Б. В. Куприянов, Г. Л. Котова, Т. Н. Молева и др.). Остановимся подробнее на втором подходе, который наиболее актуален для нашей статьи.

Рассматривая понятие «клуб» как социокультурное явление применительно к дополнительному образованию, Б. В. Куприянов пишет, что клубные сообщества образуют школьники, занимающиеся одним профилем деятельности и соответствующим образом воспринимающие друг друга [8].

Г. Л. Котова определяет клуб как форму системы воспитания, которая нацелена на выработку единой системы нормативно-ценностных ориентаций, реализацию образования и организацию социального опыта участников объединения [6].

О школьном клубе как об образовательном объединении пишет и Т. Н. Молева, отмечая, что клуб является одной из самых устойчивых форм объединения людей, имеющих общее увлечение [11].

Авторы данного подхода относят клуб к формам организации внеучебной деятельности в школе, наделяют его функциями обучения и воспитания, подчеркивая важность различных видов деятельности в клубе. Таким образом, правовой клуб — это форма внеучебной деятельности в общеобразовательной организации, основанная на добровольных началах и ориентированная на реализацию правового образования и организацию социального опыта обучающихся.

Среди *видов деятельности* в правовом клубе выделяются образовательная, общественно полезная, учебно-исследовательская.

Образовательная деятельность в правовом клубе представляет собой процесс овладения старшеклассниками правовы-

ми знаниями и формирования позитивного отношения к праву и фактам юридической действительности. На базе правовых знаний обучающиеся включаются в деятельность по исполнению и применению норм права (составление юридических документов, решение правовых ситуаций).

Общественно полезная деятельность в правовом клубе заключается в разработке социально-правовых проектов, законотворческой инициативы, организации юридических консультаций населению.

Занимаясь *учебно-исследовательской деятельностью*, старшеклассники участвуют в научно-практических конференциях, семинарах по правовым проблемам, работают над проектами и исследованиями, тем самым углубляя имеющиеся правовые знания, развивая правовое мышление, проявляя интерес к правовой деятельности.

Включение старшеклассников во все виды деятельности в рамках правового клуба способствует не только формированию у них позитивного отношения к праву, к приобретенным знаниям и умениям, но и осознанию ценностей, мотивов, на основе которых будет строиться их поведение в обычной жизни.

Деятельность в правовом клубе должна облекаться в определенную форму — внешнее выражение согласованного взаимодействия преподавателя и обучающихся, осуществляемого в определенных порядке и режиме.

Следует отметить, что правильный выбор форм деятельности в клубе позволяет преподавателю и обучающимся более успешно реализовывать поставленные ими цели и задачи.

Рассмотрим конкретные формы деятельности в правовом клубе.

Ю. К. Бабанский отмечает, что *лекция* предполагает устное изложение учеб-

Правовой клуб — это форма внеучебной деятельности в общеобразовательной организации, основанная на добровольных началах и ориентированная на реализацию правового образования.

ного материала, отличающегося большой емкостью, сложностью логических построений, доказательств и обобщений [13]. При использовании лекции как формы деятельности в правовом клубе необходима реализация следующих условий: вовлечение обучающихся в ее тему; создание проблемных ситуаций и их разрешение в диалоговом, дискуссионном режиме; широкое применение средств наглядности; демонстрация обучающимся прикладной направленности и значимости; образность, увлеченность, эмоциональность в ходе занятий. Следовательно, целесообразно применять следующие лекционные методы изложения материала, выделенные Е. М. Кропаневой: репродуктивный, проблемный, аналитический, методы объяснения с иллюстрацией, дискуссии [7].

Дискуссия, по мнению М. В. Кларина, — это способ углубленной работы с содержанием предмета, выхода за пределы усвоения фактических сведений, творческого осмысления изученного материала и формирования ценностных ориентаций; модель учебной дискуссии строится как целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями ради поиска истины [4].

Главное назначение дискуссии в правовом клубе — стимулирование познавательного интереса обучающихся, вовлечение их

Главное назначение дискуссии в правовом клубе — стимулирование познавательного интереса обучающихся, вовлечение их в активное изучение разных точек зрения по той или иной проблеме.

их в активное изучение разных точек зрения по той или иной проблеме, побуждение к осмыслению своей или чужой позиции. Целесообразность применения такой формы обусловлена воздействием на установки старшеклассников, обеспечением глубокого личностного усвоения знаний. Дискуссия включает в себя такие методы, как мозговая атака (штурм), анализ ситуаций, деловая и сюжетно-ролевая игры, кейс-метод.

Лабораторная работа определяется как

форма организации занятия, при которой школьники самостоятельно изучают учебную литературу или первоисточники [2], в качестве которых в правовом клубе используются юридические документы (источники права, правоприменительные акты, протоколы судебных заседаний, договоры, заявления и пр.). Такая форма деятельности способствует формированию понимания языка нормативных документов, умения грамотно пользоваться юридической литературой, дает знания закона, воспитывает уважение к нему.

Практикум — форма организации обучения, при которой старшеклассники, решая познавательные задачи, применяют полученные знания и умения в конкретной учебной ситуации. Основу практикума составляют правовые ситуации, которые обучающиеся должны самостоятельно решить на основе работы с нормативными правовыми актами.

Отдельное внимание в правовом клубе необходимо уделить применению кейс-методов, которые могут быть реализованы в ходе практикумов. Это метод правового обучения, при котором используется описание конкретных правовых ситуаций. Школьники должны исследовать их, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Важно отметить, что отличительной особенностью данного метода является вариативность способов решения кейса. Здесь главная задача преподавателя — познакомить обучающегося с «живым», действующим правом [9]. Для разработки кейсов могут быть использованы решения судов, материалы претензионной работы, нотариальная практика или искусственно смоделированные преподавателем ситуации на основе анализа конкретных правоотношений.

Для старшеклассников названный метод может применяться для приобретения навыков правильной квалификации правоотношений, анализа юридически значимых аспектов общественных отношений, их правовой оценки, толкования

и применения юридических норм, составления определенных документов (например, претензии, искового заявления) [17]. Кейс-метод развивает творческие способности обучающихся, способности к анализу, самостоятельной разработке алгоритма принятия решения, продуктивной работе в команде, активизирует инициативность и самостоятельность.

Игры является форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры [1]. В деятельности правового клуба могут быть использованы различные игры: деловые, дидактические, сюжетно-ролевые. Значимость игры в правовом обучении и воспитании заключается в том, что она способствует лучшему пониманию психологии людей, позволяет встать на место конкретного человека в определенной ситуации и понять, что им движет в момент происходящего события. Отметим, что игра обеспечивает формирование мотивации к деятельности, позволяет оценить уровень подготовленности старшеклассников, раскрыть их личностный потенциал, получить собственный опыт, активизировать самообразование, развить творческое мышление, толерантность, умение анализировать и прогнозировать, сформировать эмоционально-чувственное отношение к какому-либо виду деятельности.

Встреча с интересным человеком является одной из самых популярных форм деятельности в правовом клубе. Это объясняется тем, что старшеклассников привлекает возможность общения с интересным человеком, общественным, политическим деятелем, героем, участником события, знатоком темы. Правовой клуб позволяет организовать общение обучающихся со специалистами в области права, приглашая последних на занятия клуба в качестве экспертов, консультантов, лекторов.

Экскурсия — форма организации обучения, которая обеспечивает учащимся через их непосредственные наблюдения знакомство с предметами и явлениями в их естественном окружении [14]. Экскурсии позволяют познакомиться с особенностями профессиональной юридической деятельности, осознать ответственность юридических решений, увидеть, как решаются спорные вопросы на основе применения правовых норм. Такая форма деятельности в правовом клубе способствует формированию правомерного поведения, уважения к закону, устойчивой позиции решать возникающие юридические вопросы в рамках действующего законодательства.

Одним из мест проведения экскурсий является суд. Здесь обучающиеся имеют возможность ознакомиться с его работой, а также с особенностями профессиональной деятельности адвокатов и прокуроров, увидеть процесс судебного разбирательства.

Как считает Е. С. Полат, *метод проектов* — это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), который должен завершиться вполне реальным, осязаемым, практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Результатом такой формы работы является учебный проект как комплекс поисковых, исследовательских, расчетных, графических и других видов деятельности, выполняемой обучающимися самостоятельно с целью практического или теоретического решения значимой проблемы.

Важно отметить связь проектной работы с жизнью: проект исходит из интересов и потребностей самого старшеклассника, то есть отражает проблему, затруднение, с которыми столкнулся он сам или общество в целом; опирается на жизненный опыт школьника, и его результаты нацелены на применение в реальной практике; в процессе работы

В деятельности правового клуба могут быть использованы различные игры: деловые, дидактические, сюжетно-ролевые.

над проектом старшеклассник осознает смысл собственной деятельности, ее значение как для себя, так и для общества. Проектная деятельность способствует развитию коммуникативных способностей обучающегося, предполагая сотрудничество и взаимодействие участников проекта с представителями социума.

Проектная деятельность в правовом клубе является не только учебно-исследовательской, но и общественно полезной, поскольку проекты старшеклассников могут носить законотворческий характер и быть направлены на внесение изменений в действующее законодательство. Так, они могут принять участие во Всероссийском конкурсе «Моя законотворческая инициатива» как на региональном, так и на федеральном уровнях.

Юридические консультации населению осуществляются под руководством педагога в целях оказания бесплатной правовой помощи нуждающимся. Такая форма деятельности позволяет обучающимся приобретать практические навыки на «живых» делах и с реальными людьми, поскольку важны не только овладение правовыми знаниями, но и формирование способности применять их на практике.

Семинар — это форма организации обучения, при которой школьники самостоятельно изучают материал по различным

источникам, готовят сообщения, выполняют задания с последующим коллективным обсуждением и оценкой результатов самостоятельной деятельности под руководством учителя [5].

Семинары предполагают

творческий анализ материала, стимулируют изучение юридических первоисточников, расширяют круг знаний в процессе самостоятельной подготовки к занятию, позволяют проверить правильность полученных знаний, вычленив наиболее важное, существенное в них, прививают

навыки самостоятельного мышления и устного выступления, помогают свободно оперировать правовыми категориями. Можно выделить следующие методы: дискуссия, мозговой штурм, групповая консультация, пресс-конференция, деловая игра, беседа.

Учебная конференция определяется как организационная форма обучения, направленная на расширение, закрепление и совершенствование знаний [15]. Ее особенностью является самостоятельное получение новых знаний с помощью различных научных источников, с которыми обучающиеся работали при подготовке к конференции, а также из докладов, с которыми выступают другие школьники. Педагог является организатором выступлений обучающихся на конференции, он участвует в обсуждении докладов и вносит дополнения в них, а также оценивает работу каждого участника. Такая форма работы в клубе, привлекая старшеклассников к теоретическому решению актуальных правовых проблем и их практическому применению, позволяет поддерживать интерес обучающихся к праву, развивать их исследовательские навыки. Как отмечают А. В. Пилипец и Н. Ю. Абышева, в процессе подготовки каждый участник конференции приобретает навыки и умения, связанные с самостоятельной работой с информационными источниками, их анализом и обобщением, опытом публичного выступления, владением правильной научной речью, и пр. [16].

Таким образом, формы деятельности в правовом клубе разнообразны, они реализуются в рамках образовательной, общественно полезной и учебно-исследовательской деятельности. Названные формы способствуют становлению личности старшеклассника, обладающей совокупностью правовых ценностей, мотивирующих на правовую деятельность и формирующих позитивное отношение к ней; системой правовых знаний, умений и навыков, коммуникативных способностей.

Проектная деятельность в правовом клубе является не только учебно-исследовательской, но и общественно полезной, поскольку проекты старшеклассников могут носить законотворческий характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Воронин, А. С.* Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. — Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ — УПИ, 2006. — 135 с.
2. *Вяземский, Е. Е.* Теория и методика преподавания истории / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. — М. : Владос, 2003. — 384 с.
3. *Карпова, Е. М.* Поликультурная среда клуба как средство социального воспитания старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук / Е. М. Карпова. — Кострома, 2004. — 195 с.
4. *Кларин, М. В.* Инновационные модели обучения в современной зарубежной педагогике / М. В. Кларин // Педагогика. — 1994. — № 5. — С. 104—109.
5. *Клименко, А. В.* Проектная деятельность учащихся / А. В. Клименко // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2002. — № 9. — С. 69—75.
6. *Котова, Г. Л.* Формирование гражданской компетентности студентов колледжа средствами клубной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / Г. Л. Котова. — Екатеринбург, 2010. — 224 с.
7. *Кропанева, Е. М.* Теория и методика обучения праву : учеб. пособие / Е. М. Кропанева. — Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2010. — 166 с.
8. *Куприянов, Б. В.* Роль и место клуба в дополнительном образовании / Б. В. Куприянов // Дополнительное образование и воспитание. — 2009. — № 5. — С. 3—8.
9. *Лисицын, В. В.* Клиническое образование — эффективная модель обучения праву / В. В. Лисицын // Судья. — 2008. — № 10. — С. 18—24.
10. *Мирошкина, М. Р.* Социальное становление молодежи в клубе по месту жительства : дис. ... канд. пед. наук. / М. Р. Мирошкина. — М., 2007. — 399 с.
11. *Молева, Т. Н.* Школьный семейный клуб и проблема формирования духовно-нравственных ценностей детей и родителей / Т. Н. Молева // Человек и образование. — 2014. — № 1. — С. 69—73.
12. *Немтинова, А. А.* Социально-педагогическое сопровождение детей в подростковом клубе : дис. ... канд. пед. наук. / А. А. Немтинова. — Калининград, 2013. — 368 с.
13. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. — М. : Просвещение, 1983. — 608 с.
14. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. — М. : Педагогическое общество России, 2000. — 640 с.
15. Педагогика : учебник / Л. П. Крившенко [и др.] ; под ред. Л. П. Крившенко. — М. : ТК Велби; Проспект, 2004. — 432 с.
16. *Пилипец, А. В.* Учебная конференция в образовательном процессе школы / А. В. Пилипец, Н. Ю. Абышева // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 5 ; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=21554>.
17. *Сосипатрова, Н. Е.* Case-метод как способ интерактивного обучения гражданскому праву / Н. Е. Сосипатрова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — 2014. — № 3 (4). — С. 196—199.

**В 2017 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышло в свет издание:**

Универсальные компетенции как фактор проектирования профессиональной карьеры обучающихся: Учебно-методическое пособие / Авт.-разраб.: В. Н. Фролова, Л. Н. Шилова. 79 с.

Данное пособие содержит рекомендации по совершенствованию компетентностей преподавателей образовательных организаций среднего профессионального образования в области профессионального самоопределения будущих специалистов.



ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XX ВЕКЕ (ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ ДИСКУРС)

А. А. ПАНЧЕНКО,
аспирант НГЛУ им. Н. А. Добролюбова,
руководитель направления коммуникации
ЗАО «ПРЕССТО»
Alla.vdovina@gmail.com

Статья посвящена историографическому анализу развития отечественного лингвистического образования в период советского времени. В исследовании, предпринятом автором, рассматриваются основные труды ученых, которые позволяют дать качественную оценку иноязычному вузовскому образованию.

The article is a historiographic analysis of the development of Russian linguistic education during the Soviet period. The author's researching examines the main works of scientists, which allow to give a qualitative assessment of foreign language higher education.

Ключевые слова: *лингвистический университет, система высшего образования в СССР, официальная идеология*

Key words: *linguistic university, higher education system in the USSR, official ideology*

Становление и развитие советского не только лингвистического, но и высшего образования в целом определялись происходящими в стране в начале XX века переменами (Первая мировая и Гражданская войны, Октябрьская революция, приход к власти большевиков). Указанные трансформации привели к изменению идеологического курса, проводимого новой властью, и со-

ответственно — к созданию иной, нежели в царские времена, образовательной парадигмы. Именно новая идеология детерминировала формирование советской образовательной системы. Исходивший от совет-

ской власти социальный заказ оказал влияние не только на изменение общего вектора развития высшей школы, ее научно-теоретической и методологической баз,

но и на цели образовательной деятельности, структуру и содержание образовательного процесса, а также на деловые, повседневные практики его участников.

Актуальность материалов, поднятых в статье, определяется необходимостью понимания того, как в советский период отечественной истории коррелировали официальная идеология и процессы изучения иностранных языков, менялась ли позиция советской власти при решении вопроса о значимости иноязычного лингвистического компонента в сфере образования, как соотносился этот элемент с другими элементами образовательной системы. Поставленные вопросы рассматриваются нами в историографическом ракурсе.

Историки советского отечественного образования в целом не могли не затронуть вопрос о взаимодействиях партийно-государственных структур и учебных заведений. Указанная проблематика рассматривалась либо на небольших хроно-

Актуальность материалов, поднятых в статье, определяется необходимостью понимания того, как в советский период отечественной истории коррелировали официальная идеология и процессы изучения иностранных языков.

логических отрезках советской истории [1; 12], либо в рамках более длительных периодов [12]. Для рассмотрения привлекались и региональные материалы [2], и материалы общероссийского уровня [1; 12]. В любом случае специалисты не отрицали, что деятельность вузов страны являлась объектом постоянного внимания и регулирования со стороны политической элиты. Источниками написания работ служили в первую очередь законодательные документы [6].

При характеристике образовательной сферы советского времени зарубежные исследователи подчеркивают, что связь власти и вузов страны — обязательный сюжет для исследования, так как влияние контроля политической элиты на вузовских преподавателей было атрибутом жизни советского общества. Об этом говорится в работах таких авторов, как В. Шимоньяк, Н. Де Витт, Е. Моос, Д. Бейкер и А. В. Вайсман, а также в книге «Образование в СССР», выпущенной в 1980 году в Калифорнийском университете.

Наиболее полным зарубежным исследованием системы дореволюционного и советского образования является книга Д. Т. Зиппера и У. В. Брикмана [16], рассматривающая длительный период — с 1731 по 1989 год.

По устоявшемуся в обществе мнению советский гражданин не должен был отстраняться от технических и культурных достижений Европы, а пристально следить и заимствовать все, что может служить социалистическому строительству. В связи с этим уже в ранний советский период власть выдвинула лозунг: «Иностранные языки в массы!», который, несмотря на меняющуюся общественную жизнь в стране и мире, звучал на протяжении всей советской истории в системе вузовского образования. Общий обзор тенденций развития высшей школы, ее трудностей и достижений содержат работы К. Т. Галкина, В. П. Елютина, Е. В. Чуткерашвили [13].

Благодаря административным усили-

ям партийной элиты лингвистическое образование все более органично входило в профильное высшее образование в разных регионах страны. Различные аспекты научной деятельности высших учебных заведений в СССР по техническим, естественнонаучным, гуманитарным направлениям на различных этапах отечественной истории раскрываются в работах Т. А. Волковой, Ю. С. Воробьевой, А. В. Дружкина, Н. Т. Ерегиной, В. М. Кононенко и др. В данных исследованиях особое внимание уделяется значению региональных особенностей функционирования вузов, их научным достижениям, некоторым аспектам обучения иностранным языкам. Лингвистический аспект высшего образования находил свое место в подготовке специалистов гуманитарной направленности. С этой точки зрения значительный интерес представляет диссертационная работа К. А. Ушмаевой [9], в которой автор подробно анализирует основные тенденции и особенности трансформации отечественного высшего исторического образования в период с 1920 по 1990-е годы.

В работе Ф. П. Паначина [8] представляют интерес материалы, касающиеся обучения иностранным языкам, включенные в историю педагогического образования нашей страны (1917—1970 гг.). Отметим, что любое использование в научных исследованиях элементов компаративистики делает их результат более эффективным. Мы можем подтвердить эту позицию рядом работ по сравнительной педагогике. Труды данной направленности анализируют зарубежный опыт преподавания и экстраполируют принципы поликультурного образования на российскую систему образования (В. П. Борисенков, Б. Л. Вульфсон, Н. Д. Никандров, К. И. Салимова и др.).

Традиция обучения иностранным языкам сложилась еще в досоветский период и имела преемственность в дальнейшем.

Специалисты не отрицали, что деятельность вузов страны являлась объектом постоянного внимания и регулирования со стороны политической элиты.

В трудах философов М. М. Бахтина, Н. А. Бердяева, В. С. Библера, К. Н. Вентцеля, В. С. Соловьева и других процесс образования и изучения языка зачастую представляется в виде духовного становления личности, стремящейся приобщиться к достижениям других культур в условиях свободного творческого развития.

В рамках складывающихся отечественных школ сравнительного языкознания проблема находила отражение в работах значительного числа ученых, публицистов, государственных и общественных деятелей (К. Д. Ушинского, Д. Н. Писарева, В. Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, М. В. Ломоносова, А. И. Герцена). Все они придавали огромное значение изучению иностранных языков и считали необходимым расширять их список в учебных заведениях страны.

Преимуществом такого рода находила отражение в исследовании периодизации лингвистического образования в России. А. М. Фирсова предложила следующую концепцию, выделив четыре периода:

- ✓ Древняя Русь — первая четверть XVIII века;
- ✓ вторая четверть XVIII — середина XIX века;
- ✓ середина XIX — конец XIX века;
- ✓ конец XIX — начало XX века [10].

Собственную периодизацию становления и развития иноязычного лингвистического образования в вузах России предлагает Л. А. Дейкова, которая учитывает особенности национального исторического развития государственной территории, перемены в идеологических установках и смену образовательных парадигм. Автор выделяет следующие этапы:

- ✓ возникновение: допетровский период (X — XVII век);
- ✓ становление и развитие: просветительский период (XVII — начало XX века);
- ✓ расцвет и начало кризиса: период

советского лингвистического образования (с 1917 по 1991 год);

- ✓ стабилизация: период диалога культур (с 1991 года по настоящее время) [5].

Интересующий нас период приходится на третий этап данной хронологии.

С. Н. Ахнина в своем диссертационном исследовании [3] определяет и освещает два этапа становления лингвистического образования:

- ✓ 1920-е — первая половина 1960-х годов;
- ✓ вторая половина 1960-х — середина 1980-х годов.

Отличительной особенностью ее исследования является особое внимание к различным законодательным и административным решениям партийных органов, министерств и вузов регионов. Кроме того, автор выявляет и раскрывает причины многих трудностей, связанных с подготовкой педагогов языкового профиля в Восточной Сибири.

Немногочисленные исследователи обратились к истории лингвистического образования советского периода в целом. Так, Л. А. Дейкова в своих работах предлагает краткую характеристику основных нормативных документов, регулирующих систему педагогического иноязычного лингвистического образования в пределах советской России и соответствующих нормативам учебно-методических программ советского периода. Впервые ею приводится список открытых при советской власти учебных заведений и курсов, в которых велось преподавание иностранных языков. Автор отмечает, что в ситуации искусственной изоляции страны выросла значимость иностранных языков в общественно-политической и образовательной сферах.

В поле зрения историков находится одна немаловажная проблема лингвистического образования, являющаяся по характеру культурно-исторической: какие иностранные языки и вследствие каких причин изучались на том или ином этапе отечественной истории. Так, А. М. Фир-

В ситуации искусственной изоляции страны выросла значимость иностранных языков в общественно-политической и образовательной сферах.

сова в своем диссертационном исследовании сопоставляет статусное состояние иностранных языков в жизни общества и заключает, что главенствующее положение на определенный период времени того или иного европейского языка объяснялось прежде всего экономическим и историческим фоном развития цивилизации [11]. Данный вывод можно рассматривать как один из методологических посылов будущих исследований истории лингвистического образования.

Взгляд на лингвистическое образование как систему демонстрируют зарубежные авторы. Среди них следует отметить П. Сериота и Л. А. Гренобля. Так, последний отмечает, что «советская языковая политика дает богатый материал для изучения влияния политики на использование языка. Кроме того, советский опыт представляет уникальную возможность изучить связь языка и культуры. В то время как лингвисты и этнографы пытаются определить отношения языка к культуре или культуры к языку, советское правительство знало, что язык является составной и неотъемлемой частью культуры и использовало этот факт» [15, с. 4].

Анализ историко-педагогической литературы в сфере преподавания иностранных языков показывает, что формирование научного обоснования методов изучения иностранных языков происходило постепенно начиная с XIX века вплоть до наших дней.

С середины XX века история методов преподавания иностранных языков нашла отражение во внушительном количестве научных статей, монографий, диссертационных исследований как отечественных, так и зарубежных авторов. Зарубежные исследования (Ф. Н. Куммаст, У. Ф. Макки, Г. Онк, К. А. Тайль, М. Шеннон) и работы отечественных ученых (И. Л. Бим, А. К. Ганшина, Н. И. Гез, Е. М. Верещагин, И. А. Грузинская, О. А. Логинов, А. А. Леонтьев, С. М. Никонова, Е. И. Пасов, В. Э. Раушенбах, И. Д. Салистра, В. В. Сафонова, В. М. Седик, И. Ф. Ту-

рук, С. К. Фоломкина, З. М. Цветкова и др.) освещают широкий круг вопросов, в числе которых различные подходы к определению места языка в современном мире, методы обучения, цели и задачи изучения иностранных языков.

В своих работах авторы определяют язык как средство не только общения, но и приобщения обучаемого к культурным ценностям, достижениям, знаниям других народов. Примечательна книга А. Н. Щукина [14], в которой наряду с вопросами теории и практики преподавания иностранных языков уделяется внимание истории развития отечественной методики. Автор условно выделяет и описывает два периода: дореволюционный и послереволюционный, подразделяющиеся в свою очередь на более короткие временные этапы.

Обратим также внимание на учебное пособие А. А. Миролюбова [7], создавшего наиболее полную картину истории отечественной методики обучения иностранным языкам за период с 1860 по 1980-е годы. Автор глубоко анализирует особенности преподавания иностранных языков, выделяет преимущества и недостатки преобладающих на том или ином временном отрезке методов, делает предположения о причинах и последствиях доминирования тех или иных подходов в преподавании, предлагает достаточно подробную, но при этом весьма условную периодизацию.

Продолжая концептуальный подход А. А. Миролюбова, Г. Е. Ведель в своем анализе его концепции отмечает, что до 2003 года включительно также не произошло положительных изменений: «Выпускники средних учебных заведений как не владели, так и не владеют ни устной речью, ни чтением с пониманием» [4]. Однако несмотря на негативные оценки, данные специалистами, нельзя отрицать

С середины XX века история методов преподавания иностранных языков нашла отражение во внушительном количестве научных статей, монографий, диссертационных исследований как отечественных, так и зарубежных авторов.

общую тенденцию совершенствования процесса вузовского преподавания иностранных языков.

В указанных трудах основное внимание уделялось общему состоянию высшего образования в советское время, материально-техническому обеспечению вузов, проблемам подготовки научно-педагогических кадров, а также влиянию идеологии и политики на непосредственную деятельность вуза, морально-психологическую атмосферу в научных коллективах.

Проанализировав историографию, мы можем утверждать, что учебный процесс в советских лингвистических вузах непрерывно контролировался государством. Но официальная идеология, отказавшись от близкой перспективы мировой революции и установившая так называемый

железный занавес, не мешала развитию преподавания иностранных языков, так как изучение иностранных культур в целом и языков в частности было важно для дальнейшего продвижения на мировой арене идей социализма и коммунизма.

В условиях меняющейся внутренней политики советской власти и влияния факторов внешнеполитического характера трансформировалась система иноязычного лингвистического образования. Ее изменения проявлялись в большем или меньшем внимании к изучению иностранных языков, в выборе приоритетов в деле изучения того или иного языка, в определении места лингвистического компонента вузовского образования среди других элементов образовательной системы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алехина, Л. С.* Высшая школа в период трансформации российского общества во второй половине 80-х — 90-е годы XX века : дис. ... канд. ист. наук / Л. С. Алехина. — Иркутск, 2002. — 236 с.
2. *Анайкина, Л. И.* Партийно-государственная политика в сфере народного образования в РСФСР, 1922 — 1991 гг. : дис. ... докт. ист. наук / Л. И. Анайкина. — М., 2002. — 326 с.
3. *Ахшина, С. Н.* Развитие лингвистического образования в высшей школе Восточной Сибири (начало 20-х — середина 80-х гг. XX в.) : автореф. дис. ... канд. ист. наук / С. Н. Ахшина. — Иркутск, 2003. — 24 с.
4. *Ведель, Г. Е.* Соображения об истории отечественной методики обучения языкам / Г. Е. Ведель // Вестник ВГУ. — Сер. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». — 2003. — № 2. — С. 65—83.
5. *Дейкова, Л. А.* Становление и развитие иноязычного лингвистического образования в вузах России: историко-теоретический аспект : дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Дейкова. — Ульяновск, 2011. — 26 с.
6. *Круглянский, М. Р.* Высшая школа СССР в годы Великой Отечественной войны / М. Р. Круглянский. — М. : Высшая школа, 1970. — 314 с.
7. *Миролюбов, А. А.* История отечественной методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие для вузов / А. А. Миролюбов. — М. : Ступени ; Инфра-М, 2002. — 446 с.
8. *Паначин, Ф. П.* Педагогическое образование в СССР: важнейшие этапы и современное состояние : монография / Ф. П. Паначин. — М. : Педагогика, 1975. — 224 с.
9. *Ушмаева, К. А.* Основные этапы и особенности развития исторического образования в вузах России (20—90-е гг. XX века) : дис. ... докт. ист. наук / К. А. Ушмаева. — Пятигорск, 2011. — 562 с.
10. *Фирсова, А. М.* История преподавания иностранных языков в России XIX — начала XX веков : монография / А. М. Фирсова. — Н. Новгород : ННГАСУ ГХИ, 2008. — 148 с.
11. *Фирсова, А. М.* Культурно-исторические проблемы лингвообразования в России : дис. ... докт. пед. наук / А. М. Фирсова. — Н. Новгород, 2009. — 315 с.

12. Хоменко, Е. В. Политико-правовое регулирование высшего образования в советском государстве: октябрь 1917 — конец 1920-х гг. : дис. ... канд. юрид. наук / Е. В. Хоменко. — Н. Новгород, 2006. — 256 с.
13. Чуткeraшвили, Е. В. Развитие высшего образования в СССР / Е. В. Чуткeraшвили. — М. : Высшая школа, 1961. — 238 с.
14. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика : учеб. пособие / А. Н. Щукин. — М. : Филоматис, 2007. — 480 с.
15. Grenoble, L. A. Language Policy in the Soviet Union / L. A. Grenoble. — N. Y. : Springer Science & Business Media, 2006. — 240 с.
16. Zepper, J. Russian and Soviet Education 1731—1989 : a Multilingual Annotated Bibliography / J. Zepper, W. Brickman. — L. : Routledge, 2014. — 560 p.

Журнал «Практика школьного воспитания»

приглашает к сотрудничеству

Журнал издается Нижегородским институтом развития образования при поддержке Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области. Издание выходит четыре раза в месяц. Редакция журнала ждет актуальные материалы от руководителей образовательных организаций и методических служб, педагогов-практиков, классных руководителей, воспитателей, социальных педагогов, психологов, педагогов-организаторов и других специалистов по работе с детьми. Вам предоставляется возможность поделиться своим опытом и интересными педагогическими находками на страницах журнала.

Перечень представляемых авторами материалов:

1. Текст статьи.
2. Фотография автора.
3. Фотографии к содержанию статьи — не менее 7.
4. Контактная информация об авторе (авторах): рабочий телефон (с обязательным указанием кода города) и мобильный телефон для связи.

Подробную информацию смотрите на сайте Нижегородского института развития образования www.niro.nnov.ru, перейдя по ссылке «Издательская деятельность», далее «Периодические издания», «Журнал “Практика школьного воспитания”». Дополнительная информация по телефону (831) 468-08-03.

Газета «Школа» приглашает к сотрудничеству

Нижегородским институтом развития образования при поддержке Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области с 1994 года издается газета «Школа». Выходит один раз в месяц. Целевая аудитория газеты — педагоги и руководящие работники системы образования Нижегородской области.

Основная цель издания — популяризация в педагогической среде региона современных научных достижений и представление лучших образцов передового педагогического опыта Нижегородской области. Концепция газеты предусматривает подбор тематического материала в каждый номер, включающего как научно-популярные статьи, интервью с учеными-педагогами российского и регионального уровней по ведущим направлениям развития российского образования, так и материалы учителей-практиков и руководителей ОО, обобщающие их опыт.

Концепция газеты предусматривает подбор тематического материала в каждый номер.

Темы и требования к статьям размещены на сайте Нижегородского института развития образования www.niro.nnov.ru в разделе *Периодические издания*, в подразделе *Газета «Школа»*. Дополнительную информацию можно получить по телефону (831) 468-08-03.

Условия публикации материалов в журнале «Нижегородское образование»

Перед отправкой статьи в редакцию автор принимает на себя обязательство в том, что текст статьи является окончательным вариантом, содержит достоверные сведения, касающиеся результатов исследования, и не требует доработок.

Все статьи, поступающие в редакцию, проходят рецензирование и не возвращаются. Обязательным условием публикации является положительное решение рецензента.

Результаты экспертизы и рецензирования рассматриваются на заседании редколлегии журнала, которая может принять решение о публикации, направить статью на доработку и повторное рецензирование или отклонить ее.

В случае направления статьи на доработку она должна быть возвращена в редакцию в исправленном виде в максимально короткие сроки.

В случае положительной рекомендации, по мере необходимости, статьи редактируются. Редакция не согласовывает с авторами изменения и сокращения рукописи, имеющие редакционный характер и не затрагивающие принципиальные вопросы.

Редакция не вступает в переписку с авторами, о сроках и готовности публикации статьи автор узнает по телефону редакции (831) 468-08-03.

Автор обязуется предоставлять информацию о публикациях своей статьи в других изданиях и несет ответственность за достоверность содержания присланных материалов.

После выхода номера иногородним авторам высылается один экземпляр журнала. Авторы, проживающие в Нижнем Новгороде и Нижегородской области, получают журнал по адресу редакции: ул. Ванеева, д. 203, комн. 213 (административный корпус).

Статьи для публикации в журнале «Нижегородское образование» должны быть представлены в электронном варианте по адресу редакции: niobr2008@niro.nnov.ru.

Перечень представляемых авторами материалов

✓ Текст статьи (с названием публикуемого материала, фамилиями автора (авторов) с указанием полного имени и отчества, а также основными сведениями о нем (них): ученая степень, звание, место работы, должность).

✓ Краткая контактная информация об авторе (авторах): рабочий (с обязательным указанием кода города) и мобильный телефоны для связи.

✓ Аннотация к статье (не более 5 строк) на русском и английском языках.

✓ Ключевые слова к статье (не более 10 единиц) на русском и английском языках.

✓ Список литературы (не более 15 источников, расположенных по алфавиту).

2. Фото автора (ов) — портрет без лишних деталей (формат JPEG или TIF). Для раздела «История образования» кроме авторских фотоснимков принимаются фото, дополняющие содержание статьи.

3. Сопроводительные материалы от аспирантов, соискателей степени кандидата наук и доктора наук.

Перечень сопроводительных материалов

1. Аспиранты и соискатели степени кандидата наук представляют рецензию доктора наук, отражающую научную достоверность представленного материала и его соответствие жанровой специфике статьи.

2. Для соискателей степени доктора наук необходимым является представление (рекомендация) выпускающей кафедры.

3. Доктора наук имеют право представлять в редакцию статьи без сопроводительных документов.

4. Прочие авторы в случае необходимости (по решению редакционной коллегии журнала) представляют сопроводительные письма с отзывом доктора наук.

Более подробную информацию об условиях публикации материалов читайте на сайте журнала www.nizhobr.nironn.ru

Справки по телефону (831) 468-08-03, ответственный секретарь Малая Светлана Юрьевна

**ИЗ ИСТОРИИ
НАРОДНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**



Юбилейные даты



В. П. ВАХТЕРОВ КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ

Ю. И. РОССОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики дошкольного
и начального образования Арзамасского филиала
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
yuliar09@mail.ru

В статье анализируются взгляды известного педагога-реформатора конца XIX — начала XX веков В. П. Вахтерова на проблему всестороннего изучения личности школьника как важного направления гуманизации образования. В работе представлены результаты исследования ученым индивидуально-психических, возрастных особенностей младших школьников, мотивов учебной деятельности. Рассматривается вопрос о сочетании физической и психической активности учащихся, изученный В. П. Вахтеровым на основе глубокого анализа личности ребенка.

The article analyzes the views of a famous teacher-reformer of the late XIX — early XXth centuries, V. P. Vakhterov, on the problem of the necessity of the comprehensive study of a student's personality as an important area of humanization of education. The paper presents the results of the scientist's research of the individual-mental, age peculiarities of primary school students and motives of academic activity. The author examines the issue of combination of physical and psychological activity of pupils studied by V. P. Vakhterov on the basis of a deep analysis of the child identity.

Ключевые слова: «новая педагогика», личность ребенка, изучение личности ребенка, мотивы учебной деятельности, игра, физическая активность

Key words: «new pedagogy», the identity of the child, study of the child's personality, motives of academic activity, game, physical activity

В январе 2018 года исполнилось 165 лет со дня рождения крупного ученого-педагога, методиста начальной школы, общественного деятеля конца XIX — начала XX веков, уроженца города Арзамаса Нижегородской губернии Василия Порфирьевича Вахтерова (1853—1924). Он известен как создатель эволю-

ционной педагогики, которую называл «новой педагогикой», как представитель реформаторского направления в отечественной науке рубежа веков, как сторонник идей личностно ориентированного образования.

Многие прогрессивные для того времени идеи В. П. Вахтерова в области

просвещения сегодня активно разрабатываются и внедряются в практику образовательных организаций. Его взгляды на обучение и воспитание подрастающего поколения перекликаются с методологическими основами и подходами федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и их реализацией, поэтому могут представлять интерес для современной педагогической науки и практики.

В своей «новой педагогике» В. П. Вахтеров признавал личность ребенка и развитие ее потенциала главной ценностью образовательного процесса. Он бережно относился к индивидуальности каждого школьника, называя ее «святыней», и говорил о важности раскрытия возможностей каждого ребенка. Размышляя и действуя в контексте «новой русской педагогики», которая иначе, по сравнению со «старой», авторитарной, смотрела на роль и место ученика в педагогическом процессе, ученый считал важным средством гуманизации всестороннее изучение личности ребенка и, как следствие, знание его особенностей [4; 5].

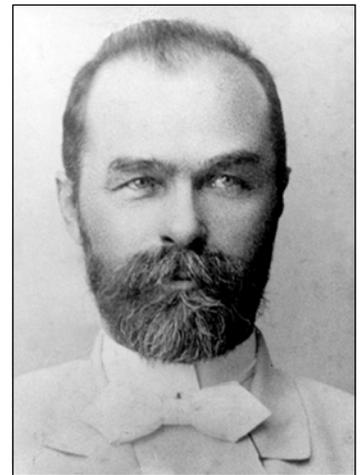
Такое видение прогрессивными педагогами начала XX века, в том числе В. П. Вахтеровым, важности исследования особенностей школьника созвучно и современным педагогическим тенденциям. В связи с реализацией ФГОС НОО возрастает роль психологической службы образовательной организации, одна из задач которой определяется как создание системы диагностики, направленной на изучение особенностей деятельности школьников, их поведения и психического состояния, влияющих на процесс обучения, и позволяющей выстраивать этот процесс в соответствии с индивидуальными возможностями каждого ребенка.

Одним из направлений развития педагогической мысли конца XIX — начала XX веков было стремление осмыслить накопленные в педагогике знания, привести их в систему. Важная цель этих устремлений заключалась в том, чтобы

преодолеть эмпирическую педагогику и разработать научно обоснованную теорию как систему взаимосвязанных идей, положений, принципов, взглядов, направленных на объяснение педагогического процесса и изменение его в желаемом направлении. Эмпирическая педагогика такой задачи не решала, поскольку она располагала бесконечным количеством фактов и отвлеченных, гипотетических понятий, слабо связанных между собой.

В. П. Вахтерову была чужда «старая», ненаучная, эмпирическая педагогика, основанная на «интуитивном» методе. Он отрицал педагогическую теорию, у которой не было прочного фундамента, регистрации наблюдений и опытов, научного осмысления и анализа фактов. Отстаивая эту позицию, ученый внес важный вклад в развитие естественнонаучного направления отечественной педагогики, представленного именами К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, П. П. Блонского, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта и др. Как сторонник этого течения, В. П. Вахтеров считал, что логика научного познания принципиально отличается от широко распространенных в «старой», умозрительной, чисто дедуктивной педагогике личных наблюдений, общих философских положений, в основе которых лежат субъективные переживания, опыт, априорные несистематизированные выводы.

Свою концепцию В. П. Вахтеров называл «научной», стремясь к тому, чтобы она удовлетворяла требованиям науки своего времени, задачу которой он видел в том, чтобы изучать педагогические факты и явления, отыскивая в единичном общее, находя связи и зависимости. Полученные педагогическими методами выводы представляют собой те элементы, которые необходимы для создания теории. Метод исследования в «но-



вой педагогике» В. П. Вахтерова заключался в проведении опытов, экспериментов, наблюдений, накоплении фактов, а затем в систематизации этого материала для открытия законов и общих принципов, индуктивного выведения выводов и обобщений. Задачу этого метода, который, как он подчеркивал, применяли еще Аристотель, Ф. Бэкон, Ч. Дарвин, И. Тэн, Г. Бокль, Дж. Милль, ученый видел в рассмотрении относительно самостоятельных компонентов не изолированно, а в их взаимосвязи, развитии и движении, в сведении к фактам и их системе всей жизни ребенка и его развития.

В. П. Вахтеров считал, что эффективность педагогического процесса зависит от исследования особенностей и способностей учащихся. Действуя в русле гуманистических традиций, он поднял вопрос о широком, всестороннем изучении личности ребенка и научных основах руководства его развитием.

В начале XX века в связи с прогрессом в сфере антропологии было сформулировано важное теоретическое положение о необходимости комплексного изучения личности как сложной развивающейся системы. При этом ребенок рассматривался не просто как объект воздействия социальной среды, но и как субъект, способный активно воспринимать явления окружающего мира и осмысливать

их, исходя из внутренней мотивации и индивидуальных особенностей. Данное понимание личности ребенка содействовало привлечению внимания к ее изучению, выработке новых методик обучения и воспитания.

Сам В. П. Вахтеров проявил себя прекрасным знатоком и исследователем индивидуально-психических и возрастных особенностей младших школьников.

В качестве учителя, инспектора в тверской школе, в образцовых школах и при учительских курсах он наблюдал за уче-

никами. Педагог уделял много внимания изучению особенностей познавательных процессов и памяти, эмоционально-чувственной, волевой и мотивационной сфер, черт характера, привычек, способностей, в том числе и технических, речи, интересов, любознательности детей. В 1900—1903 годах в фабричной школе в Твери он исследовал психологию характера ребенка и составил анкету, в настоящее время хранящуюся в его архиве, которая предоставила педагогу интересный материал. В результате экспериментального исследования он наметил типологию личностей учащихся по преобладающим склонностям, а также показал изменение этих склонностей под влиянием обучения и воспитания. В числе факторов, обуславливающих данную типологию, он выделял в отдельную группу умственные способности — память, понимание.

В. П. Вахтеров изучил мотивы учебной деятельности выпускников начальной школы. В определенной степени он предвосхитил исследования отечественного психолога Л. И. Божович, занимавшейся проблемой изучения мотивации учебной деятельности и предложившей классификацию ее мотивов в 70—80-х годах XX века [1]. Педагог разработал аналогичную классификацию. Используя терминологию Л. И. Божович, в педагогике В. П. Вахтерова можно выделить две большие группы мотивов: первая связана с содержанием и процессом учения (учебно-познавательные мотивы); вторая — с результатами учения (широкие социальные и узколичностные мотивы).

Широкие социальные мотивы связаны с потребностью ребенка занять определенную позицию в системе общественных отношений и, как отметил В. П. Вахтеров, свидетельствуют об альтруистических стремлениях детей. *Узколичностные мотивы* связаны с личным благополучием и престижем.

С учебно-познавательными мотивами В. П. Вахтеров связывал ответы детей, характеризующие их познавательные ин-

В. П. Вахтеров считал, что эффективность педагогического процесса зависит от исследования особенностей и способностей учащихся.

тересы и готовность к саморазвитию. Педагог показал широту интересов учащихся к содержанию образования (литературе, истории, географии, астрономии, политике, технологиям производства, естествознанию и к знаниям вообще) и их желание самосовершенствоваться: стремление знать, как жили известные писатели, «насколько у нас развиты просвещение и торговля», «в каких землях какая вера», «отчего происходят солнечные затмения, почему земля ходит вокруг солнца и живут ли люди на других планетах», «как и из чего делается бумага, стекло, лак, клей, замазка, краски». Ответы детей свидетельствуют о том, что они хотят «развить свой гений», «жить своим умом», когда вырастут.

По статистике В. П. Вахтерова, доминирующими мотивами учебной деятельности младших школьников являются учебно-познавательные (72 %), на втором месте находятся социальные (19 %), на третьем — личные мотивы практического характера (9 %).

Определенный интерес вызывают размышления В. П. Вахтерова о влиянии различных факторов на мотивацию учения и идеалы младших школьников.

На группу учащихся, которая смысл учения объясняет *социальными мотивами*, огромное влияние, по его мнению, оказывает личность учителя. Это утверждение ученый доказывает сопоставлением полученных им ответов с письменными работами учеников религиозного деятеля и педагога С. А. Рачинского, который провел исследования среди сельских школьников и сделал вывод, что наиболее ценной они видят монастырскую жизнь. По его словам, из земных благ самыми желанными они считают свой кусок земли, отречение от всего мирского, раздачу имущества бедным, конечной целью существования — монастырь, «жизнь в Боге и для Бога», отвержение себя [2, с. 150].

Анализируя результаты исследования С. А. Рачинского, В. П. Вахтеров поста-

вил под сомнение самостоятельность ответов деревенских детей. Комментируя их, он заметил: «Мы не думаем, конечно, что С. А. Рачинский прямо навязывал эту мысль ученикам. Эта мысль могла быть выводом из множества отдельных штрихов, рассеянных в рассказах, которые слышали от учителей дети, в книгах, которые они брали от учителя для

чтения на дому» [2, с. 150]. Такой выбор монастырского жизненного идеала В. П. Вахтеров объяснял прежде всего влиянием содержания образования в церковноприходской школе, окружающей среды — встречами со странниками, их рассказами, экскурсиями в Нилов монастырь и особенно — авторитетом учителя, то есть самого С. А. Рачинского. Возражая оппоненту, В. П. Вахтеров опирался на результаты собственного анкетирования школьников, проведенного в Смоленской губернии, где находилась школа С. А. Рачинского, которое показало, что ни один из учеников не написал о своем желании поступить в монастырь [2, с. 150]. «Окружающая среда — это что-то большое и сложное; ее влияния и многочисленны, и разнообразны, и часто противоречивы, и нередко уравнивают друг друга. Нужно, чтобы еще чье-то влияние нарушило это равновесие, выдвинуло вперед и ярко осветило одни мотивы и затушевало другие. И эту задачу очень часто берет на себя учитель» [2, с. 150].

В. П. Вахтеров считал, что среда в незначительной степени влияет на формирование социальных мотивов учения, определяемых *альтруистическими* наклонностями детей. Жестокое нравы в деревне, наказания, избияния детей, пьянство родителей, возможно, заставят ребенка задуматься о существующем зле и желании изменить окружающий мир. Но развить эти стремления, по его словам, могут школа, учитель, книга.

Учебно-познавательные мотивы уче-

Определенный интерес вызывают размышления В. П. Вахтерова о влиянии различных факторов на мотивацию учения и идеалы младших школьников.

ния, по мнению В. П. Вахтерова, также определяются личностью учителя.

Мотивацию учения *узколичными* интересами В. П. Вахтеров объяснял влиянием уровня экономического развития общества, то есть общественным фактором.

Анализируя ответы на вопросы анкеты, поставленные С. А. Рачинским и В. П. Вахтеровым, современный исследователь М. Е. Стеклов отметил широкий диапазон мотивировок выбора различных суждений о цели обучения детьми из рабочих семей по сравнению с мотивировками выбора крестьянских детей. Этот факт он объяснил влиянием города как мезофактора социализации, поскольку городские дети общались с более культурным слоем населения и их контакты с людьми носили более интенсивный характер, чем у сельских школьников. Иначе говоря, влияние города на развивающиеся личности разнообразнее, так как создает больше возможностей для самореализации, что и отразилось в содержании ответов.

Обращаясь к личности ребенка, В. П. Вахтеров проявил интерес к проблеме детской игры. Он разработал собственную концепцию ее, придерживаясь эволюционной теории. Ученый исследовал различные теории игры, которые

Обращаясь к личности ребенка, В. П. Вахтеров проявил интерес к проблеме детской игры. Он разработал собственную концепцию ее, придерживаясь эволюционной теории.

существовали в то время; наиболее близкой ему была теория К. Гросса. С одной стороны, он разделял позицию К. Гросса об игре как средстве естественного самовоспитания детей,

а с другой — не соглашался с ученым, который противопоставлял теорию игры биогенетической концепции Г. Холла, рассматривавшего игру как наследственно обусловленное воспроизведение древних стереотипов поведения. В. П. Вахтеров, представляя игру как краткое повторение эволюции цивилизации, с целью доказательств провел анкетирование сре-

ди учащихся тверской школы 10—15 лет. Результаты ответов детей на вопрос, какую игрушку они любят больше всего, были следующие: игрушки мяч и конь — более 40 % ответов у мальчиков, а кукла и мяч — 67 % у девочек, — а это наиболее древние игрушки (мяч и кукла были любимыми игрушками еще у древних египтян). Также у мальчиков много голосов собрали игрушечные музыкальные инструменты (балалайка, свистулька, барабан) — а кимвалы, свистульки и барабан находят и среди античных игрушек в древних захоронениях.

Наибольшее количество ответов на вопрос о любимой игре приходится на разнообразные игры с самой древней из игрушек — мячом. В мяч играли многие поколения наших предков и, по предположению В. П. Вахтерова, передали наследственное предрасположение к этим играм [6].

Еще одним важным аспектом «новой педагогики» В. П. Вахтерова, который он рассматривал на основе глубокого анализа личности ребенка, является вопрос о необходимости сочетания физической и психической активности. Ученый отметил их тесное взаимодействие: развивая свою мышечную ткань (физическую силу), ребенок развивает в то же время и свой мозг (способность к представлениям). Физическая активность выступает предпосылкой психического развития, так как бодрые, ловкие, физически развитые дети активнее психически, способнее к учению, более работоспособны.

В. П. Вахтеров неоднократно подчеркивал, что важно идти навстречу естественному стремлению младших школьников к развитию органов движения, естественным потребностям растущего организма в физических нагрузках. Сильное желание ребенка быть физически активным обуславливает его неспособность неподвижно сидеть в классе, и «он то и дело украдкой нарушает дисциплину неподвижности: то болтает под столом ногами, то делает незаметно для учителя

движения руками, а если учитель отвернется, то приходят в движение и голова, и туловище, и мускулы лица» [3, с. 393].

В. П. Вахтеров осуждал физическую пассивность учащихся и требование «сидячей» системы обучения и воспитания младших школьников, «чтобы он (ребенок) смирно сидел, не шевелился, не разговаривал, а сосредоточил свой взор либо на книге, либо на учителе, запоминающая сказанное или напечатанное...» [3, с. 403]. В связи с этим он предлагал привнести в обучение младших школьников больше движений. Ученый советовал, чтобы дети не только слушали, но и писали, рисовали, лепили, пели, делали опыты, мастерили. В современных условиях в связи с актуальностью обозначенной во ФГОС НОО задачи организации здоровьесберегающей среды в начальной школе рекомендации В. П. Вахтерова могут иметь практический интерес.

В настоящее время изучение психологических особенностей школьников и построение на их основе образователь-

ной траектории каждого ребенка является одним из факторов повышения качества обучения. Внедрение ФГОС НОО изменяет образовательную ситуацию в школе в области применения психологических знаний и требует контроля за развитием детей, использования системы диагностики результатов образовательного процесса, организации здоровьесберегающей среды.

Таким образом, в условиях современного образования идеи В. П. Вахтерова, подчеркивавшего зависимость эффективности педагогического взаимодействия на школьников от знания их психологических особенностей и использования этих данных при организации их обучения и воспитания, не потеряли своей актуальности, а поэтому могут быть творчески преобразованы и применимы в реальном образовательном процессе начальной школы.

В. П. Вахтеров осуждал физическую пассивность учащихся и требование «сидячей» системы обучения и воспитания младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Божович, Л. И.* Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной. — М. : Педагогика, 1972. — 351 с.
2. *Вахтеров, В. П.* Всенародное школьное и внешкольное образование. Дорогу таланту. Общедоступное, даровое, обязательное обучение. Внешкольное образование / В. П. Вахтеров. — М. : Изд-во т-ва И. Д. Сытина, 1917. — 208 с.
3. *Вахтеров, В. П.* Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. — М. : Изд-во т-ва И. Д. Сытина, 1913. — 583 с.
4. *Россова, Ю. И.* Идея развития «новой педагогики» В. П. Вахтерова в контексте системно-деятельностного подхода / Ю. И. Россова // Нижегородское образование. — 2016. — № 2. — С. 164—169.
5. *Россова, Ю. И.* Нижегородский период жизни и творчества В. П. Вахтерова и формирование его педагогических взглядов / Ю. И. Россова // Начальная школа. — 2013. — № 10. — С. 3—9.
6. *Симакова, Ю. И.* Гуманистическая система начального образования В. П. Вахтерова (1853—1924) : дис. ... канд. пед. наук / Ю. И. Симакова. — Н. Новгород : Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2002. — 231 с.
7. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.* — М. : Просвещение, 2011. — 33 с.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Social networks involving to the volitional regulation of high schoolers (*V. N. Shlyapnikov*, Candidate of Psychology, Head of the Chair of Personality Psychology and Differential Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis)

Analysis of relationships of students' communicative competences and network communication (*E. A. Sorokoumova*, Doctor of Psychology, Professor of the Chair of Industrial Psychology and Counseling, Moscow State Pedagogical University; *E. B. Puchkova*, Candidate of Psychology, Head of the Chair of Industrial Psychology and Counseling, Moscow State Pedagogical University; *N. Y. Molostova*, Candidate of Psychology, Chief Researcher of the Centre of Social and Pedagogical Measurements in the Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Psychological basic concepts for forming the skills of safe behavior of students in the Internet (*V. O. Mokhova*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Psychology of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Measuring of a pedagogue's professional readiness motivational component based on self-evaluation (*V. T. Chichikin*, Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Theory and Methods of Physical Education and Health and Safety Training Course of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *E. N. Fomicheva*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Theory and Methods of Physical Education and Health and Safety Training Course of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *A. V. Fomichev*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Theory and Methods of Physical Education and Health and Safety Training Course of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Self-control development in junior

schoolchildren with a developmental delay (*N. V. Kryukovskaya*, Candidate of Pedagogy, Head of the Chair of Theory and Methods of Special Education of Grodno State University, Belarus)

Psychological and methodical methods for formation of regulative universal educational activities as a means of junior schoolchildren's personality development (*S. A. Zaytseva*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy of Preschool Education and Elementary Education of Nizhny Novgorod State Pedagogical University; *N. A. Kuzmina*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy of Preschool Education and Elementary Education of Nizhny Novgorod State Pedagogical University)

Psychological and pedagogical principles of teacher's work with gifted students (*L. V. Popova*, Candidate of Psychology, Professor of the Chair of Psychology of Moscow State Pedagogical University)

Designing the content of advanced training programs in the context of the introduction of the professional standard «Teacher-psychologist (psychologist in the field of education)» (*E. G. Edeleva*, Candidate of Psychology, Assistant Professor, Head of the Chair of Psychology of Nizhny Novgorod Institute of Education Development *N. A. Eremente*, Senior Teacher of the Chair of Psychology of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Category «Understanding» in the structure of the professional competence of pedagogue-psychologist (*T. I. Chirkova*, Doctor of Psychology, Professor of the Chair of Practical Psychology of Nizhny Novgorod State Pedagogical University; *I. N. Stupakova*, Medical Psychologist of Diagnostic Centre of Children and Teenagers Psycho-

logical Health, Post-graduate Student of the Chair of Practical Psychology of Nizhny Novgorod State Pedagogical University)

The attitude of teachers of different professional groups to the situation of uncertainty (*L. S. Podymova*, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Educational Psychology of Moscow State Pedagogical University)

Features of psychological well-being of a teacher in the modern school (*E. G. Edelova*, Candidate of Psychology, Assistant Professor, Head of the Chair of Psychology of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *O. V. Shylova*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Psychology of Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Nizhny Novgorod)

Features of development of the future geography teacher's professional motivation (*A. D. Stupnikova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Geography, Geoecology and Geography Teaching Methodology of Volgograd State Social and Pedagogy University)

Technologies for preparing for students to communication to preschoolers during the introductory practice (*N. G. Molodtsova*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Psychology of Moscow State Pedagogical University)

The project of the educational space of primary school (*A. O. Arno*, Postgraduate

Student of Moscow State Pedagogical University)

The implementation of volunteer projects as a condition for the development of the polysubject position of the teacher in the system of supplementary education (*L. V. Neverova*, Postgraduate Student of Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Senior Lecturer of the Chair of Theory and Practice of Education and Supplementary Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *I. V. Kuznetsova*, Director of Municipal Budgetary Institution «Information and Diagnostic Centre», the Balakhna district of the Nizhny Novgorod region)

Forms of activities and their realization in the legal club for high schoolers (*E. E. Andreeva*, Postgraduate Student of Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg).

Domestic linguistic education in XX century (historiographic discourse) (*A. A. Panchenko*, Postgraduate Student of Linguistics University of Nizhny Novgorod, Head of Communication Department of «PRESSTO», Moscow)

V. P. Vakhterov as a researcher of psychological differences of school-children (*Y. I. Rossova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Pedagogy of Preschool Education and Elementary Education of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Arzamas Filial, Arzamas)

Оригинал-макет подписан в печать 20.04.2018. Формат 84×108 $\frac{1}{16}$.
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 12,6.
Тираж 400 экз. Заказ 2463.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Дата выхода в свет 00.00.2018

Цена 275 руб.



Для заметок



Для заметок