

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 Нижегородской области.

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

Главный редактор

С. В. Наумов — д. п. н., профессор, министр образования Нижегородской области

Редакционная коллегия

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

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 общей 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., профессор, ректор АНОО ДПО (ПК) Академия образования взрослых «Альтернатива», г. Киров

Содержание

16+

Инновационное образовательное пространство

Социально-экономический аспект модернизации образования

Д. С. Ермаков, А. С. Ермаков, Г. В. Семкин. Социально-педагогические особенности профориентационной работы в системе подготовки кадров для городского хозяйства в условиях мегаполиса _____ 4

Н. Ю. Бармин, С. А. Максимова, Е. Худин, И. В. Герасимова. Технология развития ценностно-смысловой сферы современного школьника _____ 12

Т. С. Дорохова. Подходы к определению понятия «социализация» в современном отечественном социально-педагогическом знании _____ 20

М. А. Головчин. Образование как базовая институциональная среда для социализации молодежи _____ 26

Образовательный процесс: методы и технологии

Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

А. П. Мишина. Теоретические аспекты разработки индивидуальной образовательной траектории в начальной школе _____ 36

С. С. Пичугин. Рабочая программа учителя начальных классов как инструмент индивидуализации обучения младших школьников _____ 43

О. В. Колесова. Индивидуальный подход к развитию речи младших школьников _____ 48

С. И. Карпова. Теоретические аспекты социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС _____ 53

В. В. Туарменский. Исследование профессионального самоопределения школьников с нарушениями слуха _____ 60

О. Л. Соколова, Л. В. Скопова. Организация самостоятельной работы по иностранному языку в вузе как способ индивидуализации обучения _____ 65

Е. Л. Богуславская. Преддипломная практика как инструмент индивидуализации обучения студентов института иностранных языков _____ 72

Н. С. Матвеева, О. М. Осокина, Д. Ю. Калугин. Индивидуализация обучения в условиях стандартизации образования как способ повышения инженерно-технологических компетенций студентов педагогических вузов _____ 78

В. А. Федоров, Н. В. Третьякова. Динамика развития современного профессионального образования и здоровьеориентированная деятельность _____ 85

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 андрагогике 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-сетевого центра 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 Гринченко, Украина

Е. Л. Родионова — к. п. н., заместитель министра образования Нижегородской области

Г. П. Рябов — к. ф. н., профессор, советник директора НИУ ВШЭ, Н. Новгород, член Комитета экспертов ЮНЕСКО и МОТ по образованию
О. А. Сафонова — д. п. н., профессор, главный научный сотрудник лаборатории социально-педагогических измерений в образовании ГБОУ ДПО НИРО

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

Л. В. Агафонцева — к. п. н., доцент, ученый секретарь ГБОУ ДПО НИРО

И. Н. Герасимова — к. ф. н., начальник научно-исследовательского отдела ГБОУ ДПО НИРО

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

Профессиональная компетентность будущих специалистов

Е. Г. Гуцу, Е. В. Кочетова. Изучение психологических механизмов становления профессиональной индивидуализации студентов в процессе обучения в педагогическом вузе _____ 92

Ю. Н. Хусьянова. Принципы обучения эмотивной коммуникации студентов — будущих учителей иностранного языка _____ 98

Повышение квалификации педагогических кадров

Л. Г. Лушпа, Т. В. Душенина. Тьюторское сопровождение как условие профессионального саморазвития педагога _____ 103

Е. В. Алехина. Развитие готовности учителя к работе с детьми с особыми образовательными потребностями _____ 109

Образовательная система: теория и практика

Точка зрения ученого

В. Т. Чичикин. Проблема сущности профессиональной готовности педагога _____ 114

Л. П. Шустова. Исследование проблемы формирования гендерной толерантности у юношей и девушек _____ 119

Слово докторанту и аспиранту

Е. Н. Васильева. Динамика изменения «образа родительской роли» у супругов с разным стажем родительства _____ 127

Н. В. Кириенкова. Деятельность куратора по сопровождению индивидуального образовательного маршрута студента _____ 133

Из истории народного образования

Педагогика: вчера и сегодня

Е. В. Тихонова. Проблемы развития самостоятельности и индивидуальности в педагогике музыкального образования XIX—XX веков _____ 142

Юбилейные даты

А. В. Наумов. Становление детского технического творчества в Горьковской области в 1930-х годах _____ 148

Информация об авторах _____ 154

Указатель статей, опубликованных в журнале «Нижегородское образование» в 2016 году _____ 156

Ответственный секретарь С. Ю. Малая

Редактор А. Л. Чипинская

Корректор К. А. Новикова

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: nibr2008@yandex.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», 2016

**ИННОВАЦИОННОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
ПРОСТРАНСТВО**



Социально-экономический аспект модернизации образования

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ГОРОДСКОГО ХОЗЯЙСТВА В УСЛОВИЯХ МЕГАПОЛИСА



Д. С. ЕРМАКОВ,
доктор педагогических наук,
кандидат химических наук,
доцент, профессор кафедры
методики обучения химии,
экологии и естествознанию
Московского института
открытого образования
ermakovds.mioo@yandex.ru



А. С. ЕРМАКОВ,
кандидат биологических наук,
старший научный сотрудник
отдела экологической
физиологии Института
экспериментальной
медицины
ermakov99@mail.ru



Г. В. СЕМКИН,
учитель биологии
МБОУ «Лицей
городского округа
Железнодорожный»
(Московская область)
gvsemkin@gmail.com

В статье рассмотрены основные модели, описывающие переход от обучения к работе в условиях рыночной экономики. Показано, что наиболее адекватной является теория сетей, предусматривающая активное взаимодействие субъектов образовательной и экономической деятельности. Проанализирован опыт профориентационных проектов, реализуемых в Москве. Выявлены проблемы развития профильного обучения как эффективного механизма предпрофессиональной подготовки школьников.

The article deals with the main models describing the transition from education to work in conditions of market economy. It is shown that the most adequate is the theory of networks, which considers active interaction of subjects of educational and economic activities.

The experiences in the projects in carrier counseling that are realizing in Moscow, was analyzed. The problems of development of profile education as an effective tool of pre-service training of schoolchildren were revealed.

Ключевые слова: профориентация, подготовка кадров, городское хозяйство, мегаполис

Key words: career guidance, training, urban economy, megalopolis

Урбанизация, концентрация населения в городах, особенно крупных — характерная особенность современной цивилизации. Притягательность города как места проживания обусловлена предоставляемыми возможностями для труда и отдыха, заключающимися в разнообразии вариантов трудоустройства, развитой сфере обслуживания, широких возможностях проведения досуга и т. п.

Самой крупной формой городского расселения являются мегаполисы (греч. *megas* — большой, *polis* — город), образующиеся в результате интеграции главного города с окружающими его поселениями, агломерациями. По данным ООН, критерием отнесения к мегаполисам является число жителей 10 млн человек, но чаще так называют большие города, население которых составляет более 1 млн. В настоящее время в мегаполисах проживает примерно каждый десятый городской житель или каждый двадцатый житель Земли.

Согласно итогам Всероссийской переписи населения 2010 года, в России статус города имеют 1100 населенных пунктов. В городах проживает две трети населения, при этом почти 30 % — в городах-миллионниках. На 1 января 2015 года их 15 (3—4-е место по данному показателю в мире наряду с Бразилией), наиболее крупный — Москва. Больше всего городов-миллионников в Приволжском федеральном округе (Нижний Новгород, Самара, Казань, Уфа, Пермь).

Помимо демографических мегаполисы имеют ряд иных особенностей, определяющих условия функционирования в них образовательных систем, в частности профессиональную подготовку кадров

для городского хозяйства. Города-миллионники являются важнейшими деловыми, политическими, финансовыми, промышленными, транспортными, сервисными центрами национального и мирового уровня, местами сосредоточения и притяжения человеческих, промышленных и культурных ресурсов. Это места расположения международных организаций, учреждений науки, образования, культуры, спорта, концентрации высококвалифицированных видов труда. Мегаполисы становятся ядрами социально-экономического развития как для своего региона, так и для нескольких окружающих регионов и даже (приграничные мегаполисы) стран.

Отличительными чертами мегаполиса выступают: ограниченная территория, отсутствие собственных природных ресурсов, высокая концентрация населения, интенсивная экологическая нагрузка. Отсюда — нарушение экологического равновесия и изменение климата, недостаток водоснабжения и избыток отходов, транспортный коллапс, психологический дискомфорт, ухудшение здоровья населения и т. д. Однако именно крупные города рассматриваются сегодня как центры компетенций и драйверы инновационного развития [1].

В целом мегаполис — особый тип поселения, так же отличающийся от города, как город от деревни. Управление городским хозяйством здесь (в отличие, например, от коммерческого предприятия) имеет свою специфику [2]. Город не может рисковать жизнью, здоровьем и бла-

Помимо демографических мегаполисы имеют ряд иных особенностей, определяющих условия функционирования в них образовательных систем, в частности профессиональную подготовку кадров для городского хозяйства.

госостоянием своих жителей — он несет социальную ответственность и должен обеспечить преемственность развития, реализуя определенные долгосрочные программы, в частности, стратегию обучения и подготовки кадров независимо от формы собственности и ведомственной принадлежности городских организаций, а также социально-экономического положения граждан. На наш взгляд, определение концептуальных теоретико-методологических оснований, а также социально-педагогических инструментов реализации такой стратегии представляет собой важную научно-педагогическую проблему.

При работе с молодежью в мегаполисе, в том числе при проведении профессиональной ориентации, следует учитывать ряд социально-педагогических особенностей, определяющих содержание и технологии социальной и психолого-педагогической поддержки как со стороны органов государственной власти, так и на уровне общего и профессионального образования с целью профессиональной ориентации, содействия включению в производственную сферу, формирования системы жизненных ценностей, потребностей и интересов [3].

Данные социологических исследований свидетельствуют об усилении прагматической, материальной ориентации у городских юношей и девушек, активном формировании у них экономического поведения. Молодые люди довольно прочно связывают перспективы своего социального становления с будущей профессией, самореализацией в избранной сфере трудовой

деятельности [5]. Мегаполисы отражают основные проблемы и противоречия культуры, одновременно становясь центрами ее достижений. Социокультурная среда здесь характеризуется разнообразием стилей жизни, форм поведения, субкуль-

тур, связей между людьми, ценностных ориентаций. Специфика молодежи мегаполиса заключается в доступе к получению качественного, престижного образования, разнообразию способов и форм проведения досуга, формирующей множественность субкультурных направлений. Высока значимость прагматических ценностей: интересной работы, денег, карьерного успеха, относящихся к достиженительно-материальной сфере жизни [4].

Следует заметить, что в настоящее время прагматические профессиональные ориентации характерны для молодежи не только в крупных городах. Так, при определении учащимися выпускных классов школ Новосибирской области (и городских, и сельских) привлекательности той или иной профессии на первые места однозначно выходят такие признаки, как: «приносит хороший доход»; «с такой профессией всегда можно найти работу»; «позволяет стать независимым»; «на нее есть спрос в любой стране». Менее важна характеристика «ее легче получить», свидетельствуя, что молодежь не боится трудностей и не ищет легких путей. Высококвалифицированный труд как элемент привлекательности важен, но уступает необходимости трудоустройства и заработка: труд может быть необязательно высококвалифицированным, гораздо важнее, чтобы он обеспечивал достаточный доход. Критерии «пользуется уважением, признанием в обществе», «профессия нужна людям» важны в еще меньшей степени.

Следует заметить, что с 1963 года сохраняется общая конфигурация привлекательности профессий. Топовая группа включает занятия, имеющие высокий образовательный ценз, предполагающие наличие специальных компетенций, в связи с чем они пользуются спросом на рынке труда, открывают возможности для карьерного роста и жизненного успеха. Группа средней привлекательности включает виды занятий с компонентой рутинного труда, среднего уровня квалификации,

Данные социологических исследований свидетельствуют об усилении прагматической, материальной ориентации у городских юношей и девушек, активном формировании у них экономического поведения.

квалифицированные рабочие профессии. Наименее привлекательны рабочие профессии средней и низкой квалификации со значительной долей физического труда.

Реформы последнего времени (опросы 2004 и 2013 гг.) не внесли значимых изменений в распределение профессиональных предпочтений выпускников — высококвалифицированные, интеллигентные виды деятельности занимают лидирующие, а физический неквалифицированный труд — аутсайдерские позиции. Однако по сравнению с 2004 годом в 2013 году наблюдается тотальное снижение привлекательности практически всех профессий. Это дает основания говорить о том, что современный мир предлагает широкий спектр моделей самоутверждения и самореализации (соблазнительных, быстрых, хотя, возможно, тупиковых в дальнейшем), заполняющих жизнь и лежащих вне профессиональной сферы [6].

Появление новых смыслов в образовательных, профессиональных стратегиях требует разработки новых научных подходов, новых методик профориентационной работы с современной молодежью, вступающей в жизнь в принципиально изменившемся мире. В настоящее время известны четыре основные модели, описывающие переход от обучения к работе в условиях рыночной экономики [9].

Теория сегментированного рынка труда утверждает, что рынок труда в высокой степени стратифицирован: в первом сегменте предлагаются работы с высокой зарплатой, хорошими условиями, стабильной занятостью и хорошими возможностями для продвижения, в то время как у работ, предлагаемых во втором сегменте, эти достоинства отсутствуют. Цель такого рынка — не выявить более квалифицированных работников, а сохранить привилегии для «своих». При этом работодатели при найме используют критерии, сходные со школьными: усердие, посещаемость, пунктуальность, следование установленным правилам поведения [11].

Теория человеческого капитала, напротив, обращает внимание на индивидуума: способности и навыки составляют производственные возможности личности — «человеческий капитал». Теория основана на модели, предполагающей, что люди конкурируют в условиях свободного рынка и более ценные работники получают большую оплату за свой труд.

В связи с этим критикуются связи между школами и работодателями, которые могут ограничивать свободную конкуренцию, хотя очевидно, что развитие «человеческого капитала» зависит и от педагогических условий (школьная дисциплина, качество преподавания, социально-психологический климат и т. п.).

Теория сигналов исходит из тезиса: «Информация — ценный ресурс, знание — действительно сила» [13, с. 213]. Полная информация о способностях соискателя стоит дорого, поэтому работодатели нанимают работников, основываясь на доступных сведениях, которые легко получить, — о возрасте, поле, престижности (брендовости, рейтинге) школы, документах об образовании и пр. и, полагаясь на собственное мнение, оценивают компетентность соискателя. При таком подходе молодым людям довольно трудно составить собственное представление о предпочтениях работодателей. Данная теория не объясняет, почему школы не пытаются влиять на характеристики рабочих мест, привлечь внимание работодателей и объяснить, что собой представляют реализуемые образовательные программы, названия предметов или оценки. Точно так же работодатели редко обращаются к школам за подобной информацией или сообщают им, какие молодые работники им нужны.

Итак, рыночная идеология полагает, что связи между школами и работодателями вредят эффективности экономики. В свою очередь *теория сетей*, напротив,

В настоящее время известны четыре основные модели, описывающие переход от обучения к работе в условиях рыночной экономики.

исходит из положения, что социальные связи могут улучшить рыночные процессы: «Люди предпочитают иметь дело с теми, у кого есть репутация, а еще лучше с теми, с кем они уже взаимодействовали раньше, так что социальные связи... в основном и создают атмосферу доверия в экономике» [12, с. 490—491].

Одна из проблем представленных выше моделей трудоустройства молодежи заключается в том, что они основаны на опыте США и рыночных принципах, которые предполагают, что школы не должны помогать молодежи с поиском работы, а работодатели должны ждать, когда молодые люди обратятся к ним сами. В то же время в ряде других развитых стран существуют более тесные связи между школами и работодателями: долгосрочные договоры, посреднические агентства, индивидуальные консультации, что позволяет выпускникам активно строить карьеру [8].

Как показывают результаты проведенного нами в 2016 году интернет-опроса соотечественников за рубежом (на блогерской платформе LiveJournal и в социальной сети Facebook), в развитых странах Евросоюза, а также в США и Израиле отмечается высокий уровень уважения к правам ребенка и его выбору, вследствие чего влияние родителей, школы и общества на выбор профессии невелико. Большинство респондентов склонны полагать, что существующая в странах их проживания система профориентации (профильное обучение, проведение бесед и лекций, производственная практика и стажировки на производстве, общественно полезные работы, помощь подросткам с временным трудоустройством и т. д.) не носит обязательного характера и имеет низкую эффективность, поскольку мало помогает молодым людям в их выборе профессиональной деятельности.

Старшеклассник еще не готов в полной мере осмыслить все варианты и стороны будущей жизни и нуждается в поддержке со стороны взрослых.

общества на выбор профессии невелико. Большинство респондентов склонны полагать, что существующая в странах их проживания система профориентации (профильное обучение, проведение бесед и лекций, производственная практика и стажировки на производстве, общественно полезные работы, помощь подросткам с временным трудоустройством и т. д.) не носит обязательного характера и имеет низкую эффективность, поскольку мало помогает молодым людям в их выборе профессиональной деятельности.

фильное обучение, проведение бесед и лекций, производственная практика и стажировки на производстве, общественно полезные работы, помощь подросткам с временным трудоустройством и т. д.) не носит обязательного характера и имеет низкую эффективность, поскольку мало помогает молодым людям в их выборе профессиональной деятельности.

Однако сравнивать российскую систему профориентации и зарубежных стран довольно затруднительно, так как слишком разнятся наши реалии. Обращаясь к истории [8], анализируя современное состояние профориентационной работы со школьниками в отечественной системе образования [10] и зарубежный опыт, можно сделать вывод, что «высшим уровнем профориентации является профессиональное самоопределение. На этом уровне человек уже готов самостоятельно и осознанно делать ответственные жизненные и профессиональные выборы» [8, с. 224]. Профессиональный выбор, особенно в подростковом возрасте, осуществляется не только как собственное решение человека (далеко не все даже взрослые люди готовы брать на себя осознанную ответственность при планировании собственных перспектив). Старшеклассник еще не готов в полной мере осмыслить все варианты и стороны будущей жизни и нуждается в поддержке со стороны взрослых (психологов, педагогов, семьи, потенциальных работодателей, а в идеале — всего общества).

Особенно велика роль профориентационной работы в условиях свободы выбора, которая возрастает в условиях современных российских мегаполисов, во-первых, в силу преобразований самого общества (с одной стороны, все более глобализирующегося, информатизирующегося, открытого, толерантного, демократического, гражданского, с другой — прагматического, потребительского, эгоистичного, агрессивного), во-вторых, из-за усиления урбанизации и, соответственно, социокультурной специфики городского образа жизни. Очевидно, что, обеспечивая психолого-педагогическую поддержку профессионального (а в конечном итоге — личностного) самоопределения учащихся, нельзя ограничиться «карандашно-бумажными» методами (тестирование «обследуемых»).

На наш взгляд, «уважительное отношение к человеку как к субъекту про-

фессионального и личностного самоопределения» [8, с. 230] должно быть дополнено не меньшим уважением к будущему своей страны, своего города, к жизненным планам других людей, с которыми придется работать вместе. В числе таких приоритетов можно отметить инновационность, наукоемкость и конвергенцию технологий, идеи устойчивого развития, «зеленой экономики» и «умного города», качество жизни людей, благоприятную среду обитания, соответствующие становлению конкурентоспособного производства в рамках становящегося шестого технологического уклада, направленного на достижение целей не только роста, но и развития (в том числе человеческого потенциала). Управление инновационной экономикой требует от специалистов будущего инновационных компетенций [4, с. 34—35], таких как:

- ✓ навыки стратегического управления (постановка целей и формирование стратегии, разработка ключевых показателей эффективности концепции развития конкретного города);

- ✓ навыки проектного управления (использование инновационных технологий для решения актуальных проблем);

- ✓ аналитические способности (оперативная работа с объемными информационными потоками, грамотная интерпретация данных);

- ✓ владение современными ИКТ (владение электронного документооборота, работа с виртуальными порталами);

- ✓ способность обеспечения обратной связи (публичные выступления, информирование граждан, формирование новых принципов работы с населением).

Набор приоритетов, без которых развитие современного мегаполиса представляется невозможным, — жилье, транспорт, энергетика, образование, здравоохранение, строительство, продовольственное обеспечение, экология, торговля, безопасность, инженерное обеспечение и ЖКХ, бытовое обслуживание, информация и телекоммуникации. С методологической

точки зрения инновационное развитие мегаполиса должно рассматриваться как комплексный процесс изменения его экологической, экономической, социальной, пространственной, политической и духовной сфер, приводящий к их преобразованиям, и, в конечном счете — к повышению качества жизни населения на основе конкурентных преимуществ, основу которых составляют наличие конкурентоспособных производств, а также факторов производства, необходимых для обеспечения конкурентоспособности, — прежде всего квалифицированная рабочая сила и инфраструктура; внутренний спрос на инновационные продукты и услуги.

Реализация стратегии инновационного развития города должна быть направлена на решение следующих основных задач: концентрация ресурсов на приоритетных направлениях развития; повышение общего образовательного уровня жителей мегаполиса; создание высокооплачиваемых рабочих мест; привлечение новых технологий для решения проблем города; предотвращение оттока высококвалифицированных кадров; развитие и внедрение информационно-коммуникационных технологий; инновационное развитие социальной и инновационной инфраструктуры; ресурсное обеспечение инновационных программ и проектов [1].

В связи с этим в плане подготовки кадров для городского хозяйства российских мегаполисов представляет интерес опыт Москвы, где при поддержке департамента образования реализуется ряд профориентационных проектов [7]. «Университетские субботы», «Инженерные субботы», «Космические субботы» носят просветительский характер и приглашают в выходной день посетить аудитории и лаборатории ведущих вузов, производственные площадки предприятий, музейные

«Уважительное отношение к человеку как к субъекту профессионального и личностного самоопределения» должно быть дополнено не меньшим уважением к будущему своей страны, своего города, к жизненным планам других людей.

экспозиции, где читаются увлекательные лекции по актуальным проблемам науки и техники, проводятся экскурсии для ознакомления с современным промышленным оборудованием.

«Профессиональная среда» — серия мастер-классов от мастеров производственного обучения ссузов для тех, кто хочет овладеть рабочими профессиями. «Профессиональный импульс» включает тренинги, деловые игры, консультации (как для школьников, так и для студентов), которые проводят сотрудники производственных предприятий.

В рамках проекта «Курчатовский центр непрерывного конвергентного образования» в ряд школ — ресурсных центров поставлено оборудование для кабинетов-лабораторий физики, химии, биологии и географии для проведения занятий, выполнения учебных проектов, исследовательской работы по предметам естественнонаучного цикла. Результаты представляются на ежегодной Курчатовской научной конференции школьников, а также Курчатовской олимпиаде.

«Школа новых технологий» реализуется совместно с департаментом информационных технологий. Цель проекта — сделать школу центром инноваций, современной лабораторией, позволяющей учащимся в полной мере раскрыть свои

таланты. В учебные заведения (на конкурсной основе) поставлены космические центры, виртуальные музеи, цифровые лаборатории, мультимедийные лингафонные кабинеты, транс-

формируемые классы, мобильные видеостудии, типографии, другое современное оборудование и программное обеспечение.

В 2016/2017 учебном году ряд проектов реализуется в системе профильного обучения. В частности, «Инженерный класс в московской школе» объединяет ресурсы 91 школы, 16 технических вузов и

более 100 производственных предприятий для подготовки к получению высокотехнологичных профессий (4,5 тысячи учащихся). При участии департамента здравоохранения Москвы (12 медицинских колледжей, 39 организаций здравоохранения), а также Первого Московского государственного медицинского университета им. И. М. Сеченова в 62 школах созданы «медицинские классы» (1,8 тысячи учащихся). В проекте «Кадетский класс» совместно с силовыми ведомствами и профильными вузами участвуют 116 школ (более 10 тысяч кадетов). В планах — создание научно-технологических классов (в сотрудничестве с НИЦ «Курчатовский институт», научно-исследовательскими институтами Федерального агентства научных организаций, ведущими университетами).

Обобщая теоретические представления о переходе от обучения к работе, а также практический опыт в области профориентационной подготовки можно сделать следующие выводы.

Либеральные рыночные механизмы по ряду причин не могут в полной мере обеспечить потребности городского хозяйства в кадрах, обладающих необходимыми профессиональными компетенциями. Конкуренция и соревновательность на рынке труда должны быть дополнены целенаправленной социально-педагогической работой по развитию способностей, раскрытию личностного потенциала, талантов будущих работников — нынешних учащихся как носителей человеческого капитала.

Важную роль в этом принадлежит школе. Действенным механизмом предпрофессиональной подготовки, ориентации старшеклассников в отношении продолжения образования в соответствии с их индивидуальными профессиональными интересами и намерениями является профильное обучение. В связи с этим можно выделить ряд актуальных педагогических проблем развития системы профильного обучения:

Конкуренция и соревновательность на рынке труда должны быть дополнены целенаправленной социально-педагогической работой по развитию способностей, раскрытию личностного потенциала.

✓ разработка структурно-функциональной модели подготовки учащихся к работе в различных отраслях городского хозяйства — на основе форсайта профессий в рамках сетевой модели, социального партнерства и межведомственного взаимодействия с учетом приоритетов городского развития;

✓ обоснование научных подходов к оценке образовательного потенциала образовательных и иных организаций — участников сетевой модели профильного обучения;

✓ разработка научно-методического обеспечения психолого-педагогического сопровождения личностного и профессионального самоопределения школьников в соответствии с задачами городского развития;

✓ разработка технологических подходов к созданию в образовательных организациях соответствующей образовательной среды, индикаторов оценки ее качества;

✓ разработка методики подготовки учителем общеобразовательной школы учебно-методического обеспечения элективных курсов, индивидуальных проектов, социальных практик старшеклассников, а также критериев педагогической экспертизы данного учебно-методического обеспечения;

✓ разработка дополнительных профессиональных программ повышения квалификации педагогов для подготовки школьников к работе в различных отраслях городского хозяйства в системе профильного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Еремеев, С. Г.* Меганполис как пространственная структура национальной инновационной системы : автореферат дис. ... докт. экон. наук / С. Г. Еремеев. — М., 2009. — 48 с.
2. *Ким, Д. Б.* Модель стратегического управления меганполисом: социологический аспект : дис. ... канд. социол. наук / Д. Б. Ким. — М., 2005. — 160 с.
3. *Колбунов, Ф. А.* Ценностные ориентации молодежи российского меганполиса : дис. ... канд. культурол. / Ф. А. Колбунов. — СПб., 2011. — 178 с.
4. *Коршунова, Е. В.* Образовательный потенциал управления «умным городом»: анализ стандартов подготовки государственных служащих / Е. В. Коршунова, Е. А. Кутергина // Бизнес. Общество. Власть. — 2014. — № 20. — С. 28—44.
5. *Лещенко, С. И.* Педагогические условия подготовки конкурентоспособных молодых рабочих с учетом требований рынка труда : дис. ... канд. пед. наук / С. И. Лещенко. — М., 1998. — 150 с.
6. Новые смыслы в образовательных стратегиях молодежи: 50 лет исследования / Д. Л. Константиновский, М. А. Абрамова, Е. Д. Вознесенская [и др.]. — М. : ЦСПиМ, 2015. — 232 с.
7. Проекты департамента образования города Москвы // URL: <http://dogm.mos.ru/projects>.
8. *Пряжников, Е. Ю.* К вопросу об истории развития профориентации и профессионального самоопределения / Е. Ю. Пряжников // Вопросы образования. — 2006. — № 3. — С. 224—230.
9. *Розенбаум, Дж.* Переход от обучения к работе в рамках теорий рынка и теории сетей: их применение к индустриализованным обществам / Дж. Розенбаум [и др.] // Экономика образования. — 2007. — № 3. — С. 27—54.
10. *Чистякова, С. Н.* Педагогическая поддержка выбора профессиональной карьеры учащегося / С. Н. Чистякова, Л. Ю. Грачева // Педагогика. — 2014. — № 10. — С. 8—17.
11. *Bowles, S.* Schooling in capitalist America / S. Bowles, H. Gintis. — N. Y. : Basic Books, 1976. — 340 p.
12. *Granovetter, M.* Economic action and social structure: the problem of embeddedness / M. Granovetter // American journal of sociology. — 1985. — Vol. 91. — P. 481—510.
13. *Stigler, G. J.* The economics of information / G. J. Stigler // Journal of political economy. — 1961. — Vol. 69. — P. 213—25.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА



Н. Ю. БАРМИН,
доктор социологических наук,
доцент, ректор НИРО



С. А. МАКСИМОВА,
доктор философских наук, доцент,
проректор по научно-исследовательской
и проектной деятельности НИРО



Е. ХУДИН,
протоиерей, руководитель отдела
религиозного образования и катехизации
Нижегородской епархии РПЦ



И. В. ГЕРАСИМОВА,
кандидат филологических наук,
начальник научно-исследовательского
отдела НИРО

В статье представлен авторский подход к проблеме формирования и диагностики духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения. Подход основан на системном анализе содержательно-смыслового наполнения ценностей, последовательно осуществляемом на различных уровнях объективного существования той или иной ценности в языке (концептуальный уровень анализа), в народной культуре и национальном сознании (национальный уровень), в христианском мировоззрении (христианский уровень), в современном сознании (социокультурный уровень). Авторами также установлены аспекты проявления данных ценностей в реальной жизненной практике современного школьника — информационный, собственно ценностный, поведенческий.

The article provides the author's approach to the problem of the formation and diagnostics of spiritual and moral values of the younger generation. The approach is based on the system analysis of substantial and semantic filling of values which is consistently performed at various levels of objective existence of this or that value in a language (conceptual level of the analysis), in a national culture and national consciousness (national level) in a Christian outlook (Christian level), in a modern consciousness (social and cultural level). The authors also have established some aspects of realization of these values in a real vital practice of a modern pupil — informational, valuable, behavioral.

Ключевые слова: *ценность, ассоциативный эксперимент, информационный, собственно ценностный, поведенческий уровни проявления ценности*

Keywords: *value, associative experiment, information, actually valuable, behavioral levels of realization of the value*

Система традиционных духовно-нравственных ценностей исторически укоренена и культурно обусловлена. Вместе с тем инструменты управления этой системой, технологии передачи и диагностики ценностей эффективны только тогда, когда они учитывают актуальные на том или ином временном отрезке особенности того, что мы формируем (в нашем случае — системы ценностей), и тех, чью ценностную сферу мы развиваем (в нашем случае — подростков).

Кроме того, говоря о традиционных ценностях, мы неизбежно отмечаем их генетическую связь с христианским мировоззрением. Следовательно, полноценное изучение ценностно-смысловой сферы человека не может быть осуществлено в рамках сугубо светского подхода: необходимо обращение к тем источникам, которые это мировоззрение формируют, — сакральным текстам, святоотеческой литературе и т. д.

Именно поэтому в 2016 году по благословению митрополита Нижегородского и Арзамасского Георгия была создана рабочая группа по разработке комплекса учебно-методических материалов по теме «Христианские ценности в отечественной культуре». В состав группы вошли преподаватели Нижегородской духовной семинарии, сотрудники Нижегородского института развития образования, клирики Нижегородской епархии.

Актуальность работы в области развития ценностной сферы современных подростков в целом и деятельности созданной рабочей группы в частности обусловлена рядом проблем, от решения которых, на наш взгляд, в конечном итоге зависит, станет ли процесс духовно-нравственного воспитания областью вероятностных оценок или будет опираться на системно формируемые «на входе» и измеримые «на выходе» ценности личности.

Первая важная проблема состоит в том, что в сознании современного человека во многом утраченным оказывается исконное — исторически и культурно обусловленное — смысловое наполнение традиционных ценностей. Это нередко приводит к индивидуальному и субъективному толкованию таких понятий, как «патриотизм», «любовь», «свобода», «семья», «человек» и т. д., в которые современными людьми вкладываются собственные оттенки смысла, исходящие из их жизненного опыта, образовательного и культурного уровней, наличествующих представлений об исторических или современных носителях данных ценностей. В подобной ситуации диагностика ценностной сферы оказывается чрезвычайно затруднительной, поскольку любой диагностический инструментально эффективно работает только при условии выявления «на входе» четких, конкретных и непротиво-

речивых сущностных признаков того или иного объекта измерения, в нашем случае — ценностей.

Подобная содержательно-смысловая «размытость» традиционных ценностей характерна не только для обыденного сознания — она отмечается и в педагогической науке, и в образовательной практике. В связи с этим вторая из рассматриваемых нами проблем состоит в том, что в современном педагогическом обороте понятия нравственно-мировоззренческого характера используются необоснованно с историко-культурной и христианской точек зрения. Их содержание либо формируется произвольно и «спускается сверху» (по этому пути пошли разработчики Концепции духовно-нравственного воспитания личности гражданина России, предложив десять базовых ценностей и наполнив их «минимальным» произвольным содержанием), либо наполняется с опорой преимущественно на «вторичные» тексты: философские, общественно-политические, педагогические. При этом ценность не погружается ни в контекст национальной культуры и христианского мировоззрения, которые ее преимущественно генетически формируют, ни в современную социокультурную плоскость. Последнее, на наш взгляд, необходимо, так как реальную значимость для человека приобретают только те ценности,

В современном педагогическом обороте понятия нравственно-мировоззренческого характера используются необоснованно с историко-культурной и христианской точек зрения.

которые способны стать основой его повседневной жизни.

В связи с этим третью проблему мы видим в том, что в науке и практике современного образования отсут-

ствуют либо ведутся несистемно исследования, которые смогли бы «пролить свет» на то, каким образом современными участниками образовательных отношений (педагогами, учащимися, родителями) трактуются исторически сложившиеся и культурно сформировавшиеся ценности.

Первый этап работы созданной группы состоял в определении собственно ценностного ряда — не исчерпывающего, но необходимого — и достаточного перечня ключевых ценностей личности. Так как носителем любой ценности является человек, формирование ценностного ряда происходило по различным аспектам потенциальных жизненных проявлений человека. Исходя из того что человек обладает духом, душой и телом, нами были определены витальный и духовный аспекты бытия ценностей человека. Последний предполагает ценности трансцендентального характера, относящиеся к скрытому (внутреннему) миру человека [1], к сфере иррационального, эмпирически не познаваемого.

Учитывая, что ценности передаются в ходе взаимодействия человека в обществе, мы выделили также социальный аспект их существования. Именно в процессе интеракции происходит непрерывное взаимовлияние различных субъектов — носителей ценностей — как источник развития их ценностных сфер.

К числу *витальных* ценностей мы отнесли «здоровье», «жизнь» и т. д.; *социальные ценности* представлены ценностями «человек», «родина», «семья», «соборность», «мир» и т. д.; среди *духовных* нами выделены «свобода», «истина», «надежда», «вера», «знание» и т. д.

После определения собственно ценностного ряда необходимым явилось содержательно-смысловое наполнение каждой из предложенных ценностей. При этом мы исходили из принципа объективного существования ценности в языке, в народной культуре и национальном сознании, в христианском мировоззрении, в современном сознании.

Анализ содержательно-смыслового наполнения ценностей в настоящее время осуществлен нами на концептуальном, национальном, христианском и социокультурном уровнях.

Концептуальный уровень включает в

себя исторически сложившийся объем языкового значения понятия о той или иной ценности. Язык дает нам объективные представления не только о современном значении слова, но и о том, как это значение формировалось, какие признаки были положены в основу слова, создавали его «внутреннюю форму». Именно эти признаки, определяющие культурную основу ценности — не субъективную, теоретически абстрактную, а объективированную ходом историко-культурного развития, — представляли для нас интерес*.

Рассмотрим это на примере такой ценностной ориентации, как «патриотизм». В современном русском языке связанные с ним понятия «родина», «государство», «страна», «отечество» близки по значению и часто употребляются в схожих контекстах. Однако исторически в понятии «родина» (за счет соответствующего корня) выделяются смысловые признаки «питающая мать-земля**», «семья», «род», «народ». Эти признаки наиболее часто получают художественное осмысление (вспомним у Ф. Сологуба «Земля докучная и злая, Но все же мне родная мать!»).

В понятии «государство» проявляются признаки «власть», «упорядоченность», «подчиненность» (признаки, содержащиеся в слове «государь») — признаки национально уникальные. Для сравнения: в английском языке слово «state» имеет связь с признаком «территориальная единица», «штат»; то же во французском

«etat»; в испанском языке на первое место выходит признак «форма правления» (republica — «республика» (исп.)).

В понятии «страна» (при звуковом соотношении со словом «сторона») выделяются признаки «территория», «граница». «Мы живем, под собою не чуя страны», — писал О. Мандельштам, говоря в том числе и об эмиграции как о пересечении границ. Безусловно, ни к одному из этих отдельных признаков значение ценности не сводимо, но только в своей совокупности рождает смысловое наполнение ценностной ориентации «патриотизм», которое будет расширено на следующем — национальном уровне анализа ценности.

Национальный уровень рассматривает, каким образом та или иная ценность преломляется в культуре и менталитете целого народа. Источником для анализа в данном случае могут служить фольклорные тексты (пословицы, поговорки, сказки и т. д.). В отношении ценностной ориентации «патриотизм» обнаруживаем некоторые отмечаемые выше признаки (связь с питающей матерью-землей, родом, народом: «Русь святая, православная, богатырская, мать святорусская земля»; «Родимая сторона — мать, чужая — мачеха»; связь с «высшей властью» (Божьей, царской): «Русским Богом да русским царем святорусская земля стоит», «Русский народ царелюбивый», «Земля русская вся под Богом»; признак «территориальная ограниченность»: «Летит гусь на святую Русь»).

Вместе с тем популярная сегодня идея русского мира, мысль о нашей духовной и этнокультурной самобытности перекликаются с выявленным на национальном уровне признаком «свое / чужое» — важным для национального самосознания противопоставлением («Хвали заморье, а сиди дома», «За морем теплее, а у нас

Национальный уровень рассматривает, каким образом та или иная ценность преломляется в культуре и менталитете целого народа.

* Анализ признаков осуществлялся с опорой на этимологические словари М. Фасмера, П. Я. Черных, Н. М. Шанского, словарь древнерусского языка И. И. Срезневского, толковые словари современного русского языка С. И. Ожегова, Д. Н. Ушакова.

** Подобный признак можно считать предпосылкой для связи с родным языком, родной историей и родной культурой, которые также «питают и возвращают личность» (о. П. Флоренский).

светлее», «За морем веселье, а чужое, а у нас и горе, да свое»).

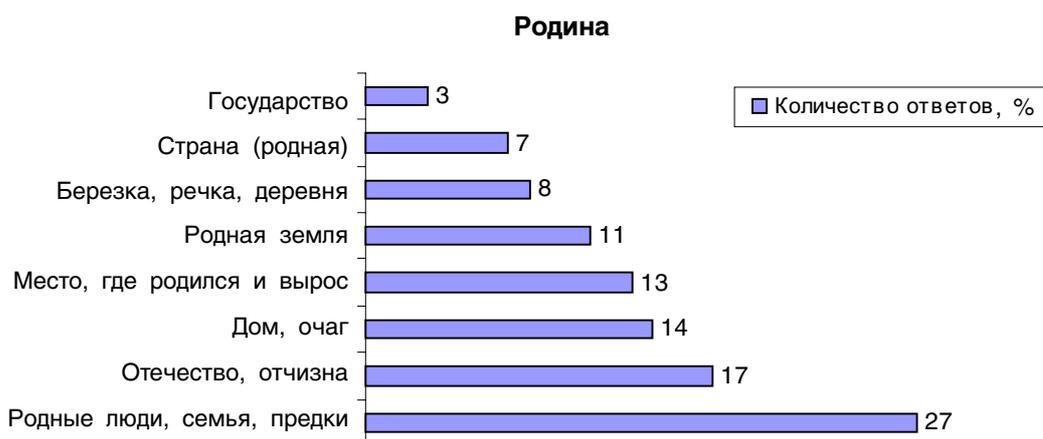
Христианский уровень предполагает выявление ценности в системе христианского мировоззрения, а следовательно, обогащение содержания понятия о ней новыми, религиозно окрашенными, оттенками значения*. К их числу относится идея христианской веры как природы, источника и основы существования государственности («Для сего преклоняю колени мои пред Отцем Господа нашего Иисуса Христа, от которого именуется всякое отечество на небесах и на земле», апостол Павел; «Сохраняйте мужественно и бесстрашно нашу священную веру и язык наших предков, так как оба эти понятия — суть нашей любимой Родины», святой Косма Этолийский).

В этом же ключе трактуются идеи гражданской ответственности («Худой гражданин Отечества и небесного недостоин», митрополит Филарет (Дроздов)) и служения («Отечество земное с его Церковью есть преддверие Отечества небесного, поэтому любите его горячо и будьте готовы душу свою за него положить», прот. Иоанн Сергиев), которые не были

найжены нами при анализе корпуса словарей и фольклорных источников. Значит, и на этом уровне необходимо говорить о дополнении и расширении информации о понятии, выявлении в нем новых объективных, внутренне ему присущих признаков.

Наконец, социокультурный уровень позволяет увидеть «срез» актуального современного представления о ценности. Данные представления выявляются на основе специального ассоциативного эксперимента, в ходе которого респондентам (педагогам Нижегородской области) — современным носителям языка предлагалось назвать ассоциативный ряд, связанный с тем или иным понятием, в нашем случае — с той или иной ценностью. При этом принципиально важно, чтобы данные ассоциации были первичными, то есть непосредственно и сразу «приходящими на память», не отягощенными «фоновой», когда-либо полученной информацией о ценности. На диаграммах 1—4 показано, каким образом по результатам проведенного нами эксперимента выглядят наиболее значимые, так называемые «ядерные», признаки понятий.

Диаграмма 1



* Методом исследования в данном случае являются экзегетический и герменевтический анализ текстов Священного Писания, святоотеческой литературы.

Диаграмма 2



Диаграмма 3



Диаграмма 4



Из приведенных диаграмм видно, что с понятием «родина» у опрошенных связаны преимущественно признаки, обнаружившиеся ранее, — «связь с родными людьми, семьей, предками»; «связь с домом и родным очагом»; «связь с родной землей и местом, где родился и вырос».

С понятием «государство» сопряжен весь перечень ассоциативных признаков так называемой «государственной машины», «государственного устройства» — «власть», «закон и порядок», «права и обязанности», «структура и система» и т. д.

* Предполагалась возможность нескольких ассоциаций на одну ценность, поэтому ответы не приведены к 100 %.

Признаки понятия «страна» лишь частично соотносятся с идеей «территории и границ», о которой мы вели речь ранее. В данном случае отмечаются новые ассоциативные ряды, по пути которых, вероятно, и идет содержательное сближение понятий «страна», «родина» и «государство», которое окончательно оформляется и фиксируется в толковых словарях современного русского языка.

Применительно к понятию «отечество» стоит отметить его знаковую соотнесенность в сознании современных людей с признаком «православие». При этом интересно, что в исследованном нами корпусе христианских текстов именно «отечество» выступает наиболее частотным, широко употребительным словом, которое в определенном смысле вбирает в себя остальные наименования.

Наполнив в смысловом отношении выделенные ценности, нам необходимо установить области их проявления в реальной жизненной практике современного школьника. На наш взгляд, в этом случае необходимо вести речь о трех уровнях:

✓ *информационный* — уровень общих представлений и конкретных знаний, связанных с той или иной ценностной ориентацией;

✓ *собственно ценностный* — уровень присвоения ценности, формирования особого — осознанного и эмоционально окрашенного — отношения к приобретенным знаниям;

✓ *поведенческий* — уровень проявления ценности в конкретных действиях и поступках человека в соответствии с полученными им знаниями и на основе сформированной позиции.

Полагаем, что формирование ценности и ее последующее измерение должны осуществляться исходя из понимания невозможности ограничения каким-либо

одним из приведенных уровней: даже богатый комплекс знаний о ценности не способен привести эту ценность «в действие», если прежде она не будет эмоционально принята, пережита, осознана.

Каждый из приведенных уровней обеспечивается набором конкретных критериев, с опорой на которые разрабатываются формирующие методики «на входе» и соответствующий диагностический инструментарий «на выходе».

При этом содержательное наполнение данных уровней осуществляется нами не произвольно, а в тесной связи с исторически и культурно обусловленными признаками понятия, которые мы выделили ранее, по результатам анализа корпуса словарей, фольклорных и христианских текстов, по итогам проведенного ассоциативного эксперимента.

Итак, критерии сформированности ценности могут быть представлены следующим образом:

✓ на уровне знаний:

— наличие комплекса знаний о своей семье; своем народе (этнический, языковой, религиозный компоненты); истории, культуре, государственном устройстве, законодательстве страны; особенностях географического и природно-ландшафтного устройства;

— наличие комплекса знаний об историко-культурном, социально-экономическом и геополитическом своеобразии других государств;

— наличие комплекса знаний об историческом месте и актуальном культурном, экономическом и геополитическом положении России среди других государств;

✓ на уровне ценностного отношения:

— осознанное приятие как своих: семейных ценностей и традиций; языковых, этических и религиозных особенностей своего народа; героического и трагического прошлого страны; крупнейших образцов искусства страны;

— уважительное отношение к историко-культурному, социально-экономическому

Наполнив в смысловом отношении выделенные ценности, нам необходимо установить области их проявления в реальной жизненной практике современного школьника.

му и геополитическому своеобразием других государств;

— интерес к актуальному культурному, экономическому и геополитическому положению России в кругу других государств; наличие собственной независимой системы взглядов на развитие страны;

— осознанная личная ответственность за судьбу своей страны и своего народа;

✓ на уровне поведения:

— готовность транслировать сформированную систему знаний о своей стране, в том числе — передавать подрастающему поколению;

— готовность открыто высказывать и аргументированно отстаивать собственную независимую систему взглядов на развитие страны;

— готовность защищать погрязшие интересы своего государства и своего

народа как на территории своей страны, так и за ее пределами.

Таким образом, представленный подход предполагает формирование структуры ценностной сферы личности и наполнение ее содержанием, с одной стороны, с учетом историко-культурной и христианской обусловленности ценности как таковой, а с другой — с позиции ее практической реализации на знаниевом, ценностном и поведенческом уровнях.

Именно такой подход предполагается взять за основу при разработке и экспериментальной апробации учебно-методического и диагностического инструментария управления ценностной сферой личности.

Представленный подход предполагает формирование структуры ценностной сферы личности и наполнение ее содержанием.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Войно-Ясенецкий, Л.* Дух, душа и тело / Л. Войно-Ясенецкий, архиепископ. — Брюссель : Жизнь с Богом, 1978.
2. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов. — М. : Русский язык, 1990.
3. *Срезневский, И. И.* Словарь древнерусского языка : в 3 т. / И. И. Срезневский. — М. : Книга, 1989.
4. *Ушаков, Д. Н.* Толковый словарь русского языка : в 4 т. / Д. Н. Ушаков. — М. : Советская энциклопедия ; ОГИЗ ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935—1940.
5. *Фасмер, М.* Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер. — М. : АСТ, Астрель, 2004.
6. *Черных, П. Я.* Историко-этимологический словарь современного русского языка : в 2 т. / П. Я. Черных. — 4-е изд., стереотип. — М. : Русский язык, 2001.
7. *Шанский, Н. М.* Краткий этимологический словарь русского языка / Н. М. Шанский. — М. : Просвещение, 1975.

В 2016 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:

***Романовский В. К., Селезнев Ф. А., Гинзбург Б. Л., Иткин Э. С.* История Нижегородского края с древнейших времен до наших дней: Рабочая программа учебного курса для 6—10 классов образовательных организаций. 107 с.**

Рабочая программа учебного курса «История Нижегородского края с древнейших времен до наших дней» раскрывает содержание основных периодов истории родного края, содержит примерное учебно-тематическое планирование курса с характеристикой основных видов деятельности учащихся и возможных форм учебных занятий.



ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛИЗАЦИЯ» В СОВРЕМЕННОМ ОТЕЧЕСТВЕННОМ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЗНАНИИ

Т. С. ДОРОХОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики УрГПУ (Екатеринбург)
70571@mail.ru

Ввиду актуальности изучения образовательных феноменов в современном социогуманитарном знании в последние годы возрос интерес теоретиков и практиков к такому явлению, как социализация, что в свою очередь привело к необходимости уточнения понятия «социализация». В статье проанализированы различные подходы к определению данного понятия в педагогическом и социально-педагогическом знании. Проведенный анализ позволил сделать вывод о многообразии данных подходов. Кроме того, выявлено, что в современном социально-педагогическом знании понятие «социализация» определяется в контексте индивидуализации.

Because of the relevance of the study of educational phenomena in the contemporary socio-humanitarian knowledge, interest of theoreticians and practitioners to the phenomenon of socialization increased in recent years. The above, in turn, led to the need for a definition of «socialization». The article analyzes the different approaches to the definition of this concept in pedagogical and socio-pedagogical knowledge. The analysis led to the conclusion of the diversity of these approaches. In addition, it is revealed that in modern socio-pedagogical knowledge the term «socialization» is determined in the context of individualization.

Ключевые слова: социализация, самореализация, индивидуализация, воспитание, образование, социальная педагогика

Key words: socialization, self-realization, individualization, upbringing, education, social pedagogy

В исследовании феномена социализации в современном отечественном социогуманитарном знании наступил новый этап. Это связано с актуализацией проблемы определения сущности, выявления новых целей, содержания, форм, методов социализации детей, подростков, молодежи, что выражается, с одной стороны, в увеличении количества междисциплинарных исследований, посвященных указанной проблеме,

а с другой — в изменении государственной политики в области образования. Так, впервые в истории нашей страны основные документы, регулирующие сферу образования (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», федеральные государственные образовательные стандарты, Профессиональный стандарт педагога) носят социализирующий характер. Однако, несмотря на внимание к указанной проблеме со стороны уче-

ных и государства, в ее освещении остается масса противоречивых вопросов, что в свою очередь актуализирует необходимость рассмотрения ее в различных контекстах, в том числе историко-педагогическом.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» создание условий для самоопределения и социализации является основным направлением воспитания. При этом конкретной дефиниции понятия «социализация» названные документы не дают, что вызывает некоторую неопределенность в его понимании. Исходя из определения понятия «воспитание», представленного в ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», социализация наравне с самореализацией должна стать результатом воспитательной деятельности, которая в свою очередь реализуется «на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [10]. Если опираться на данную формулировку, то социализация является направлением воспитания. Сущностный анализ дефиниции позволяет предположить, что это скорее цель, прогнозируемый результат воспитания. В то время как в комментариях к закону социализация трактуется как процесс вхождения человека в общественную жизнь.

Нет единства по данному вопросу и среди исследователей. Даже поверхностный анализ работ, посвященных изучению данной проблемы, показывает, что кажущаяся «понятность» и «однозначность» данного понятия (слово «социализация» происходит от латинского *socialis* — «социальный», общественный) весьма обманчивы. Как отмечает Л. В. Коломийченко, это определение столь многогранно и многопланово, что его необходимо уточнять в каждом конкретном исследовании [3, с. 242]. Так, социализация может рассматриваться, во-первых, как процесс, во-вторых, как результат, в-треть-

их, одновременно как и процесс и результат «вхождения» индивида в социум, «превращения» его в личность.

Кроме того, можно выделить несколько подходов к определению рассматриваемого понятия с позиций степени активности индивида во время этого «вхождения»:

✓ пассивная позиция индивида, на которого оказывает целенаправленное влияние общество;

✓ активная позиция индивида, при которой он самостоятельно и спонтанно усваивает жизненный опыт, обретает личностные качества;

✓ взаимная активность индивида и общества, благодаря которой индивид усваивает культуру общества;

✓ взаимодействие индивида и общества, благодаря которому индивид не только усваивает, но и воспроизводит культуру общества, влияет на ее изменение.

Подобное многообразие подходов к рассмотрению сущности понятия «социализация» обусловлено, на наш взгляд, как объективными, так и субъективными факторами. К объективным можно отнести следующие:

✓ высокая общественная значимость явления социализации, что делает его потенциально привлекательным для исследования в различных областях социогуманитарного знания;

✓ междисциплинарный характер понятия «социализация». Традиционно в качестве категории оно присутствует в научном поле социологии. В последнее десятилетие некоторые исследователи стали относить его к категориям педагогики. Контент-анализ защищаемых в последние годы диссертаций позволяет сделать вывод о том, что феномен социализации активно исследуется в области философии, социологии, культурологии, педагогики и психологии;

✓ сложность и многоплановость понятия «общество» (которое является ис-

Социализация может рассматриваться, во-первых, как процесс, во-вторых, как результат, в-третьих, одновременно как и процесс и результат «вхождения» индивида в социум, «превращения» его в личность.

ходным по отношению к социализации) и явления, стоящего за данным понятием. Так, американский социолог Э. Шилз, характеризуя общество с макросоциологических позиций, выделил около ста его признаков [11].

Субъективным фактором многообразия взглядов на рассматриваемый феномен являются модернизационные процессы, происходящие в современном российском обществе, образовании и педагогической науке. Результатом этих процессов стал переход России на этап постиндустриального общества, одной из характеристик которого является изменчивость социальной среды, вызванная постоянным появлением новых технологий. Вышесказанное ориентирует педагогов, как теоретиков, так и практиков, на поиск новых подходов к созданию условий для успешной социализации обучающихся.

Следует также отметить, что в отечественной педагогической науке разработана концепция парных модернизаций. Так, догоняющая модернизация 1980—1990-х годов привела к появлению новых требований, предъявляемых обществом и государством к образованию. Содержательно и методически она ориентировалась на западные образцы, либеральные ценности, приоритет личностного над коллективным, что должно было помочь преодолеть традиционные недостатки отечественного образования (излишнюю ака-

демичность, созерцательность, оторванность от реальности). Все это привело к необходимости пересмотра взглядов на социализацию не только как на результат, но и как на процесс (не случайно дальше уточняется, что речь идет о целях, формах, механизмах социализации), ее целевые установки, формы и механизмы реализации. В качестве ориентиров были обозначены такие характеристики личности, как самостоятельность, активность,

мобильность, формируемые посредством усиления технологической составляющей учебного процесса при сокращении общегуманитарного компонента на основе компетентностного и индивидуально-деятельностного подходов [1, с. 9].

Современный этап развития российского общества характеризуется возвратной модернизацией, ориентированной на традиционные отечественные ценности и идеалы, которые носят общечеловеческий характер, такие как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и Отечеством.

Следует пояснить, что теория «догоняющей» и «возвратной» модернизации была обоснована З. И. Равкиным. Суть ее заключается в том, что модернизационные процессы, происходящие в отечественном образовании, носят парный характер. Сегодня ее развивают в своих работах многочисленные ученики и последователи З. И. Равкина, в частности М. Ю. Богуславский.

На основании данных ценностей необходимо воспитывать у подрастающего поколения такие качества, как коллективизм, патриотизм, гражданственность, трудолюбие и т. п. Так, в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года в качестве одного из основных направлений развития воспитания называется обновление воспитательного процесса с учетом современных достижений науки и на основе отечественных традиций [9].

При этом, являясь частью мирового сообщества, Россия не может полностью отказаться от «либеральных приобретений» предыдущего периода. Поэтому, решая проблему поиска наиболее результативных путей социализации личности в современном российском обществе, необходимо опираться на идею достижения «консервативно-либерального консенсуса» [2, с. 14].

Что касается педагогической науки,

Современный этап развития российского общества характеризуется возвратной модернизацией, ориентированной на традиционные отечественные ценности и идеалы, которые носят общечеловеческий характер.

то, являясь частью социогуманитарного знания, она переживает те же процессы, что и любая наука в период перехода к постнеклассическому этапу развития. Среди характеристик данного этапа можно выделить условность границ между естественными и социально-гуманитарными науками; междисциплинарный характер научно-поисковой работы; потребность в новых способах методологического обеспечения практико-ориентированных исследовательских проектов с участием представителей различных областей знания [5, с. 31].

Вышесказанное приводит к активизации исследований феномена социализации и появлению множества различных подходов к определению ее сущностных характеристик. В 90-х годах XX века в России в качестве самостоятельного выделилось социально-педагогическое знание, так как одни исследователи рассматривают социальную педагогику как самостоятельную науку, другие — как одно из направлений педагогической науки. В этот период в российском обществе резко возрастает число девиаций в детской и подростковой среде, вследствие чего возникает необходимость организации профессиональной деятельности, направленной на помощь в социализации всем тем, кто испытывает в ней трудности. Обосновать принципы, формы, методы, средства данной деятельности была призвана социальная педагогика.

Как и в любой отрасли научного знания, переживающей период становления, в социальной педагогике шли острые дискуссии по поводу ее категориального аппарата. При этом большинство исследователей (В. Г. Бочарова, М. А. Галагузова, И. А. Липский, Л. В. Мардахаев, А. В. Мудрик и др.) сходились на том, что к категориям социальной педагогики можно относить социализацию.

Следует отметить, что начиная с 1990-х годов защищены более ста диссертаций, написаны монографии, статьи, учебные пособия по социальной педагогике. Рассматривая социальную педагогику как

науку, авторы (в том числе указанные выше) вели многочисленные дискуссии по поводу ее объекта, предмета, понятийно-категориального аппарата. К категориям социальной педагогики обычно относят социальное воспитание, социальное обучение, социально-педагогическую помощь, а ряд авторов предлагают относить к ним также социализацию. В данном случае речь идет не о педагогике, а о *социальной педагогике*. Так, по мнению

М. А. Галагузовой, социальная педагогика способствует социальному формированию человека и преодолению проблем его социализации, более того социализация является объектом социальной педагогики, в то время как ее предметом выступают принципы, закономерности, содержание, формы и методы социализации детей и молодежи, находящейся в сложной жизненной ситуации [8, с. 92].

Контент-анализ исследований по вопросам определения сущности данного понятия позволяет сделать вывод о том, что большинство авторов ориентировались на его педагогические и социологические трактовки.

Обратимся к классической педагогической трактовке понятия «социализация». Один из создателей отечественной методологии педагогики В. В. Краевский, выделяя объект педагогической науки, писал, что «можно определить педагогику как науку, изучающую особую, социально и личностно детерминированную, характеризующуюся педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества. Можно обозначить такую деятельность как целенаправленную социализацию личности» [6, с. 13]. При этом автор подчеркивал, что под социализацией следует понимать процесс включения растущего человека в общество благодаря усвоению и воспроизводству личностью социального опыта, исторически накопленной

Рассматривая социальную педагогику как науку, авторы вели многочисленные дискуссии по поводу ее объекта, предмета, понятийно-категориального аппарата.

культуры, причем не пассивного в виде адаптации к социуму, а активного. «Речь идет о социализации, организованной таким образом, чтобы выпускник школы был в состоянии не только успешно выполнять предназначенные ему функции в обществе, быть хорошим исполнителем, но и действовать самостоятельно. Он должен получить возможность не просто приспособиться к существующей социальной действительности, но и вносить собственный вклад в существующий порядок, вплоть до его реформирования» [6, с. 14].

По всей видимости, В. В. Краевский имел в виду, что часто социализация понимается только как усвоение социального опыта, а ее результат — как приспособление к социуму, адаптация; но в современном обществе успешная позитивная социализация предполагает готовность личности к самосовершенствованию.

Исходя из позиции В. В. Краевского, понятие «социализация» следует трактовать в контексте индивидуализации. Контент-анализ справочной литературы показал, что большинство исследователей под *индивидуализацией* понимают обособление, выделение индивида из социального окружения. При этом данный процесс непосредственно связан с социализацией, является ее проявлением, так как, во-первых, происходит под непосредственным влиянием социума, во-вторых, проявляется в совокупности социально значимых качеств личности.

Даже авторы, противопоставляющие эти два процесса («индивидуализация является оборотной стороной социализации»), подчерки-

вают, что индивидуализация является результатом накопления личностью особенного, уникального опыта, роста ее масштаба, творческого потенциала, универсальности, самостоятельности, свободы и ответственности [4], что в сущности и является проявлением социализации в понимании В. В. Краевского.

В данной статье понятие «индивидуализация» будет рассматриваться как процесс выделения человека в качестве относительно самостоятельного субъекта в ходе исторического развития общественных отношений и как результат совмещения социальных требований, ожиданий, норм, ценностей со спецификой потребностей, свойств и стилей деятельности индивидов [13].

Согласно социологической трактовке, сущностью социализации является вхождение личности в социум, обусловленное конкретными социальными условиями. Результаты процесса социализации рассматриваются в контексте сочетания двух срезов: горизонтального и вертикального. «Горизонтальный составляет комплексное, гармоничное усвоение ценностей всех сфер жизни, совпадение социетальных и личностных ценностей, удовлетворенность индивида реализованностью всего спектра жизненных ориентаций. Вертикальный — выраженность на каждом этапе когнитивного, эмоционального и поведенческого уровней социализации, формирование статусного набора базисного типа личности» [12]. Таким образом, и вертикальный и горизонтальный уровни социализации можно рассматривать в контексте индивидуализации.

Анализ данных подходов позволяет расставить акценты в определении сущностных характеристик социализации. В педагогике акцентируется внимание на целенаправленной деятельности педагогов, позволяющей личности воспитанника не только усвоить необходимый социально-значимый опыт, но и быть готовым к его применению на практике и даже к возможному активному преобразованию среды на основе данного опыта.

Социологические подходы заостряют внимание на изучении факторов, этапов, институтов, агентов социализации и, как следствие, — ее результатах.

Представим подходы к определению понятия социализации, закрепившиеся в социально-педагогическом знании. По

Согласно социологической трактовке, сущностью социализации является вхождение личности в социум, обусловленное конкретными социальными условиями.

мнению А. В. Мудрика, социализация представляет собой усвоение и воспроизводство личностью культурных ценностей и социальных норм, а также саморазвитие и самореализацию в том обществе, в котором она живет. Социализация происходит в процессе: а) стихийного взаимодействия человека с обществом и стихийного влияния на него различных, порой разнонаправленных обстоятельств жизни; б) влияния со стороны государства на обстоятельства жизни тех или иных категорий людей; в) целенаправленного создания условий для развития человека, то есть воспитания; г) саморазвития, самовоспитания человека.

Таким образом, можно считать, что развитие — это общий процесс становления человека; социализация — это развитие, обусловленное конкретными социальными условиями [7].

По мнению М. А. Галагузовой, социализацию можно рассматривать как двусторонний процесс усвоения и воспроизведения личностью социального опыта, который происходит в единстве стихийного и целенаправленного. Целенаправленный процесс воздействия на личность реализуется, прежде всего, через воспитание и обучение. Стихийное влияние осуществляется через средства массовой информации, социальные ситуации в жизни человека и др.

Двусторонность социализации также проявляется в единстве ее внутреннего и внешнего содержания. Внешний — это совокупность всех социальных влияний на человека, внутренний сам процесс формирования личности [8, с. 51].

Анализ представленных трактовок ис-

следуемого понятия позволяет сделать вывод, о том что в социально-педагогическом знании основные подходы к определению сущности понятия «социализация» базируются на синтезе педагогической и социологической его трактовок.

Так, ориентируясь на педагогическую трактовку, авторы заостряют внимание на воспитании и обучении как ключевых средствах социализации. Социологическая трактовка выражается в особом внимании теоретиков социальной педагогики к изучению среды (социальных институтов, агентов социализации, социальной стратификации, усваиваемых и реализуемых личностью социальных ролей и т. п.) как основополагающего фактора социализации. Важно, что, определяя исследуемое понятие, большинство авторов (в рамках педагогического, социологического, социально-педагогического знания) рассматривают социализацию в контексте индивидуализации как активный процесс по отношению к личности. Личность выступает не только и не столько объектом, сколько субъектом социализации. Усвоенный социальный опыт, фактически преобразуется в индивидуальный, что и позволяет личности успешно самореализовываться на протяжении всей жизни. Такой подход к определению понятия «социализация» чрезвычайно важен в современных условиях, так как дает возможность достичь основных целей, которые ставят общество и государство перед современным российским образованием.

Социализацию можно рассматривать как двусторонний процесс усвоения и воспроизведения личностью социального опыта, который происходит в единстве стихийного и целенаправленного.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Богуславский, М. В.* История педагогики: методология, теория, персоналии : монография / М. В. Богуславский. — М. : ФГНУ ИТИП РАОЛ, Издательский центр ИЭТ, 2012. — 436.
2. *Днепрова, Т. П.* Преодоление консервативно-либерального противостояния в отечественном образовании на основе национальной толерантности : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Т. П. Днепрова. — Тюмень, 2011. — 47 с.
3. *Коломийченко, Л. В.* Феномен социализации: обзор философских и социально-психологических подходов / Л. В. Коломийченко // Мир науки, культуры, образования. — 2008. — № 5 (12). — С. 242—245.

4. Кононенко, Б. И. Большой толковый словарь по культурологии / Б. И. Кононенко. — М. : Вече, 2000, 2003. — 512 с.
5. Коршунова, Н. Л. Проблема междисциплинарных исследований в области образования / Н. Л. Коршунова // Методология научного исследования в педагогике : коллективная монография / под ред. Р. С. Бозиева, В. К. Пичугиной, В. В. Серикова. — М. : Планета, 2016. — С. 31—38.
6. Краевский, В. В. Воспитание или образование? / В. В. Краевский // Хрестоматия по общей педагогике : в 2 ч. / авт.-сост. : А. Н. Сендер, С. Н. Северин. — Ч. 1. — Брест : БрГУ им. А. С. Пушкина, 2009. — С. 12—18.
7. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сласс-тенина. — М. : Академия, 2000. — 200 с.
8. Социальная педагогика : учебник / М. А. Галагузова, М. А. Беляева, Ю. Н. Галагузова [и др.]; под общ. ред. М. А. Галагузовой. — М. : ИНФРА-М, 2016. — 320 с.
9. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-п // URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (свободный доступ). Дата доступа: 29.10.2016.
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» // URL: <http://zakonobobrazovanii.ru/>.
11. Шилз, Э. Общество и общества: макросоциологический подход // Американская социология: перспективы, проблемы, методы / под ред. Т. Парсонса. — М. : Прогресс, 1972. — С. 341—359.
12. Хайрулина, Ю. Р. Социализация личности: теоретики-методологические подходы : дис. ... докт. социол. наук / Ю. Р. Хайрулина. — Казань, 1998. — 362 с.
13. Энциклопедия социологии // URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/socio/>.



ОБРАЗОВАНИЕ КАК БАЗОВАЯ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ СРЕДА ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ*

М. А. ГОЛОВЧИН,
кандидат экономических наук,
научный сотрудник Института социально-экономического
развития территорий РАН (Вологда)
mag82@mail.ru

В статье проверена гипотеза о том, что, с одной стороны, в молодежной среде происходит переоценка отношения к образованию как социальному благу, с другой — система образования транслирует ценности общества массового потребления, усиливая инфантилизм и эскапизм молодых людей.

* Исследование выполнено при поддержке РГНФ в рамках научного проекта № 14-18-03120 «Качество детского населения в контексте модернизации России».

The article puts forth a hypothesis, that on the one hand the young people are currently reevaluating their attitude to education as a social benefit, and on the other hand the educational system is transmitting the mass consumption society values, thus strengthening juvenalism and escapism among the young people.

Ключевые слова: образование, социализация, институты, агенты, эскапизм, социологический опрос, ценности

Key words: education, socialization, institutions, agents, escapism, social survey, values

Устойчивое развитие общества и экономики во многом зависит от того, каким образом протекает смена поколений, то есть процесса, вследствие которого в социокультурном пространстве появляются новые участники, тогда как старые постепенно исчезают [13, с. 95—99]. В ходе этой процедуры члены любого поколения могут участвовать только в хронологически ограниченном отрезке времени, поэтому необходима постоянная передача накопленного исторического и культурного наследия, что реализуется в ходе социализации (обобществления) молодежи [1, с. 121—126].

Однако в периоды смены социальных устоев и отношений, трансформации институциональной и социокультурной среды возникают конфликты между «старшим» и «молодым» поколениями, порождающие разрыв в социальном воспроизводстве и кризис сложившегося механизма социализации [17, с. 292].

Социализация составляет ядро становления личности и основное содержание всех социально-психологических теорий. Термин «социализация» впервые был введен в научный оборот одним из «отцов-основателей» американской социологии Ф. Гиддингсом. В его книге «Теория социализации» (1897 г.) данное явление было осмыслено как наиважнейший процесс из тех, которые составляют «практическую деятельность жизни каждого человека», оказывающих влияние на «развитие социальной природы или характера индивидов и групп индивидов» [9]. Социализацию Ф. Гиддингс характеризовал как «попытку приспособиться друг к другу» [4, с. 4].

В настоящее время природа социализации

в науке трактуется предельно широко. Одни исследователи (в основном представители западноевропейской социологической и психологической мысли — А. Бандура, Т. Парсонс, Э. Торндайк, Б. Скиннер, В. Уолтерс, Э. Эриксон и др.) видят в социализации однонаправленный процесс привития молодому поколению социальных норм поведения, «социальное научение». Другие (Д. Джексон, Ю. А. Зубок, И. Ковалева, Л. Колберг, Дж. Мид, Т. Ньюком, Д. Хорке и др.) в социализации рассматривают отдельно деятельность индивидов (как освоение социальной реальности) и деятельность общества (как постоянную передачу культурных ценностей) [13, с. 95—99].

Цель нашего исследования состоит в выявлении проблем в функционировании российского образования как института социализации молодого поколения.

Мы придерживаемся той точки зрения, что социализация — это сложный социальный процесс, состоящий из трех сменяющих друг друга стадий:

✓ передача институтами социализации (семьей, образованием, культурой, СМИ, государством, церковью и т. д.) посредством вербальных и невербальных информационных каналов объектам социализации (молодым людям) системы знаний о социально-экономических и культурных ценностях, общественно одобряемых нормах и образцах ролевого поведения, позволяющим последним функционировать в качестве полноправного члена социума [15, с. 137];

Цель нашего исследования состоит в выявлении проблем в функционировании российского образования как института социализации молодого поколения.

✓ усвоение объектами социализации социальных норм и приобщение к социальным практикам;

✓ превращение переданных ценностей и образцов в *социализационную норму* — некий культурный образец, позволяющий молодежи воспроизводить социальные связи, общественные отношения и ценности общества и обеспечивать их дальнейшее развитие [8, с. 109—115].

Таким образом, включение молодежи в общественную жизнь сопряжено с одной особенностью: выступая в качестве объекта этого процесса, юное поколение должно не только усвоить, воспроизвести материальные условия жизни и опыт, предоставленный предыдущими поколениями, но и накопить потенциал для его преобразования и обновления. Эта особенность подчеркивает особое значение образования как базовой институциональной среды социализации.

В процессе приобщения молодежи к принятым в обществе ценностям и нормам образование выполняет многоаспектную роль:

✓ *во-первых*, образовательные институты сопровождают социализацию на всем протяжении обучения. В младшей возрастной группе роль первичного социализационного института играет школа, для более старшего возраста — организации профессионального образования (хотя их влияние уже носит вторичный характер) [3, с. 49—58];

✓ *во-вторых*, современное образование создает условия для жесткого государственного и общественного контроля за передачей новых социальных установок [10, с. 54—60]. В этом коренное отличие данного института социализации от других (семьи), а также массмедиа (особенно интернет-ресурсов), которые в условиях сравнительно лояльных надзорных

механизмов могут демонстрировать как положительные, так и отрицательные примеры для молодого поколения;

✓ *в-третьих*, школы, колледжи, вузы способствуют выходу молодежи из-под традиционных семейных форм контроля, и при этом создавая базу для выхода объектов социализации на рынок труда, и заботе о самообеспечении [6, с. 52—63];

✓ *в-четвертых*, функционирование образовательных институтов обеспечивает возможность индивида участвовать в социализации в качестве ее полноправного агента, так как прививает молодежи строго выверенное понимание процесса воспитания, основанное на научном опыте, а не на интуиции (как часто происходит в семье).

✓ *в-пятых*, образование является весьма гибким при взаимодействии с другими институтами социализации. Например, нельзя не отметить тесную взаимосвязь между выбором молодежью образовательных стратегий и культурным капиталом семьи [7, с. 103—111].

Так, существование прямой связи между образовательным уровнем родителей и стремлением к получению знаний у детей подтверждают исследования, проведенные НИУ ВШЭ [2]. К подобным выводам приводят и результаты социологического исследования Института социально-экономического развития территорий РАН, объектом которого стали ценностные установки молодежи Вологодской области. Согласно опросным данным, родители выпускников вузов в основном также имеют высшее образование (38 % — отцы; 45 % — матери)*.

В то же время результаты опроса позволили выявить новый феномен, связанный с увеличением доступности обучения в высших учебных заведениях. Речь

Существование прямой связи между образовательным уровнем родителей и стремлением к получению знаний у детей подтверждают исследования, проведенные НИУ ВШЭ.

* Здесь и далее приведены данные социологического опроса по анализу социокультурных характеристик молодежи Вологодской области, проведенного в 2015 году ($N = 1000$ человек).

идет о достижении высокого образовательного уровня детьми при невысоком — у родителей. Родители более чем половины (55 % — отцы; 52 % — матери) молодых вологжан, которые имеют высшее образование, никогда не обучались в вузовских структурах.

Сегодня социализационная функция образовательной системы в современном обществе подвергается значительной трансформации, что проявляется в снижении роли этого института как примера для молодежи и в эскапизме — отходе от образовательных интересов в сферу решения других (зачастую сугубо бытовых) проблем [12, с. 133—136].

Согласно данным исследования Института социологии РАН, проведенного в 2012 году в 21 субъекте Российской Федерации, образование находится на четвертом месте в ряду ценностных приоритетов молодежи (4,2 балла по пятибалльной шкале). Больше внимание молодые люди уделяют семье и здоровью (по 4,8 балла); свободе и материальному достатку (по 4,5 балла); друзьям и трудовой деятельности (по 4,3 балла) [16, с. 88].

Аналогичные выводы были получены в ходе анализа данных опроса вологодской молодежи, проведенного в 2015 году (число опрошенных 1000 человек). Первое место в иерархии ценностей молодых вологжан занимают семья, здоровье, любовь, деньги (4,5 балла по пятибалльной шкале). Образование, познание — лишь на шестом (4 балла).

При этом образование наименее значимым для себя считают представители школьной молодежи (16—18 лет) — 3,9 балла. С возрастом приоритеты незначительно меняются: увеличивается представительство тех, кто ставит в приоритет получение новых знаний и опыта, а не собственную материальную обеспеченность, наличие друзей, с которыми можно пообщаться, отдохнуть.

Тот факт, что ценность образования не является главной для современной

молодежи во многом объясняется прагматичным отношением юного поколения к получению знаний в школах, техникумах, вузах. Как отмечает Н. Н. Зарубина, отношение к институту образования в молодежной среде во многом определяется «заменой терминальной ценности знания на инструментальную — получения диплома» [6, с. 52—63], что говорит о недостаточности востребованности когнитивных ценностей в социальной группе молодых.

Данный тезис подтверждается результатами российских социологических исследований. Так, по данным Института социально-политических исследований, в 2011 году примерно каждый второй (48,6 %) молодой россиянин был убежден, что «деньги могут заменить знания». Примерно столько же (47,9 %) считали, что «знания являются лишь средством решения поставленных задач» [7, с. 103—111].

Как показывают данные социологического опроса вологодской молодежи, проведенного в 2015 году, $N = 1000$ человек), около трети юношей и девушек (31 %) не считают знания решающим элементом социальной жизни современного человека (см. таблицу 1). Приоритет в данном случае отдается материальному достатку. Это мнение менее характерно для молодежи с высшим образованием (20 %), а наиболее характерно для тех, кто не имеет профессионального образования (42 %) (см. таблицу 1 на с. 30).

Еще 15 % молодых вологжан относятся к знаниям с сугубо практических позиций: признают их пользу, но только в качестве средства достижения жизненных целей. Подобное мнение особо распространено среди городских жителей.

32 % вологжан видят в образовании возможность получить диплом и устроиться на престижную работу. Еще 25 %

Согласно данным исследования Института социологии РАН, проведенного в 2012 году в 21 субъекте Российской Федерации, образование находится на четвертом месте в ряду ценностных приоритетов молодежи.

Таблица 1

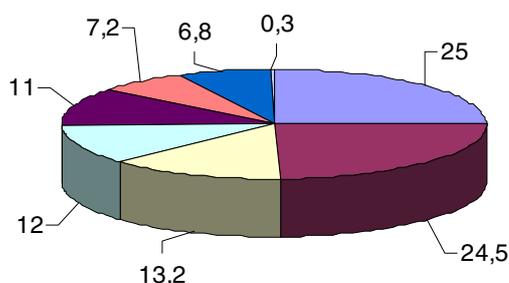
Мнения молодежи о роли знания в их жизни (в % от числа опрошенных)

Утверждения	Среднее по опросу
К получению знаний нужно стремиться всегда для общего развития, даже если они не востребованы в практической жизни	34,7
В наше время без знаний можно обойтись, были бы деньги	30,6
Знание — это главное достояние человека	19,5
Знания — это не самоцель, а средство решения поставленных задач	15

считают обучение в учебных заведениях ключом к достижению своих жизненных целей (см. диаграмму). Образование как

внутренняя потребность характерна для очень небольшого круга молодых вологжан (7 %).

Мнения молодежи о роли образования в их жизни (в % от числа опрошенных)



Возможность устроиться на престижную работу, возможность карьерного роста
Средство для достижения своих целей
Возможность раскрыть свои способности
«Обязаловка»
Процесс познания
Возможность получить диплом
Внутренняя потребность
Другое

В то же время инструментальное отношение к образовательным ценностям у молодых вологжан с возрастом несколько нивелируется. В младшей возрастной группе молодежи (16—18 лет) 50 % опрошенных считают знания главной целью в жизни и «ориентиром» в социальном развитии, в старшей (25—29 лет) — 56 %.

По мере взросления снижается доля тех, кто в образовании видит «обязаловку», возможность получить нужный документ об образовании и хорошо устроиться в жизни (с 71 % в группе 16—18-летних до 66 % в группе 25—29-летних).

Данные всероссийской выборки также свидетельствуют о наличии подобных явлений: в 2011 году в возрастной группе 18—24-летних россиян отношение к образованию как к терминальной ценности оказалось на уровне 41 %, а в группе 25—29 летних — 36,4 % [7, с. 103—111].

На фоне отмеченных явлений настаивает тот факт, что интернет выступает в качестве авторитетного источника когнитивной информации. Так, большая часть молодых вологжан (94 %) черпает сведения о событиях, происходящих в мире, жизни, природе, обществе, на ин-

тернет-сайтах. Этому способствует распространение относительно дешевых и доступных устройств, обеспечивающих доступ к глобальной сети. Однако молодежь использует интернет не только для развлекательных, но и для рабочих и образовательных целей. Так, среди неработающего населения подобный источник получения знаний предпочитает 83 % опрошенных, среди работающих и обучающихся — почти 100 %.

Традиционным образовательным ресурсам (учебным и методическим пособиям) респонденты отводят второстепенную роль (33 %).

Ряд исследователей считают, что рост интернет-зависимости у молодежи ведет к развитию «интеллектуальной безответственности», когда любая получаемая информация перестает проверяться на объективность [6, с. 52—63]. В то же время из-за наличия «лазеек», благодаря которым неблагонадежные интернет-сайты не подвергаются жесткому контролю со стороны надзорных органов, в веб-ресурсах зачастую содержится «вредный

контент» (информация экстремистской направленности, образцы девиантного поведения и т. д.), который может безоговорочно восприниматься молодыми в качестве мировоззренческой или даже идеологической основы. Например, широкий общественный резонанс получила проблема большого количества в сети Интернет видеороликов, на которых ученики школ применяют физическое и психологическое насилие в отношении своих учителей, что отрицательно сказывается на статусе педагога в молодежном сознании.

На образовательные ценности молодого поколения постепенно перестают влиять и ресурсы семьи. По мнению Ю. А. Зубок, влияния образовательного уровня родителей на ценности образования молодых людей практически нет [7, с. 103—111], что подтверждается и материалами исследования ИСЭРТ РАН: у более 40 % молодых вологжан, в жизни которых процесс познания не играет никакой роли, отцы имеют высшее образование (см. таблицу 2).

Таблица 2

Сравнение отношения молодых людей к когнитивным ценностям и уровня образования их родителей (в % от числа опрошенных)

Уровень образования родителей	Степень важности ценности познания (100 %)				
	совсем неважно	неважно	безразлично	важно	очень важно
<i>Отец</i>					
Неполное среднее	0	8,9	0	1,7	2,6
Средняя школа, в том числе ПТУ со средним образованием	33,3	26,7	13,3	17,2	21,9
Среднее профессиональное	22,2	35,6	66,7	46,1	42,4
Незаконченное высшее	0	4,4	0	3,9	2,9
Высшее	44,4	24,4	20	31,1	30,2
<i>Мать</i>					
Неполное среднее	22,2	9,5	0	4	4,7
Средняя школа, в том числе ПТУ со средним образованием	22,2	35,7	46,7	25,9	30,3
Среднее профессиональное	33,3	35,7	33,3	44,3	43,1
Незаконченное высшее	0	4,8	6,7	1,8	0,7
Высшее	22,3	14,3	13,3	24	21,2

К сожалению, отношение к знаниям исключительно как к источнику достатка постепенно становится трендом нашего времени и свидетельствует о девальвации образовательных ценностей [7, с. 103—111]. Тот факт, что образовательный процесс «представляет для молодых людей меньше интереса, чем его результат» [6, с. 52—63], во многом объясняется не только «ломкой» ценностных ориентиров «поколения Z», но и неоднозначными условиями функционирования самой образовательной системы как института социализации.

Прежде всего стоит обратить внимание на фактическое превращение образования из «сферы служения» в «сферу услуг», что закреплено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». По данным социологических исследований, 60 % российских учителей ответственно заявляют, что в ходе этой трансформации качество обучения и воспитания в школах резко ухудшилось [14, с. 16]. В Вологодской области так же считают 63 % педагогических работников общеобразовательных организаций [5].

Нельзя недооценивать и «ценностный эффект» данного явления: педагоги теперь фактически воспринимаются как исполнители, а молодежь — как потребители соответствующей услуги. Подобная расстановка в «образовательном поле» укореняет потребительское отношение к социализации. В сознании молодежи это порождает «структурированную безответственность» — явление,

в рамках которого целенаправленные усилия государства по модернизации социальной сферы порождают иждивенческие и патерналистские настроения [6, с. 52—63].

Так, желание приносить пользу обществу у молодежи заметно уступает установкам на полезность для ближайшего окружения. Молодые вологжане все чаще стремятся быть полезными для близких

людей: удельный вес считающих так составляет 42 %. Однако, несмотря на эту положительную тенденцию, доля планирующих приносить пользу окружающим в широком смысле (обществу, государству) достигает лишь 13 %.

Тревожит рост числа уверенных в том, что молодежь не обязана государству ничем. В Вологодской области этот показатель в сравнении с опросом 2012 года увеличился с 6 до 15 %.

Подобная безответственность все чаще проникает и в академическую среду. Ее развитию в этой сфере потворствует политика университетов по набору абитуриентов, которая основывается не на учете запросов со стороны государства, а на либеральном отношении к непосредственным потребителям [6, с. 52—63]. Поэтому в 2015 году средний проходной балл ЕГЭ на бюджетные места в российских вузах составил 65,7 балла (на уровне «тройки»). Особенно низкие требования предъявляются к желающим работать в отраслях, стратегически важных для развития экономического уклада России — машиностроении, технологии, транспорте и т. д. [11]. Это подспудно стимулирует расширение сферы действия «симулякров знаний» в стратегически важных областях, создает ментальные «барьеры» для модернизации реального сектора экономики [6, с. 52—63].

Сегодня развитие российского образования как базового института социализации характеризует ряд кризисных моментов.

✓ Нивелирование ценности образования в кругах молодежи, которая проявляет весьма прагматический интерес к этому институту. Подобные установки весьма устойчивы, влияние ближайшего окружения, семьи на них минимально.

✓ Из-за с роста популярности интернет-контента проявляется кризис когнитивной ценности образования. Это чрезвычайно тревожный симптом, так как знания, нормы и ценности, которые передают образовательные институты, строго цензурны в отличие от веб-ресурсов.

Стоит обратить внимание на фактическое превращение образования из «сферы служения» в «сферу услуг», что закреплено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации».

✓ Превращение образования в сферу услуг создает весьма благоприятные условия для развития у молодежи потребительского отношения к жизни, что сводит социализационный эффект образовательного института к минимуму.

Таким образом, кризис образовательных институтов как среды для социализации подрывает основы воспроизводства поколений.

Под угрозой оказывается цикличность процесса социализации, так как передача социального опыта не сулит молодежи увеличения материальных доходов, а зна-

чит, в современных условиях просто не заинтересует ее.

Преодоление кризиса социализации в современном российском обществе ставит вопрос о построении нового вектора государственной политики, в основу которой должны лечь поддержка образовательных и воспитательных инициатив молодежи; проведение кампаний по формированию у молодого поколения особой нравственной позиции, предполагающей ответственность за культурные и исторические ценности, приобретенные знания и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антипов, А. Г. Социализация современной российской молодежи: состояние и проблемы / А. Г. Антипов, Н. Н. Захаров // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2012. — № 5 (15). — С. 121—126.
2. Бершвили, Н. От оценки по русскому языку зависит успешность учебы в любом вузе / Н. Бершвили // Известия. — 2016. — № 99 // URL: <https://izvestia.ru/news/616674>.
3. Васильева, Е. Н. Образование как фактор социализации молодежи: опыт регионального исследования / Е. Н. Васильева // Вестник Волгоградского государственного университета. — Сер. 7 «Философия». — 2011. — № 3 (15). — С. 49—58.
4. Гиддингс, Ф. Н. Основания социологии / Ф. Н. Гиддингс. — М. : КРАСАНД, 2012. — 427 с.
5. Головчин, М. А. Государственная образовательная политика в оценках педагогов (на примере Вологодской области) / М. А. Головчин, Т. С. Соловьева // Universum: Экономика и юриспруденция. — 2015. — № 7 (18) // URL: <http://7universum.com/ru/economy/archive/item/2304>.
6. Зарубина, Н. Н. Молодежь в условиях аномии: кто примет ответственность за будущее России? / Н. Н. Зарубина // Общественные науки и современность. — 2016. — № 2. — С. 52—63.
7. Зубок, Ю. А. Отношение молодежи к образованию как фактор повышения эффективности подготовки высококвалифицированных кадров / Ю. А. Зубок, В. И. Чупров // Социологические исследования. — 2012. — № 8. — С. 103—111.
8. Ковалева, А. И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социальная траектория / А. И. Ковалева // Социологические исследования. — 2003. — № 1. — С. 109—115.
9. Луков, В. А. О теории социализации Франклина Гиддингса / В. А. Луков, Е. Е. Лукова // Знание. Понимание. Умение. — 2014. — № 3 // URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2014/3/Lukovs_Theory-Socialization-Giddings.
10. Майер, А. А. Закономерности социализации детства в образовании / А. А. Майер // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2008. — № 52. — С. 54—60.
11. Мониторинг качества приема в вузы // URL: <https://www.hse.ru/ege/>.
12. Нятина, Н. В. Эскапизм — отклонение в социализации молодежи / Н. В. Нятина // Вестник КемГУ. — 2013. — № 2 (54). — Т. 1. — С. 133—136.
13. Орлова, В. В. Ценностные приоритеты молодежи в Сибирском регионе / В. В. Орлова // Социологические исследования. — 2009. — № 6. — С. 95—99.
14. Хагуров, Т. А. Реформа образования глазами профессионального сообщества: опыт социологического исследования // Т. А. Хагуров, А. А. Остапенко. — М. : Институт социологии РАН. — 230 с.
15. Чупров, В. И. Социология молодежи / В. И. Чупров, Ю. А. Зубок. — М. : Норма, 2014. — 336 с.
16. Шереги, Ф. Э. Российская молодежь: настроение, ожидания, ценностные ориентации / Ф. Э. Шереги. — М. : Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2013. — 93 с.
17. Mannheim, K. Essays on the Sociology of Knowledge / K. Mannheim. — London, 1952. — 292 p.

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: *nibr2008@yandex.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.

Темы номеров на 2017 год:

№ 2 — Управление современными системами образования; статьи принимаются до 21 марта.

№ 3 — Подходы к формированию независимой оценки качества образования; статьи принимаются до 1 июня.

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

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ
ПРОЦЕСС:
МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ**



Научно-методическое обеспечение образовательного процесса



ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А. П. МИШИНА,
кандидат педагогических наук,
доцент, заведующая кафедрой педагогических технологий
дошкольного и начального образования
Ульяновского государственного педагогического
университета им. И. Н. Ульянова
mialp@list.ru

В статье рассматриваются теоретические аспекты разработки индивидуальной образовательной траектории обучающегося в начальной школе, предложена теоретическая модель проектирования индивидуальной образовательной траектории. Особое внимание уделено оценке достижения планируемых результатов.

The article discusses theoretical aspects of developing and proposes a theoretical model of designing a student's individual educational path at primary school. Special attention is given to evaluating the achievement of planned results.

Ключевые слова: *индивидуальная образовательная траектория, индивидуализация обучения, оценка достижения планируемых результатов*

Key words: *individual educational path, individual training, evaluating the achievement of planned results*

Приоритетной задачей российского образования является обеспечение качества образования. В соответствии с п. 6.1 ст. 28 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» «образовательная организация обязана... обеспечивать... соответствие качества подготовки обучающихся установленным требованиям, соответствие применяемых форм, средств, методов обучения и воспитания возрастным, психо-

физическим особенностям, склонностям, способностям, интересам и потребностям обучающихся» [9]. Реализация ФГОС НОО предполагает обеспечение «равных возможностей получения качественного начального общего образования» и «создание условий для эффективной реализации и освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования, в том числе обеспечение условий для индивидуального

развития всех обучающихся» [8, п. 6]. Подчеркнем, что высокие результаты обучения достигаются в том случае, если учебный процесс строится с учетом дифференциации уровня обученности учащихся в конкретной области знания, уровня их общего развития, культуры; особенностей психического развития личности (памяти, мышления, восприятия и др.); особенностей эмоционально-волевых процессов, характера, темперамента.

Одним из путей решения данной задачи является разработка для обучающихся индивидуальных образовательных траекторий, которые позволят каждому ребенку осваивать школьную программу на доступном ему уровне, в соответствии с индивидуальными возможностями и потребностями. Это означает, что у ученика должно быть право на выбор содержания изучаемых предметов, темпа и уровня его усвоения. В свою очередь это предполагает формирование у обучающегося рефлексии и ответственности за сделанный выбор.

В данном контексте остается актуальной перспективная идея индивидуализации и дифференциации обучения, объединяющая широкий круг педагогических явлений.

В теории и методике обучения *индивидуализация обучения* определяется как «организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся», которая «позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика» [1, с. 46]. Следовательно, при индивидуализации обучения выбор учителем способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными различиями обучающихся, уровнем развития их способностей.

Г. К. Селевко отмечает, что индивидуальное обучение позволяет адаптировать содержание учебного предмета, методы обучения и темп освоения учебной программы к индивидуальным особенностям обучающегося. У учителя появляется

возможность контролировать и корректировать отдельные действия и операции при решении конкретных задач; помогать обучающемуся в определении границ собственного знания и незнания и выстраивать путь продвижения от незнания к знанию, вовремя вносить необходимые коррективы в свою деятельность, деятельность обучающегося, приспособивая их к постоянно меняющейся ситуации. Все это, по мнению Г. К. Селевко, позволяет достигать высоких результатов обученности [4, с. 224]. Но практика показывает, что индивидуальное обучение не применяется в массовой школе в полной мере.

Необходимость использования индивидуального подхода в обучении отмечалась многими известными педагогами и психологами (Е. В. Бондаревская, Х. Древелов, И. А. Зимняя, В. И. Лозовая, М. М. Поташник, Т. В. Напольнова, П. И. Пидкасистый, Е. С. Рабунский, П. И. Третьяков, Х. Хесс, Т. И. Шамова, И. С. Якиманская и др.), при этом в понятие «индивидуализация обучения» вкладывался разный смысл: от использования разноуровневых учебных заданий (как в классе, так и при выполнении домашней или самостоятельной работы) до различных форм групповой и индивидуальной деятельности. Но чаще всего под индивидуальным подходом понимают индивидуализацию обучения, а именно, согласно определению И. Э. Унт, «учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются» [6, с. 8]. Следует отметить, что при использовании любых форм и методов обучения в массовой школе невозможно учесть все индивидуальные особенности учащихся, следовательно, индивидуализация не может быть абсолютной.

Очевидным и закономерным является

Индивидуальное обучение позволяет адаптировать содержание учебного предмета, методы обучения и темп освоения учебной программы к индивидуальным особенностям обучающегося.

ся тот факт, что для обеспечения эффективного обучения каждого ребенка с учетом его психофизиологических особенностей, уровня умственных способностей и личностного развития необходимо создание неодинаковых условий обучения. Вместе с тем практика показывает, что в массовой школе реализация индивидуально-дифференцированного подхода ограничивается подбором заданий разного уровня сложности для классной самостоятельной или домашней работы. Для учителя на первом месте остается выполнение программы, а индивидуальные особенности детей либо игнорируются, либо учитываются не в полной мере. В итоге мы сталкиваемся с распределением обучающихся на три группы — сильные, средние, слабые, причем это распределение строится на основе учета успеваемости, а не индивидуальных особенностей. Системное, планомерное изучение педагогом индивидуальных особенностей обучающихся не производится. Более того, учесть индивидуальные особенности и потребности всех учеников класса и выстроить для каждого образовательный маршрут оказывается для педагога начальной школы непосильной задачей.

Существуют различные определения понятия «индивидуальная образовательная траектория».

По словам И. С. Якиманской, индивидуальная образовательная траектория — это «персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика», в основе которого лежат «характер способа учебной работы и избирательность школьника к овладению учебным материалом, устойчивость его интересов к содержанию предметного знания» [3]. По мнению Н. Н. Суртаевой, индивидуальная образовательная траектория представляет собой определенную «последовательность элементов учебной деятельности каждого обучающегося по реализации собствен-

ных образовательных целей, соответствующую его способностям, возможностям, мотивации, интересам, осуществляемую при координирующей, организующей, консультирующей деятельности педагога во взаимодействии с родителями» [7, с. 69]. Как видим, что и в том и в другом определениях ключевую позицию занимают индивидуальные особенности и возможности обучающегося и самостоятельный выбор ими способа учебной деятельности.

Следовательно, согласно требованиям ФГОС НОО, в основе разработки индивидуальной образовательной траектории обучающегося должны лежать следующие ключевые позиции: создание гибких вариативных программ по учебным предметам для различных групп обучающихся; проведение систематических медицинских и психологических обследований обучающихся; поиск адекватных и эффективных способов учета индивидуальных особенностей каждого школьника; использование разнообразных дидактических средств, форм разделения класса, а также обеспечение темпа изучения программного материала в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ученика для его оптимального развития.

Разработка индивидуальной образовательной траектории опирается на ряд принципов и требований, положенных в организацию индивидуально-дифференцированного обучения:

✓ *принцип развития каждого ученика* (Л. В. Занков). Согласно этому принципу, в качестве стартового уровня выбирается уровень «ученик научится». Индивидуальный темп продвижения и достижения более высокого уровня обеспечивается с помощью дифференцированных, разноуровневых заданий, при этом обучающемуся предоставляется право выбора заданий соответствующих его уровню притязаний и возможностям. При выполнении более сложных заданий ученик переходит в группу обучающихся другого уровня;

Учесть индивидуальные особенности и потребности всех учеников класса и выстроить для каждого образовательный маршрут оказывается для педагога начальной школы непосильной задачей.

✓ принцип осознания учащимися процесса учения (Л. В. Занков). Важно, чтобы обучающийся знал и понимал свои возможности и реальный уровень обученности, на этой основе умел с помощью учителя прогнозировать и планировать свою дальнейшую деятельность по овладению способами деятельности, универсальными учебными действиями, осуществлять рефлексию результатов своей деятельности;

✓ принцип всеобщей талантливости и взаимного превосходства (П. Н. Третьяков, Т. И. Шамова). Согласно данному принципу, школой признается право ребенка на достижение высокого уровня в определенной сфере учебной деятельности, поскольку очевидной является неравномерность в развитии эмоционально-волевой, когнитивной, деятельностной, мотивационной сфер личности, ее интеллекта, способностей, специальной одаренности [2, с. 18]. Уровень обучаемости ребенка должен определяться по каждому конкретному предмету, а не в целом; динамика продвижения школьника в обучении строится на основе сравнения достигнутых результатов ребенка с его предыдущими результатами;

✓ принцип оперативного психолого-педагогического мониторинга. Согласно этому принципу, необходимо проведение предварительной диагностики обучаемости и обученности, познавательных процессов и интересов, а также возможностей ученика (мышления, памяти, внимания и т. д.); систематической комплексной диагностики личностных свойств обучающегося, на основе которых строится индивидуально-дифференцированное обучение и разрабатывается индивидуальная траектория; постоянное изучение изменения данных свойств и их соотношения в процессе реализации индивидуальной траектории обучения с целью корректирования педагогического процесса, а также помощи ученикам в выборе уровня обучения [2, с. 18].

Итак, индивидуальная образовательная траектория — это тот маршрут, по

которому ученик продвигается при изучении того или иного учебного предмета. Индивидуальные образовательные траектории обучающихся отличаются не объемом содержания учебного предмета, а видами и способами деятельности, усвоенными ребенком, и степенью, уровнем их развития.

Индивидуальная образовательная траектория на протяжении всего обучения в школе может существенно меняться, поскольку меняются особенности когнитивной сферы, познавательные интересы, мотивация и потребности, психоэмоциональное и физическое состояние ученика, обстановка в классе, взаимодействие ребенка с учителем и одноклассниками и т. д.

Как отмечает В. В. Селезнева, «организация обучения по индивидуальной траектории требует особой методики и технологии» [5].

Рассмотрим этапы деятельности учителя при создании индивидуальной образовательной траектории для обучающегося начальной школы:

✓ 1-й этап — диагностика стартовых возможностей ученика, уровня развития и степени выраженности познавательных процессов, мотивации, начального объема и содержания предметных знаний, умений и навыков;

✓ 2-й этап — определение по отношению к обучающемуся предпочтительных видов деятельности, форм и методов занятий;

✓ 3-й этап — создание индивидуальной программы обучения по конкретному предмету на определенный период (установление объема содержания учебного материала (не ниже обязательного минимума), подбор разноуровневого дидактического материала, коррекционных заданий и др.);

✓ 4-й этап — одновременная реализация индивидуальных образовательных программ отдельных обучающихся и об-

Уровень обучаемости ребенка должен определяться по каждому конкретному предмету, а не в целом; динамика продвижения школьника в обучении строится на основе сравнения достигнутых результатов ребенка с его предыдущими результатами.

щей программы класса (планирование работы на уроке — коллективное и индивидуальное, чередование различных форм деятельности, организация парной и групповой работы, использование заданий открытого типа, разноуровневых домашних заданий и т. д.);

✓ *5-й этап* — промежуточная диагностика и внесение корректив в индивидуальную программу обучения;

✓ *6-й этап* — рефлексивно-оценочный, сопоставление полученных результатов с целями, дается оценка и самооценка.

Обязательными условиями при разработке индивидуальной образовательной траектории обучающегося являются:

✓ сохранение логики предмета, его структурных и содержательных единиц;

✓ возможность свободного самостоятельного выбора учеником количества и сложности заданий, способов их выполнения, форм представления результатов;

✓ включение коррекционно-развивающих заданий;

✓ систематическая диагностика познавательных процессов и результативности обучения.

Уже в начальной школе ребенку необходимо давать возможность самостоятельно определять индивидуальный смысл изучения учебных предметов и конкретных тем; ставить собственные цели при изучении темы или раздела, понимать практическую значимость изучаемого ма-

териала; выбирать свой темп обучения и оптимальные для себя формы работы; применять способы учебной деятельности, соответствующие своему индивидуальному развитию; осуществлять рефлексию полученных результатов

и на этой основе — оценку и коррекцию своей деятельности. Только в этом случае продвижение по индивидуальной образовательной траектории будет успешным.

Необходимо обратить внимание на

вопрос, связанный с оцениванием достижений школьника. Согласно ФГОС НОО, при оценивании полученных метапредметных и личностных результатов используется уровневый подход. Но при оценке достижения предметных результатов по-прежнему применяется балльная шкала, которая характеризуется небольшим диапазоном, «размытостью» критериев; не дает возможности шкалирования достижений обучающихся сразу по нескольким показателям; не позволяет выяснить, какие элементы содержания образования не усвоены обучающимися; определить причины ошибок и факторы, влияющие на успеваемость.

Нельзя не отметить и субъективизм применения пятибалльной шкалы, который, как показывает практика, приводит к большой разнице между реальным уровнем знаний, умений и навыков обучающегося и его оценкой разными учителями. Использование отметочной системы не опирается ни на оценку учеником собственных действий, ни на сопоставление его внутренней оценки с внешней оценкой. Следовательно, индивидуализация обучения не осуществляется.

Реализация ФГОС НОО предусматривает применение таких средств оценивания, которые позволяют зафиксировать индивидуальное продвижение каждого ребенка, объективно оценить его достижения по сравнению с предыдущими результатами, но при этом не провоцируют педагога на сравнение детей между собой или ранжирование учеников по их успеваемости. Оценка достижения обучающимися планируемых результатов должна быть направлена на формирование их рефлексивной позиции, определение динамики результативности обучения. В качестве механизма формирования рефлексивной деятельности и формы накопительной оценки особо выделяется *портфолио*.

Вместе с тем остается нерешенным вопрос об оценке разноуровневых заданий. Как правило, учитель, предлагая

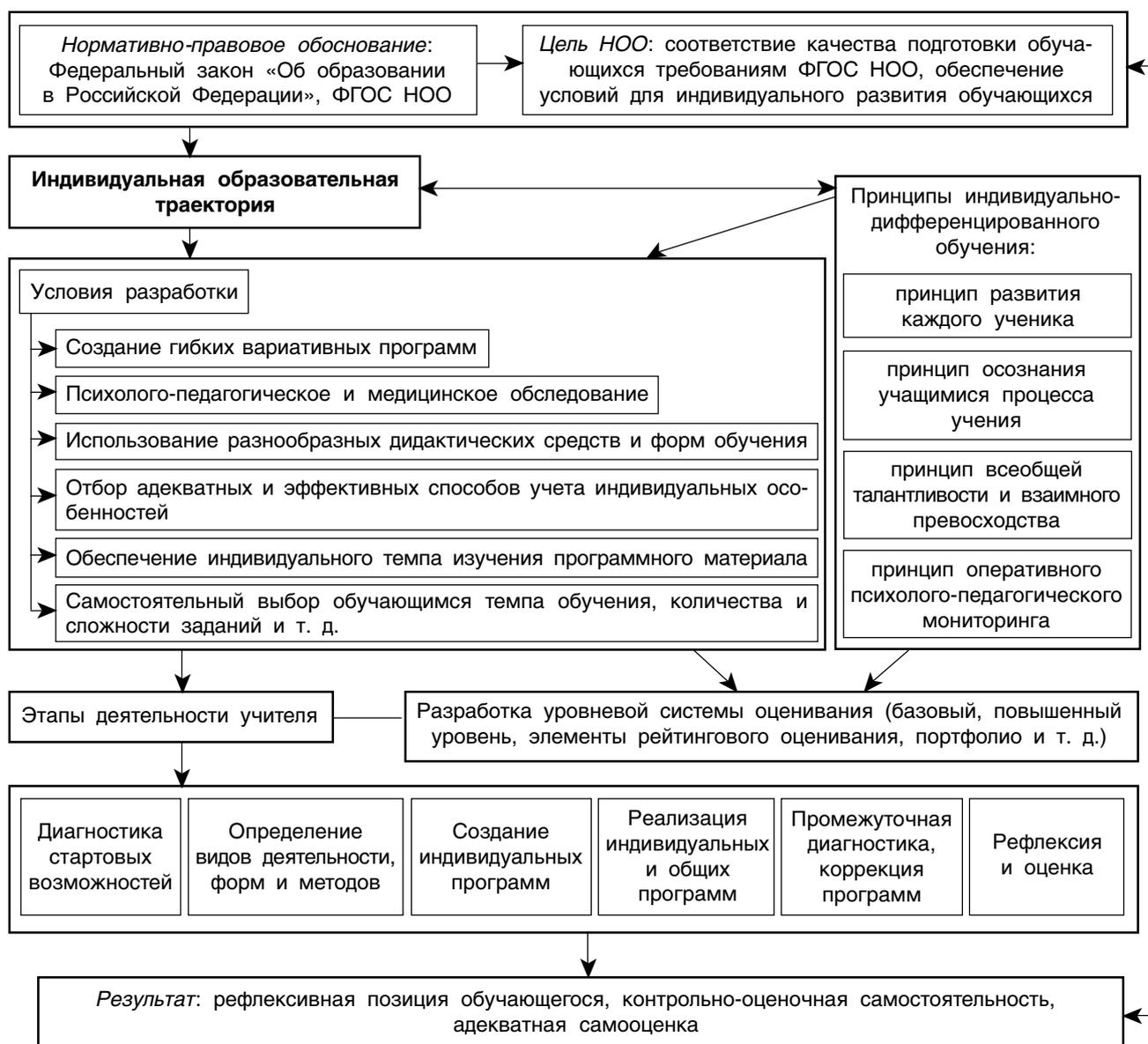
Реализация ФГОС НОО предусматривает применение таких средств оценивания, которые позволяют зафиксировать индивидуальное продвижение каждого ребенка, объективно оценить его достижения по сравнению с предыдущими результатами.

задания трех уровней, сразу оговаривает, что более легкие задания («низкого» уровня) — это задания на три балла, а трудные задания («высокого» уровня) — на пять. Но если слабый ученик справился со своим заданием, выполнил его без ошибок, ему следует ставить «пятерку» (что было бы справедливо); если силь-

ный ученик допустил ошибки, или совсем не справился с трудным заданием, ему полагается «двойка».

При оценке методом «сложения», заложенным требованиями ФГОС НОО, за основу берется базовый уровень общеобразовательной подготовки (уровень «ученик научится»), достижение которого тре-

Теоретическая модель разработки индивидуальной образовательной траектории обучающегося



буется от каждого обучающегося в обязательном порядке. Критерии оценок более высокого уровня («ученик получит возможность научиться») формируются на основе базового посредством содержательного приращения по глубине или объему усвоения.

Этот подход предполагает, что контроль (а следовательно, и оценка), должен иметь двухступенчатую структуру: проверка достижения уровня обязательной подготовки («ученик научится») и проверка на повышенном уровне («ученик получит возможность научиться»).

Такая система оценивания дает обучающемуся право самостоятельно выбирать сложность заданий и включает элементы рейтингового оценивания, при этом не только фиксируется конечный результат, но и определяется, где и почему обучающийся допустил ошибку, какие именно элементы содержания не усвоены, какие действия недостаточно сформированы для успешного выполнения задания. Проверяемые элементы содержа-

ния и уровни прописываются в спецификации и кодификаторе, на основе которых педагог строит критерии оценивания.

Несомненно, такой подход более трудоемкий, предполагает значительное увеличение временных затрат учителя на подготовку к урокам и проведение дополнительных коррекционных занятий, но ученику понятна логика выведения балла, оценка выставляется на основании единых требований без какого-либо субъективизма.

Обобщая вышеизложенное, представим теоретическую модель разработки индивидуальной образовательной траектории обучающегося начальной школы (см. схему на с. 41).

Таким образом, разработка индивидуальной образовательной траектории является достаточно сложной задачей, стоящей перед учителем начальных классов, и требует тщательной проработки, начиная от теоретической модели и заканчивая методическим обеспечением образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : Академия, 2000. — 176 с.
2. *Мишина, А. П.* Рейтинговая оценка знаний по русскому языку в условиях уровневой дифференциации обучения младших школьников : практико-ориентированная монография / А. П. Мишина. — Ульяновск : УИПКПРО, 2012. — 157 с.
3. *Носова, Е. П.* Индивидуальная образовательная траектория: сущность и механизмы проявления / Е. П. Носова // URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/individualnaya-obrazovatel'naya-traektoriya-suschnost-i-mehanizmy-proyavleniya>.
4. *Селевко, Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. — Т. 1 — М. : Народное образование, 2005. — 556 с.
5. *Селезнева, В. В.* Индивидуальные образовательные траектории развития учащихся различных категорий в начальной школе / В. В. Селезнева // URL: <http://nsportal.ru/nachalnayashkola/obshchepedagogicheskietekhnologii/2012/02/04/individualnye-obrazovatelnye>.
6. *Унт, И. Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. — М. : Педагогика, 1990. — 192 с.
7. *Фахретдинова, М. А.* Индивидуальная образовательная траектория обучающегося: сущность и подходы к проектированию / М. А. Фахретдинова // Поволжский педагогический поиск. — 2015. — № 1 (11). — С. 69—73.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / утв. Приказом Министерства образования и науки РФ № 373 с изм. и доп. от 29.12.2014 г.
9. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // URL: <http://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.



РАБОЧАЯ ПРОГРАММА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

С. С. ПИЧУГИН,
кандидат педагогических наук,
доцент, заведующий кафедрой теории и методики
начального образования ИРО Республики Башкортостан,
член Координационного совета по введению ФГОС
при Министерстве образования и науки РФ
sergey-uf@mail.ru

В статье проанализирован алгоритм проектирования рабочих программ учебных предметов, курсов, в том числе внеурочной деятельности, на уровне начального общего образования. Уточнены основные структурные элементы рабочих программ учебных предметов и возможные варианты их содержания.

The article analyzed the algorithm of designing of working programs of subjects, courses, including extracurricular activities at the primary level of general education and clarified the main structural elements of the working programs of disciplines and possible variants of their content.

Ключевые слова: *федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, проектирование рабочих программ учебных предметов, планируемые результаты, содержание учебного предмета, тематическое планирование*

Key words: *federal state educational standard of primary general education, the designing of working programs of subjects, planned results, the content of the subject, thematic planning*

В условиях реализации требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) на первый план выходит проблема учета индивидуальных особенностей и способностей младших школьников. Своеобразным драйвером этого процесса становится сама программа учебного предмета (курса), позволяющая осваивать ее на уровнях «ученик научится» и «ученик получит возможность научиться».

Сегодня учителя начальных классов часто продолжают ориентироваться на так называемого «среднего ученика», что в свою очередь влечет за собой две серьезные проблемы: сильные учащиеся не получают поступательного и полноценного развития в ходе выполнения заданий и упражнений, находящихся в зоне их актуального развития, в то время как слабые и отстающие ученики не способны

выполнить предложенные им задания, находящиеся в зоне их перспективного развития.

Безусловно, учет особенностей учащихся начальной школы носит комплексный характер и осуществляется на каждом этапе образовательного процесса: при постановке, принятии цели и задач, мотивации учения, решении учебной задачи, определении способов действия, рефлексии и оценки полученного результата. Однако все это невозможно при отсутствии грамотного и профессионального подхода учителя начальных классов к проектированию и реализации рабочих программ учебных предметов, курсов, в том числе внеурочной деятельности.

В соответствии с п. 6 ст. 28 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (редакция от 30 декабря 2015 года) к компетенции образовательной организации (ОО)

в установленной сфере деятельности относятся разработка и утверждение образовательных программ ОО.

Согласно ст. 47 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» предусмотрено право педагогических работников на творческую инициативу, разработку и применение авторских программ и методов обучения и воспитания в пределах реализуемой образовательной программы, отдельного учебного предмета, курса, в том числе внеурочной деятельности, дисциплины (модуля). Кроме того, педагогические работники пользуются правом на участие в разработке образовательных программ, в том числе учебных планов, календарных учебных графиков, рабочих программ учебных предметов, курсов, в том числе внеурочной деятельности, дисциплин (модулей), методических материалов и иных компонентов образовательных программ.

На основании п. 1 ст. 48 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» педагогические работники обязаны осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, обеспечивать в полном объеме реализацию преподаваемого учебного предмета, курса, в том числе внеурочной дея-

Педагогические работники пользуются правом на участие в разработке образовательных программ, в том числе учебных планов, календарных учебных графиков, рабочих программ учебных предметов, курсов.

тельности, дисциплины (модуля) в соответствии с утвержденной рабочей программой (РП).

Планирование и осуществление учебного процесса в соответствии с основной образовательной программой

начального общего образования (ООП НОО), разработка РП на основе примерных ООП НОО* и обеспечение ее выполнения.

* Варианты примерной ООП НОО одобрены решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 08.04.2015 № 1/15) и размещены на официальном сайте «Реестр примерных основных общеобразовательных программ» Минобрнауки России (<http://fgosreestr.ru/>).

Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС НОО, разработка и реализация РП учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы, разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуальных программ развития и индивидуально ориентированных образовательных программ с учетом личностных и возрастных особенностей учащихся отнесены к общепедагогическим функциям учителя и закреплены в разделе «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования» Профессионального стандарта педагога [4].

В соответствии с пунктом 19.5 ФГОС НОО РП должны обеспечивать достижение планируемых результатов освоения ООП НОО. РП разрабатываются на основе требований к результатам освоения ООП НОО с учетом программ, включенных в ее структуру.

Рабочие программы отдельных учебных предметов, курсов должны содержать:

✓ планируемые результаты освоения учебного предмета, курса;

✓ содержание учебного предмета, курса;

✓ тематическое планирование с указанием количества часов, отводимых на освоение каждой темы.

Рабочие программы курсов внеурочной деятельности должны содержать:

✓ результаты освоения курса внеурочной деятельности;

✓ содержание курса внеурочной деятельности с указанием форм организации и видов деятельности;

✓ тематическое планирование.

В соответствии с методическими материалами по разъяснению отдельных вопросов введения ФГОС общего образования [3] программы отдельных учебных предметов, курсов в структуре ООП

НОО есть не что иное, как рабочие программы учителя по отдельным учебным предметам и курсам, они выступают как нормативный документ, отражающий уровень профессиональной деятельности. РП по учебному предмету, курсу определена в виде совокупности учебно-методической документации, которая самостоятельно разрабатывается учителем начальных классов на весь уровень начального общего образования (с 1-го по 4-й класс) на основе учебного плана ОО, примерных программ учебных предметов, авторских программ по учебным предметам с учетом целей и задач ООП НОО.

На основании письма Департамента государственной политики в сфере общего образования Министерства образования и науки Российской Федерации [2] авторские программы учебных предметов, разработанные в соответствии с требованиями ФГОС и с учетом примерной ООП соответствующего уровня образования, также могут рассматриваться как РП. Решение о возможности их использования в структуре ООП принимается на уровне ОО.

РП служит для учителя ориентиром и позволяет задавать вектор изучения учебного предмета, расставлять акценты в освещении отдельных вопросов, реализовывать национальные, региональные и этнокультурные особенности и традиции многонационального Башкортостана, учитывать его историко-культурную и этническую специфику.

Алгоритм утверждения РП

1. Принятие соответствующего локального нормативного акта ОО с целью разработки единых подходов и требований к порядку принятия и оформления РП в части не урегулированной законодательством Российской Федерации.

2. Рассмотрение РП на заседании школьного методического объединения учителей начальных классов / кафедры

начальных классов (далее — ШМО / КНК) или научно-методическом совете ОО (НМС ОО) в соответствии с их функциями, закрепленными в локальных нормативных актах ОО.

3. Оформление протоколом решения по вопросу рассмотрения и принятия РП. Для планирования и организации мероприятий по внутришкольному контролю выполнения РП рекомендуется их согласование с заместителем директора ОО по учебно-воспитательной работе.

4. Издание приказа об утверждении каждой РП на основании решения ШМО / КНК или НМС ОО.

5. Оформление титульного листа РП с обязательным указанием реквизитов рассмотрения и принятия данной рабочей программы ШМО / КНК или НМС ОО, согласования с заместителем директора ОО по учебно-воспитательной работе и утверждения РП приказом директора ОО с указанием даты и номера приказа.

В соответствии с действующим законодательством в области образования могут быть рекомендованы следующие варианты оформления структурных единиц рабочей программы учителя начальных классов по предметам, курсам.

Титульный лист

✓ Полное наименование ОО в соответствии с его уставом;

✓ реквизиты рассмотрения и принятия, согласования и утверждения РП учителя по предмету, курсу*;

✓ наименование предмета учебного плана ОО, для изучения которого разработан РП учителя;

* Реквизиты рассмотрения, принятия, согласования и утверждения РП рекомендуется указывать в соответствии с требованиями унифицированной системы организационно-распорядительной документации ГОСТ Р 6.30-2003.

РП служит для учителя ориентиром и позволяет задавать вектор изучения учебного предмета, расставлять акценты в освещении отдельных вопросов.

- ✓ указание на принадлежность РП к уровню общего образования;
- ✓ срок реализации данной РП;
- ✓ ссылка на примерную или авторскую программу, на основе которой разработана данная РП;
- ✓ фамилия, имя, отчество составителя РП;
- ✓ год составления РП.

Планируемые результаты освоения учебного предмета, курса

В данном разделе РП указываются личностные, метапредметные и предметные результаты освоения учебного предмета, которые необходимо сформулировать на весь уровень начального общего образования и конкретизировать по классам.

Содержание учебного предмета, курса

Формирование содержания учебного предмета, курса осуществляется на основе следующих принципов:

- ✓ единства содержания образования на разных его уровнях;

- ✓ отражения в содержании образования задач развития личности;
- ✓ научности и практической значимости содержания образования;
- ✓ доступности образования.

Если учебный предмет, курс включает теоретический и практический разделы, то соотношение между ними в общем объеме часов можно варьировать в зависимости от разных факторов (специализации ОО, подготовленности учащихся, наличия соответствующего оборудования и т. п.).

Тематическое планирование с указанием количества часов, отводимых на освоения каждой темы

В данном разделе определяется перспективное (на весь уровень начального общего образования) планирование изучения основных разделов учебного предмета с указанием общего количества часов на каждый раздел и распределение часов на изучение каждого раздела по годам обучения (1—4-й классы).

Пример:

Тематическое планирование с указанием количества часов, отводимых на освоения каждой темы

Раздел (часы)	Класс (часы)			
	1-й	2-й	3-й	4-й
Числа и величины (часы)				
Арифметические действия (часы)				
Работа с текстовыми задачами (часы)				
Пространственные отношения. Геометрические фигуры (часы)				
Геометрические величины (часы)				
Работа с информацией (часы)				

С целью конкретизации содержания учебного материала на текущий год обучения, а в случае необходимости и коррекции реализуемой РП учитель ежегодно составляет тематическое планирование с указанием количества часов, отводимых на освоения каждой темы (далее — ТП), в двух экземплярах, один из кото-

рых прикладывается к РП, а другой находится на руках у учителя.

ТП является обязательным элементом рабочей программы по учебному предмету, курсу. Данный раздел детализирует основное содержание: указываются темы и количество часов, отводимое на их изучение, практические, лабора-

торные, самостоятельные и контрольные работы. В ТП отражены темы курса, последовательность их изучения и количество часов, выделяемых как на изучение всего курса, так и на отдельные темы. При проектировании ТП следует учитывать, что формулировка темы в ТП и записи в классном журнале должны совпадать.

В ТП учителю на уровне начального общего образования рекомендуется включать следующие разделы:

✓ Наименование раздела программы

предмета учебного плана ОО с указанием количества часов на данный раздел.

✓ Номер урока (учебного занятия).

✓ Планируемые сроки проведения урока (учебного занятия).

✓ Фактические сроки проведения урока (учебного занятия).

✓ Тема урока (занятия) с указанием этнокультурных особенностей региона, которая располагается по порядку в соответствии с логикой изучения учебного материала.

✓ Примечания.

Пример:

Тематическое планирование с указанием количества часов, отводимых на освоение каждой темы на 20../20.. учебный год

Раздел 1. Числа от 0 до 100. Умножение и деление (часы)				
№ урока*	Планируемая дата проведения	Фактическая дата проведения	Тема урока с указанием этнокультурных особенностей региона**	Примечания***
1	1.09.16		Четные и нечетные числа Умножение числа 3. Деление на 3 Умножение суммы на число Умножение числа 4. Деление на 4	
2	2.09.16			
3	3.09.16			
4	4.09.16			
...	

В течение учебного года возможна корректировка ТП в зависимости от темпов прохождения РП: невозможность посещения ОО младшими школьниками в связи с низким температурным режимом, карантинными мероприятиями и т. д. При необходимости внесения значительных изменений в РП рекомендуется рассматривать вопросы корректировки ТП на заседании ШМО / КНК.

Более подробно с методическими рекомендациями по проектированию РП на уровне начального общего образования (письмо Министерства образования Рес-

публики Башкортостан № 04-05/273 от 9 марта 2016 года) можно ознакомиться на сайте ГАУ ДПО ИРО РБ <http://www.irorb.ru/> в разделе «Методические материалы».

Таким образом, грамотный подход к проектированию и реализации рабочих программ учебных предметов, курсов, в том числе внеурочной деятельности, позволяет учителю начальных классов учитывать индивидуальные особенности обучения младших школьников на каждом этапе образовательного процесса: от целеполагания до рефлексии и оценки полученного результата.

* В данной графе применяется сплошная нумерация уроков (занятий), позволяющая показать соответствие в количестве часов РП и учебного плана ОО.

** В данной графе учителю начальных классов необходимо сформулировать тему с учетом этнокультурных особенностей региона при возможности ее включения в содержание урока.

*** В примечании учитель может указать необходимую для работы информацию: домашние задания, сгруппированные по уровням сложности; формы организации учебной деятельности на уроке; требования к уровню освоения учебных компетенций; корректировка, производимая при уплотнении учебного материала и т. д.

ЛИТЕРАТУРА _____

1. Государственный стандарт РФ ГОСТ Р 6.30-2003 «Унифицированные системы документации : унифицированная система организационно-распорядительной документации. Требования к оформлению документов» // URL: <http://base.garant.ru/185891/#ixzz4NnUSL7N7>.
2. Письмо Министерства образования и науки РФ от 28.10.2015 № 08-1786 «О рабочих программах учебных предметов» // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71139306/#ixzz4NnY9S8L3>.
3. Письмо Министерства образования и науки РФ от 19.04.2011 № 03-255 «О введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования» // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071359/#ixzz4NnXW01Mm>.
4. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/#ixzz4NnWcKLSb>.
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 06.10.2009 № 373 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/.
6. Примерная основная образовательная программа начального общего образования // URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-2/>.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации» // URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=140174>.



ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О. В. КОЛЕСОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики
дошкольного и начального образования
НГПУ им. К. Минина
a-m-kolesov@yandex.ru

В статье рассмотрена сущность индивидуального подхода к речевому развитию младших школьников, представлены диагностические материалы, помогающие педагогу начальных классов определить направления индивидуального развития речи младших школьников.

The article deals with the essence of an individual approach to speech development of junior schoolchildren. The author of the article presents a diagnostic that helps the primary school teacher to identify areas of the individual development of primary school children's speech.

Ключевые слова: индивидуальный подход, развитие речи младших школьников, диагностика стилистических умений

Key words: individual approach, speech development of primary school pupils, diagnostics of stylistic abilities

Проблема индивидуального подхода к развитию речи младших школьников до сих пор остается мало исследованной и стоит достаточно остро. Как указывает С. К. Тивикова, «именно область развития речи предполагает в наибольшей степени учет индивидуальных особенностей учащихся» [4, с. 26]. Работу, нацеленную на создание школьниками собственных речевых высказываний, можно считать успешной только тогда, когда у каждого ребенка в письменноречевой деятельности складывается индивидуальный стиль.

В связи с этим особую актуальность приобретают проблемы обучения детей связной речи. В ФГОС НОО большое значение придается созданию речевых высказываний, в том числе стилистически окрашенных, что связано с формирующейся у младших школьников потребностью выразить свои мысли и чувства в адекватной форме.

Современная система работы по развитию связной речи учащихся начальных классов не предусматривает у них целенаправленного формирования умения ориентироваться в ситуации общения: анализировать мотивы речевой деятельности и условия общения. В ней отсутствует то звено из фазы ориентировки, которое связывает речевое действие с коммуникативной деятельностью говорящего, что, несомненно, мешает полностью реализовать наметившийся в системе деятельности подход к речи, обучить язык как средству общения.

Поэтому, если предположить, что при существующей системе развития речи младших школьников достаточно успешно

отрабатываются коммуникативно-речевые умения, предполагающие способность отражать содержательную и композиционно-логическую сторону высказывания, то задача развития речи как индивидуальной особенности человека остается не выполненной до конца.

Стилистические умения необходимо формировать уже в ранние годы школьной жизни, учитывая в той или иной степени индивидуальные особенности учащихся. Выработка речевого умения строить высказывания в зависимости от коммуникативной задачи, соотнося с ней и языковое оформление, и содержание высказывания, развитие умения пользоваться литературным языком в различных сферах общественной жизни должны встать в один ряд с важнейшими компонентами общеобразовательной подготовки школьников по русскому языку.

Рассмотрим возможности реализации индивидуального подхода к развитию речи каждого ученика на примере текстового материала, связанного с развитием речевых умений.

Учащиеся начальной школы могут овладеть определенными стилистическими умениями, которые мы разделяем на две группы:

- ✓ связанные с усвоением стилистически окрашенных средств языка;
- ✓ направленные на овладение стилистически дифференцированной связной речью (стилистические умения).

Для определения начального уровня

Работу, нацеленную на создание школьниками собственных речевых высказываний, можно считать успешной только тогда, когда у каждого ребенка в письменноречевой деятельности складывается индивидуальный стиль.

владения стилистическими умениями мы создали комплекс диагностических методик.

Диагностическая методика «Гребешок»

Данная методика направлена на выявление следующих умений:

✓ интуитивно определять стилевую принадлежность предложений и, в конечном итоге, текста;

✓ пользоваться необходимой терминологией при определении стиля и соотношении текста с жанром;

✓ находить сферу применения каждого из речевых высказываний.

Учащимся предлагаются два текста разных по стилю, но тематически однородных, соединенных в одно речевое высказывание. Предложения подобраны таким образом, чтобы не разрушалось тематическое единство текста. Текст состоит из 14 предложений:

✓ 1-е, 2-е, 3-е, 9-е, 10-е, 11-е и 14-е предложения образуют текст научно-познавательного стиля;

✓ 4-е, 5-е, 6-е, 7-е, 8-е, 12-е и 13-е — художественного стиля.

Грибы

1. Грибы — удивительные растения.
2. У них нет корней, стеблей, листьев.
3. Многие из них несъедобны, а другие ядовиты. 4. Однажды ребята отправились в лес за грибами. 5. Дети были городские и могли лишь с легкостью отличить красавца мухомора от других грибов.
6. Тропинка вилась все

дальше и дальше, а грибочков не было видно.

7. Ребята подумали, что придется уйти не солоно хлебавши. 8. Но

тут... они увидели настоящие грибы!

9. Над поверхностью земли поднимается съедобная часть. 10. Остальная часть растения лежит под землей в виде массы белых переплетенных нитей. 11. В зависимости от места произрастания грибы отличаются размером и окраской

шляпки. 12. И что же это были за грибы! 13. Их веселые, словно лакированные шляпки, кивали ребятам, говоря: «Сорви меня, съешь меня!» 14. Большинство грибов на 3—6 день вырастает до среднего размера, период загнивания и размножения приходится на 10—14 день.

Детям необходимо было разделить предложенный текст на два, определить стилистическую принадлежность и место использования текстов.

Основные критерии оценивания следующие.

Высокий уровень (5 баллов) — правильно определены границы частей текста, каждый из которых отнесен к определенному стилю (научно-познавательному и художественному); указаны жанры текстов, сфера использования каждого из них.

Средне-высокий уровень (4 балла) — границы текстов определены безошибочно, указан стиль одного из текстов, у второго может быть определен жанр; указаны источники информации, в которых может располагаться речевое высказывание.

Средний уровень (3 балла) — допускается одна ошибка в распределении предложений и текстов. Может быть указано место использования или определен стиль, жанр текста.

Средне-низкий уровень (2 балла) — допускаются 2—3 ошибки при определении границ данных текстов. Указан или стиль, или жанр, или источник информации.

Низкий уровень (1 балл) — более четырех ошибок при определении границ двух текстов; не указаны стиль, жанр речевых высказываний или указаны неверно (неточно).

Не выполнил задание (0 баллов).

Диагностическая методика «Луч»

С помощью данной методики выявляется уровень следующих функционально-стилистических умений:

Учащимся предлагаются два текста разных по стилю, но тематически однородных, соединенных в одно речевое высказывание.

✓ соотносить текст со стилистически верной концовкой;

✓ определять стиль полученного текста;

✓ объяснять сделанный выбор.

Дети читают незаконченный текст официально-делового стиля и выбирают стилистически подходящую концовку из предложенных.

На летнюю рыбалку можно выезжать всей семьей. Но для этого необходимо соблюдать ряд правил:

1. Рыболов должен уметь хорошо плавать, грести, соблюдать правила безопасности на воде.

2. Одеваться необходимо в теплую, свободную одежду.

3. Нельзя допускать переохлаждения организма.

4. Головной убор должен защищать голову и лицо от попадания прямых лучей солнца.

Концовки (Конец — всему делу венец):

А. Летняя рыбалка самая классная! И отдохнешь, и загорись, и рыба ленивая — сама на крючок просится!

В. Предусмотрительность и осторожность на водоеме будут только содействовать отдыху и успешной ловле рыбы.

С. Берегите родную природу! Берегите птиц и зверей, насекомых и рыб. И пусть ваше рыболовство не омрачит жизнь каждой, отдельно взятой рыбе!

Основные критерии оценки работ:

✓ Правильный выбор окончания текста.

✓ Наличие объяснения выбора.

✓ Правильность сделанного объяснения.

Варианты предложенных концовок соотносятся со следующими стилями:

А — разговорный стиль; *В* — деловой стиль; *С* — публицистический стиль.

Диагностическая методика «Пазлы»

В задании необходимо выбрать из предложенных слов и словосочетаний те, которые могут придать определенную

функционально-стилистическую направленность тексту. Все словосочетания и слова подобраны таким образом, что учащиеся могут создать тексты художественного, публицистического и делового стилей.

Проверяемые стилистические умения:

✓ выбирать стилистически оправданные варианты из готовых предположений;

✓ отбирать языковые средства в соответствии с коммуникативно-стилистической задачей;

✓ составлять стилистически единый текст в соответствии с отобранными языковыми средствами к одному из текстов публицистического, художественного или делового стиля (прогноз погоды).

Наступила (очередная, золотая, долгожданная) осень. Деревья (украсились разноцветными монистами-листьями; меняли окраску; не торопятся прощаться с летней порой). Солнце (обещает безоблачную погоду; хитровато подмигивает ярко-желтым глазком; светит достаточно ярко для сезона дождей). Все живое (радуется так кстати продлившемуся теплу; смеется, тянется, виляет хвостом, да и просто наслаждается кусочком осеннего счастья; ожидает наступления холодов и делает запасы на зиму).

Задание предполагает составление трех различных по стилю текстов: художественного, публицистического и научно-познавательного.

Художественный

Наступила золотая осень. Деревья украсились разноцветными монистами-листьями. Солнце хитровато подмигивает ярко-желтым глазком. Все живое смеется, тянется, виляет хвостом, да и просто наслаждается кусочком осеннего счастья.

Публицистический

Наступила долгожданная осень. Деревья не торопятся прощаться с летней порой. Солнце обещает безоблачную погоду. Все живое радуется так кстати продлившемуся теплу.

Все словосочетания и слова подобраны таким образом, что учащиеся могут создать тексты художественного, публицистического и делового стилей.

Научно-познавательный
Наступила осень. Деревья поменяли окраску. Солнце светит достаточно ярко для сезона дождей. Все живое ожидает наступления холодов и делает запасы на зиму.

Детям должны определить тип, стиль текста и место его использования.

Критерии оценивания работ таковы.

Высокий уровень — составлен текст определенного стиля. В соответствии с функциональной направленностью текста отобраны необходимые слова и словосочетания. Можно дополнить текст 1—2 предложениями. Определены стиль и тип текста, место его использования.

Средне-высокий — допускается один неточный выбор слов первого предложения.

Средний уровень — замена некоторых оборотов, близких по функциональной направленности. Допускаются одна ошибка и варианты ошибок средне-высокого уровня.

Средне-низкий уровень — учащиеся в выборе слов и словосочетаний руководствуются в основном своим языковым чутьем, эстетическим чувством (понравилось — не понравилось), стилистическая направленность текста не учитывается.

Низкий уровень — школьники выбирают слова и выражения, имеющиеся в их активном и пассивном словарном запасе, поэтому каждое предложение текста может иметь свою стилистическую принадлежность.

Ориентация (опора) на выделенные нами стилевые признаки позволяет строить работу по речевому развитию учащихся в соответствии с индивидуальными особенностями формирования связной речи в функционально-стилистическом аспекте, что дает возможность разработать педагогу типологию упражнений, заданий и приемов, необходимых для создания собственных речевых высказываний детей.

ЛИТЕРАТУРА _____

1. *Белинова, Н. В.* Развитие диалогических умений детей в условиях педагогического сопровождения / Н. В. Белинова, О. В. Колесова, С. К. Тивикова // Нижегородское образование. — 2015. — № 3. — С. 96—101.
2. *Колесова, О. В.* Подготовка педагога начальной школы к реализации функционально-стилистического подхода в достижении метапредметных результатов у младших школьников / О. В. Колесова, С. К. Тивикова // Trends of modern science. — 2014. — № 12. — С. 60—65.
3. *Тивикова, С. К.* Возможности дифференцированного подхода к речевому развитию младших школьников / С. К. Тивикова // Начальная школа. — 2009. — № 12. — С. 26—30.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М.: Просвещение, 2010. — 31 с.

В 2016 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:

***Аксенова Е. Б., Белоусова Н. Ю., Кобзарь Л. В. и др.* Разработка программы формирования базовых учебных действий обучающихся с интеллектуальными нарушениями: Методические рекомендации / Под общ. ред. Е. Б. Аксеновой. 86 с.**

В издании представлена информация об особенностях разработки программы по формированию базовых учебных действий обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Содержание рекомендаций включают характеристику базовых учебных действий, способы оценки их сформированности, описание особенностей реализации программы в учебной и внеурочной деятельности и т. д.



ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

С. И. КАРПОВА,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры дошкольного образования
Института педагогики и психологии образования МГПУ
karpova_svetlana@inbox.ru

В статье рассмотрены теоретические аспекты организации работы по социально-педагогическому сопровождению дошкольников и младших школьников с ОВЗ в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования и начального общего образования обучающихся с ОВЗ. Автор предлагает модель социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ дошкольного и младшего школьного возраста, включающую целевой, организационно-содержательный и результативно-критериальный компоненты, а также определяет социально-педагогические условия, способствующие эффективности реализации модели.

The article considers theoretical aspects of organization of socio-pedagogical support of preschool and primary school children with disabilities in conditions of Federal state educational standards of preschool education and primary education of students with disabilities. The author offers a model of socio-pedagogical support of children with disabilities of preschool and younger school age, which includes the target, organizational, substantial and effective criterion components, and determines socio-pedagogical conditions conducive to the effectiveness of the implementation of the model.

Ключевые слова: *федеральный государственный образовательный стандарт, модель социально-педагогического сопровождения, дети с особыми возможностями здоровья*

Key words: *federal state educational standard, model socio-educational support, children with special health needs*

Активно развивающаяся отечественная система образования детей с ОВЗ включает в себя как неотъемлемую часть систему социально-педагогического сопровождения, направленную на создание условий для оказания комплексной помощи и поддержки различным группам детей с ОВЗ для их успешной интеграции в социум.

ФГОС дошкольного образования и вступивший в действие с 1 сентября 2016 года ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ предоставляют возможность разработать содер-

жание социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ на основе предметности требований ФГОС к структуре, условиям реализации и результатам освоения основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования.

В условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов социально-педагогическое сопровождение направлено прежде всего на оказание каждому ребенку с ОВЗ индивидуальной комплексной помощи и поддержки в достижении им максимально

возможных результатов освоения адаптированных основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования [3].

Процесс социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ дошкольного и младшего школьного возраста в условиях реализации ФГОС имеет специфику, обусловленную как возрастными закономерностями психического и социального развития детей с ОВЗ, так и содержанием требований ФГОС дошкольного образования и ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ [5; 9; 10].

Технология социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ является интегративной и включает реализацию комплекса мероприятий (медицинских, психологических, педагогических, социальных), содержание которых проектируется, исходя из специфики нарушения в развитии ребенка с ОВЗ, его особых образовательных потребностей, анализа социальной ситуации развития и других факторов.

Анализ содержания и требований ФГОС дошкольного образования и ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ позволил выявить преемственность основных теоретических положений:

✓ основу ФГОС составляет системно-деятельностный подход, предполагающий формирование у детей с ОВЗ дошкольного и младшего школьного возраста в процессе активной деятельности (познавательной, исследовательской, учебной, художественной и др.) ключевых компетенций;

✓ проектирование образовательного процесса на основе возрастных закономерностей и особых образовательных потребностей детей с ОВЗ с учетом «зоны ближайшего развития» каждого ребенка и с опорой на ведущую деятельность;

✓ проектирование образовательной коррекционно-развивающей работы в образовательных организациях на основе результатов комплексной диагностики, проводимой психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК);

✓ разработка для каждого ребенка с ОВЗ индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) и выбор адаптированной образовательной программы на основе рекомендаций специалистов ПМПК;

✓ преемственность требований ФГОС дошкольного и ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ к структуре, условиям и результатам освоения основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования [2; 3].

Теоретический анализ проблемы позволил разработать модель, в которой отражены основные содержательные направления социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, реализуемого на базе региональных (муниципальных) ресурсных центров психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС) и в образовательных организациях, реализующих программы дошкольного и начального общего образования [1; 7; 8].

В структуру модели социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ входят целевой, организационно-содержательный и результативно-критериальный компоненты.

Целевой компонент является системообразующим компонентом модели и обеспечивает направленность процесса социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ на планируемый результат: создание условий для оказания комплексной помощи и поддержки разным категориям детей с ОВЗ в освоении ими адаптированных основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования в соответствии с требованиями ФГОС.

Структурно-содержательный компонент модели раскрывает задачи и содержание основных направлений социально-педаго-

Технология социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ является интегративной и включает реализацию комплекса мероприятий (медицинских, психологических, педагогических, социальных).

гического сопровождения, осуществляемого на базе ресурсных центров ППМС и в образовательных организациях, реализующих программы дошкольного и начального общего образования.

Результативно-критериальный компонент соотносит результат с заданной целью и определяет критерии эффективности организации системы социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ дошкольного и младшего школьного возраста с ОВЗ в условиях ФГОС.

Социально-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, реализуемое на базе ресурсных ППМС центров, включает:

✓ психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников, коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия с дошкольниками, организацию логопедической помощи, комплекс реабилитационных и других мероприятий;

✓ определение порядка взаимодействия различных учреждений, осуществляющих психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение детей с ОВЗ.

В региональных и муниципальных ППМС центрах концентрируются:

✓ программно-методические ресурсы (учебно-методические комплекты, адаптированные к потребностям различных групп детей с ОВЗ, наглядные пособия, дидактические материалы, технические средства обучения);

✓ материально-технические ресурсы (специальное оборудование и аппаратура, приспособления и др.);

✓ кадровые ресурсы, в том числе педагоги-дефектологи для работы с малочисленными категориями детей (сурдопедагоги, тифлопедагоги).

На базе окружных ресурсных центров функционируют психолого-медико-педагогические комиссии, специалисты которых проводят комплексное обследование детей с последующим составлением рекомендаций для разработки индивиду-

альных образовательных маршрутов и рекомендаций по созданию необходимых для каждого конкретного ребенка специальных образовательных условий для освоения основной образовательной программы [6].

Содержание комплексного сопровождения на базе центра ППМС представлено следующими направлениями работы:

✓ постановка проблемы на основе повышения информированности заинтересованных лиц о субъекте сопровождения, стоящих задачах и целях сопровождения;

✓ коллегиальное обсуждение проблемы сопровождения (в этом процессе участвуют все педагоги, имеющие отношение к данному ученику или проблеме, родители, специалисты);

✓ конкретизация процесса сопровождения, определение действий каждого специалиста;

✓ рефлексивность деятельности педагогов, аккумуляция и трансляция педагогического опыта посредством мониторинга динамики процесса сопровождения, возникших проблем, организации обратной связи, фиксации идей и предложений, анализа результатов предыдущей работы.

Организация и содержание социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ на уровне образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного и начального общего образования, имеют свои особенности, зависящие от реализуемого уровня образования и требований ФГОС.

Основные направления социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ на *этапе дошкольного образования* в условиях реализации ФГОС ДО:

✓ выявление детей с ОВЗ, создание условий для проведения комплексного диагностического обследования и разработки рекомендаций для определения формы

Организация и содержание социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ на уровне образовательных организаций имеют свои особенности, зависящие от реализуемого уровня образования и требований ФГОС.

получения дошкольного образования, режима пребывания в дошкольной образовательной организации, соответствующих возможностям и специальным потребностям ребенка с ОВЗ;

✓ проектирование и реализация индивидуальных образовательных маршрутов коррекционно-педагогической работы, включающих выбор примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования и разработка на ее основе адаптированной (модифицированной) программы в зависимости от особых образовательных потребностей каждой группы детей с ОВЗ;

✓ проектирование коррекционно-развивающей образовательной работы с детьми дошкольного возраста на основе преемственности программы формирования универсальных учебных действий (в зависимости от варианта АНОО НОО — базовых учебных действий) при переходе от дошкольного к начальному общему образованию;

✓ разработка плана реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, коррекцию нарушений, разностороннее гармоничное развитие с целью обогащения их социального опыта и включения в коллектив сверстников;

✓ разработка содержания и форм организации сотрудничества с родителями (законными представителями) детей с ОВЗ как с активными субъектами образовательного процесса,

оказание семьям воспитанников психолого-педагогической и методической поддержки.

Основные направления социально-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с ОВЗ на *этапе начального общего образования* в условиях реализации ФГОС:

✓ выявление особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии);

✓ определение одного из вариантов адаптированной основной образовательной программы начального общего образования (АООП НОО) обучающихся с ОВЗ на основе рекомендаций ПМПК, сформулированных по результатам комплексного психолого-медико-педагогического обследования обучающегося, и составление перечня, содержания и плана реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих реализацию особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ;

✓ разработка учебных планов НОО, включающих общий объем нагрузки и максимальный объем аудиторной нагрузки обучающихся, состав и структуру обязательных предметных областей и коррекционно-развивающей области по классам (годам обучения) в зависимости от варианта АООП НОО;

✓ разработка программ мониторинга динамики развития разных категорий обучающихся с ОВЗ и успешности освоения ими адаптированной основной образовательной программы начального образования в соответствии с требованиями ФГОС;

✓ определение общих задач и форм организации сотрудничества с родителями (законными представителями) с учетом специфики организации образовательного процесса и особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ;

✓ создание условий для привлечения необходимых специалистов (в том числе тьюторов и (или) ассистентов) и организация сетевого взаимодействия со специальными коррекционными образовательными учреждениями, медицинскими и ресурсными центрами с целью обеспечения комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ (в том числе медицинского);

Основные направления социально-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с ОВЗ на этапе начального общего образования в условиях реализации ФГОС.

✓ организация развивающей предметно-пространственной безбарьерной среды, включающей обеспечение пространства и рабочего места обучающегося с ОВЗ, подбор специального и дидактического материала в соответствии с особыми образовательными потребностями и индивидуальными возможностями обучающихся.

АООП НОО для обучающихся с ОВЗ, имеющих инвалидность, дополняется индивидуальной программой реабилитации инвалида (ИПР) в части создания специальных условий получения образования [4].

Результативно-критериальный компонент модели соотносит результат с заданной целью и определяет разработку критериев эффективности организации системы социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ дошкольного и младшего школьного возраста в условиях реализации ФГОС.

При разработке критериев оценки качества системы социально-педагогического сопровождения следует учитывать:

✓ требования ФГОС к условиям реализации АООП дошкольного образования и АООП начального общего образования для обучающихся с ОВЗ;

✓ динамику развития ребенка с ОВЗ в процессе освоения адаптированных образовательных программ;

✓ степень удовлетворенности организацией комплексного сопровождения ребенка с ОВЗ со стороны всех участников процесса сопровождения, прежде всего, родителей, педагогов, специалистов ПМПк образовательной организации, обучающихся.

Основным критерием при оценке системы социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС являются результаты освоения ребенком с ОВЗ основной образовательной программы дошкольного или начального общего образования. В соответствии с ФГОС ДО оценка результатов освоения ребенком с ОВЗ программы

дошкольного образования производится на основе целевых ориентиров, представленных в стандарте и не является основанием для оценки деятельности дошкольной организации и аттестации педагогов [9].

Согласно ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ оценка результатов освоения АООП НОО имеет дифференцированный характер и предусматривает

текущую, промежуточную и итоговую аттестации обучающихся. Содержание показателей, процедура оценивания, состав инструментария, формы представления результатов, условий и границ применения оценки разрабатываются специалистами образовательных организаций самостоятельно в соответствии с требованиями ФГОС и методическими рекомендациями государственных структур управления образованием. Приоритетной является оценка динамики индивидуальных достижений ребенка с ОВЗ в процессе освоения АООП [3].

В систему критериев оценки качества системы социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ как неотъемлемой части общей системы образования детей с ОВЗ входит оценка создания условий для реализации АООП, включающая оценку системы специального сопровождения (системы специальной поддержки). В настоящее время в связи со вступлением в силу ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ активно разрабатываются критерии, их качественное и количественное описание к основным направлениям оценки качества образования детей с ОВЗ.

Структура модели социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ дошкольного и младшего школьного возраста в условиях ФГОС представлена на схеме на с. 54.

Основными характеристиками социально-педагогического сопровождения являются: процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность

Приоритетной является оценка динамики индивидуальных достижений ребенка с ОВЗ в процессе освоения АООП.

Модель социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ дошкольного и младшего возраста в условиях реализации ФГОС



в реальную повседневную жизнь ребенка, доверительные отношения между всеми участниками процесса (детьми, педагогами, членами семей воспитанников).

Основными условиями реализации модели являются:

✓ проектирование содержания направлений социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ дошкольного и младшего школьного возраста на основе преемственности требований ФГОС ДО и ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ;

✓ организация межведомственного взаимодействия специалистов образовательных организаций специального (коррекционного) образования, дошкольного и основного общего образования, медицинских и реабилитационных учреждений, ресурсных ППМС центров и т. д., участвующих в формировании системы комплексного социально-педагогического сопровождения

детей с ОВЗ на этапах дошкольного и начального общего образования;

✓ разработка системы мониторинга и мониторинговых программ с целью выявления качества образования детей с ОВЗ в условиях ФГОС.

Таким образом, система социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях ФГОС направлена на создание условий для оказания комплексной помощи и поддержки разным категориям обучающихся с ОВЗ в освоении ими адаптированной образовательной программы дошкольного и начального общего образования в соответствии с требованиями образовательных стандартов.

Система социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях ФГОС направлена на создание условий для оказания комплексной помощи и поддержки разным категориям обучающихся с ОВЗ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карпова, С. И. Проблема реализации системы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной практике / С. И. Карпова // Научное обозрение. — Сер. 2: Гуманитарные науки. — 2014. — № 6. — С. 63—72.
2. Методические рекомендации по вопросам внедрения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : Письмо Министерства образования и науки РФ № вк-452/07 11.03.2016 // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71254376/>.
3. Методические рекомендации по реализации АДОП, способствующих социально-психологической реабилитации, профессиональному самоопределению детей с ОВЗ, включая детей-инвалидов с учетом их ООП : Письмо Министерства образования и науки РФ № вк-641/09 от 29.03.2016 // URL: http://dogm.mos.ru/upload_local/iblock/744/74438f8b97bb13af2f373ef1592e7d93/mon_vk_641_09_metodrek_dopobr.pdf.
4. Об утверждении порядка разработки и реализации индивидуальной программы реабилитации или абилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы их форм (с изменениями на 29 января 2016 года) : Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 31 июля 2015 года № 528-н // URL: <http://docs.cntd.ru/document/499048913>.
5. Об утверждении ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.14 № 1599 // URL: http://xn--80abucjibhv9a.xnp1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5133/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/4069/Prikaz_%E2%84%96_1599_ot_19.12.2014.pdf.
6. Положение о психолого-медико-педагогической комиссии : Приложение к Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 г. № 1082 // URL: <http://docs.cntd.ru/document/499048913>.
7. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ОВЗ / под ред. В. В. Ткачевой. — М. : Академия, 2014. — 272 с.

8. Социализация детей с ОВЗ на современном этапе: научно-методический и прикладной аспекты : сборник научно-методических материалов / под ред. А. Ю. Белогурова, О. Е. Булановой, Н. В. Поликашевой. — М. : Спутник +, 2014. — 335 с.

9. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования : приложение к Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 // URL: <http://yandex.ru/clck/jsreDIR?from=yandex.ru>.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : приложение к Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 ФГОС НОО // URL: <http://www.consultant.ru>.



ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

В. В. ТУАРМЕНСКИЙ,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры гуманитарных
и естественнонаучных дисциплин
Современного технического университета (Рязань)
tuarmensky@gmail.com

Автором статьи рассмотрена проблема профессионального самоопределения глухих и слабослышащих школьников. Для исследования учеников был предложен и адаптирован комплекс методик. В результате исследования учащихся старших классов был выявлен низкий уровень профессионального самоопределения данных категорий детей.

The author of the article considers the problem of professional self-determination of deaf schoolchildren and pupils with dull hearing. A complex of methods has been suggested and adapted for the purpose of studying such pupils. The research results reveal a low level of professional self-determination within these categories of children.

Ключевые слова: *глухие дети, слабослышащие дети, профессиональное самоопределение*

Key words: *deaf children, children with dull hearing, professional self-determination*

Проблема профессиональной ориентации глухих и слабослышащих детей актуальна для современной России. Однако в научной литературе исследования, охватывающие детей с проблемами слуха представлены слабо.

Актуальность проблемы, рассматриваемой в статье, заключается в том, что, несмотря на постоянную работу с учащимися социального педагога, психолога и других специалистов, школьники имеют смутное представление о своей будущей

трудовой деятельности. Нами было выдвинуто предположение, что данные закономерности, фиксируемые в общеобразовательной школе, распространяются и на детей, обучающихся в специализированном учебном заведении, хотя степень присутствия в нем специалистов социального и психологического направлений на порядок выше.

В начале нашего исследования была поставлена цель — изучить готовность выпускников коррекционной школы к осознанному выбору профессии.

Исследование проводилось в три этапа. На *первом этапе* преподавателями кафедры социологии и социальной педагогики РГПУ им. С. А. Есенина были предложены методики для определения профессионального самоопределения учащихся [4]. Комплекс методик, использованных для диагностики готовности учащихся к сознательному профессиональному самоопределению, включал в себя методику Рокича, тест «Осознанность жизненных целей» и анкету «Изучение профессиональных намерений старшеклассников». Данные методики были апробированы автором статьи и преподавателями кафедры в 1996—2001 годах на базе ряда общеобразовательных школ Рязани.

Второй этап исследования был реализован преподавателями кафедры гуманитарных дисциплин и социальной работы в 2007 году на базе филиала МПСИ в Рязани. В процессе исследования группы глухих и слабослышащих студентов — будущих социальных работников (6 человек в возрасте 20—25 лет) комплекс методик был адаптирован В. В. Туарменским и сурдопереводчиком Л. М. Ереминой. Текст

методик остался прежним, но для педагогов, проводящих исследование в специализированной образовательной организации, и слабослышащих детей был составлен словарь терминов, используемых в опросниках. Так решилась проблема понимания школьниками с нарушениями слуха сложных вопросов и абстрактных терминов, содержащихся в методиках [5, с. 73].

Местом проведения *заключительного этапа* исследования стала экспериментальная площадка на базе специальной коррекционной общеобразовательной школы-интерната № 18 Рязани, предназначенной для обучения глухих и слабослышащих детей. Исследования проводились в 2012/2013 учебном году среди учащихся 10-х (возраст 15—16 лет) и 12-х классов (возраст 18—19 лет). Были опрошены все учащиеся выпускных классов в количестве 36 человек, то есть шесть классов по шесть человек.

Первая методика — тест Рокича была выбрана для определения содержательной стороны направленности личности школьника, ее отношений с окружающим миром, самим собой, основы мировоззрения и мотивации, стержня жизненной концепции.

Результатом исследования стал фиксируемый у школьников серьезный уклон в сторону конкретных ценностей (интересная работа — 27 %, активная, деятельная жизнь — 17 %, материально обеспеченная жизнь — 17 %, наличие хороших и верных друзей — 7 %, здоровье — 7 %).

В начале нашего исследования была поставлена цель — изучить готовность выпускников коррекционной школы к осознанному выбору профессии.

Результаты интерпретации методики Рокича

Список А (терминальные ценности)	%	Список Б (инструментальные ценности)	%
Интересная работа	27	Независимость	23
Любовь	20	Ответственность	17
Активная, деятельная жизнь	17	Твердая воля	17
Материально обеспеченная жизнь	17	Честность	13

Окончание табл.

С п и с о к А (терминальные ценности)	%	С п и с о к Б (инструментальные ценности)	%
Наличие хороших и верных друзей	7	Аккуратность	10
Здоровье	7	Эффективность в делах	7
Счастье других	3	Воспитанность	7
Жизненная мудрость	2	Образованность	3
Общественное признание	0	Рационализм	3
Познание	0	Высокие запросы	0
Продуктивная жизнь	0	Самоконтроль	0
Развитие	0	Смелость в отстаивании мнения	0
Развлечения	0	Жизнерадостность	0
Свобода	0	Широта взглядов	0
Творчество	0	Исполнительность	0
Красота природы и искусства	0	Непримиримость к недостаткам в себе и других	0
Уверенность в себе	0	Чуткость	0
Семья	0	Терпимость	0

Анализируя таблицу, можно отметить, что выявленные ценности стали традиционными для современных старшеклассников. Абстрактные ценности представлены «любовью» (20 %) и «счастьем других» (3 %). Необходимо отметить, что «здоровье», «материально обеспеченная жизнь», «наличие хороших и верных друзей», «любовь» выступают в качестве ведущих ценностей в ранее проведенных исследованиях учащихся обычных учебных заведений [2; 4].

Таким образом, старшеклассники хотят быть богатыми и здоровыми, а не бедными и больными, что вполне естественно. Возникает вопрос: «Чем объяснить тот факт, что обычными школьниками здоровье выдвигается на ведущее место, а школьники с нарушением слуха ставят здоровье на 5—6-ю позиции?» Очевидно, детям с нарушениями слуха внушается мысль об их нормальности (они категорически отказываются считать себя инвалидами), что, в свою очередь, сдвигает акценты здоровья с ведущих позиций.

В рамках исследования нас в первую очередь интересовали ценности, связанные с профессиональной самореализаци-

ей личности («активная деятельная жизнь» — 17 %, «интересная работа» — 27 %, «общественное признание» — 0 %, «продуктивная жизнь» — 0 %, «развитие» — 0 %). Хотя эти ценности и представлены, они не доминируют в ответах школьников с проблемами слуха. Отметим, что данные результаты не вступают в противоречие с ответами обычных детей.

В списке Б преобладают индивидуалистические ценности — «независимость» (23 %), «твердая воля» (17 %), «рационализм» (3 %). Отметим, что такая ценность, как «свобода», была забыта в списке А, а очень на нее похожая «независимость» показала самый высокий процент в списке Б. Данные результаты можно объяснить тем, что школьники еще не совсем разобрались, что есть что, или, возможно, произошла подмена понятий. Так или иначе, «независимость» и «твердая воля» относятся к индивидуалистическим и ценностям самоутверждения [6].

В результате проведенных исследований среди учащихся обычных школ была выявлена следующая закономерность: школьники, успешно прошедшие тест на осознанность жизненных целей, в ответах на тест Рокича находили адекватное

соответствие терминальных и инструментальных ценностей, то есть, выбирая «познание», «жизненную мудрость» в списке А, на первые позиции списка Б выдвигали «образованность» и «рационализм». При выборе «свободы» в списке Б останавливались на «независимости», а «интересная работа» предполагала в ответах обычных школьников «эффективность в делах». Каждое такое совпадение преподавателями кафедры было предложено считать индикатором, указывающим на гармоничное развитие учащегося. Ценностям «профессиональной самореализации» из списка А в результате многолетних наблюдений были подобраны соответствия в списке Б. Максимальное количество соответствий стало рассматриваться как показатель адекватного профессионального самоопределения [4].

В рамках данной интерпретации теста Рокича выяснилось, что примерно 44 % опрошенных учеников с нарушениями слуха можно условно считать готовыми к профессиональному самоопределению, то есть это те учащиеся, которые в своих ответах на первые позиции ставили ценности, соответствующие профессиональной самореализации. В выборах остальных выпускников данные ценности не фиксировались. При анализе списка Б были получены следующие данные: из учащихся, выбравших ценности профессиональной самореализации, найти адекватные им инструментальные ценности (ценности дела) смогли только 3 %. Эта цифра вполне соответствует аналогичным показателям у выпускников обычных школ (3—5 %).

Следующим проводился тест на осознанность жизненных целей, состоящий из двух шкал. Шкала А показывает отношение учащихся к жизни, каковы их интересы. Она выявляет степень осознания личности своих жизненных целей и ответственности за их достижение. Шкала Б отражает структурированность свободного времени и позволяет ответить на вопрос: как осознанность и глубина

жизненных целей индивида проявляются через структуру использования свободного времени?

Тест способствует осознанию личностью уровня сформированности жизненных целей, выявлению потенциального противоречия между глубиной жизненных целей и способами использования свободного времени, помогает определить вектор дальнейшего саморазвития личности.

Важно учесть, что если личность развивается гармонично, балльные оценки по обеим шкалам связаны обратной зависимостью: при высоких оценках по шкале Б получаются низкие показатели шкалы А, и наоборот.

Проанализировав результаты этого теста, получили следующее (шкала А):

✓ 90 % респондентов имеют разносторонние интересы и четкое представление о том, что значит жить интересно;

✓ 10 % опрошенных имеют несколько заниженные запросы, часто берутся за дела, которые не доводят до конца, а также проводят свой досуг без какой-либо пользы для себя.

По шкале Б видно, что:

✓ 80 % учащихся явно отдают предпочтение развлечениям и свое свободное время проводят несерьезно;

✓ 20 % — люди довольно замкнутые и свое свободное время предпочитают проводить в одиночестве.

Таким образом, налицо противоречие: первая шкала показала, что большинство респондентов — серьезные личности, определившиеся и имеющие разносторонние интересы. Но по второй шкале видно, что большинство тех же опрошенных в свободное время предпочитают развлекаться. По нашему мнению, данное противоречие можно объяснить спецификой внеурочной работы с данной категорией детей. В школе существует мощная система дополнительного образования. Школьников привлекают к всевозможным

В рамках данной интерпретации теста Рокича выяснилось, что примерно 44 % опрошенных учеников с нарушениями слуха можно условно считать готовыми к профессиональному самоопределению.

видам досуговой, творческой и профориентационной деятельности, при этом дети не всегда могут найти себе занятие и круг общения самостоятельно.

Последняя методика направлена на исследование профессиональных ориентаций старшеклассников. Разработанная анкета позволила определить их готовность к выбору профессии, что характеризуется осознанностью факта выбора и определенностью профессиональных интересов, оценкой своих способностей, а также знаниями о том, какие психологические и физические требования к человеку предъявляет избранная профессия. Методика выявила четыре основных категории учащихся:

✓ желающие продолжать обучение в институте — 30 %;

✓ желающие учиться в колледже или техникуме — 30 %;

✓ желающие работать после школы — 20 %;

✓ решившие продолжить обучение, но не определившиеся с выбором учебного заведения — 20 %.

Таким образом, примерно 80 % опрошенных так или иначе связывают свою жизнь с возможным продолжением образования. Однако, по результатам теста Рокича, «познание» не выбрал ни один из участников опроса, а «образованность» выбрало только 3 % опрошенных.

Выяснилось, что ученики, желающие продолжить обучение, не имеют понятия,

где они могут подготовиться к поступлению, не владеют информацией об учебных заведениях, профессиях и специальностях, существующих в регионе, не знают, кем хотят стать.

Мало кто из них имеет представление о том, что будет ему необходимо в работе и с какими трудностями они могут столкнуться в своей профессиональной деятельности. Единственное, в чем школьники уже определились окончательно, так это в том, что работать они хотят на

управляющих должностях, а главным критерием в выборе профессии является высокая заработная плата (в основном это школьники, выбравшие «независимость» в тесте Рокича).

Кроме того, большинство исследуемых указали на родителей и сверстников (друзей) как на людей наиболее близких и имеющих на них влияние, и около 3 % респондентов указали также на участие в их жизни социального педагога [5].

Следует отметить, что такие данные получены в школе, где каждый класс закреплен за отдельным социальным педагогом, с детьми проводится постоянная кропотливая работа по профессиональной ориентации. Такой пробел в профориентационной работе можно объяснить противоречием между ожиданиями старшеклассников и наполнением работы по профессиональной ориентации, осуществляемой социальными педагогами. В школе детей с нарушениями слуха не направляют на продолжение образования, а всеми доступными средствами готовят их к рабочим профессиям, не требующим дальнейшего обучения. Однако сами дети видят свой шанс занять достойное место в жизни в получении высшего и среднего профессионального образования [3].

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

✓ В шкалах ценностей старшеклассников наблюдается преобладание конкретных и индивидуалистических ценностных ориентаций, соответствующих решению основных жизненных проблем. Ценности, связанные с профессиональной самореализацией личности, у школьников с нарушениями слуха представлены слабее.

✓ Наблюдается противоречие между глубиной жизненных целей выпускников коррекционной школы и осознаваемыми способами достижения данных целей.

✓ Большинство опрошенных детей связывает свою жизнь с возможным продолжением образования, однако не владеет достаточной информацией об учебных заведениях и специальностях.

В шкалах ценностей старшеклассников наблюдается преобладание конкретных и индивидуалистических ценностных ориентаций, соответствующих решению основных жизненных проблем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буркова, А. П. Социализация глухих и слабослышащих детей / А. П. Буркова // Исследование и развитие личности в современных условиях : международная научно-практическая конференция. — Рязань : МПСИ, 2010. — С. 236—239.
2. Конобеева, И. И. Ценностные ориентации студентов педагогического вуза / И. И. Конобеева, В. В. Туарменский ; отв. ред. : Л. К. Гребенкина, О. В. Еремина, Н. В. Мартишина // Приоритеты и ценности гуманистического образования и воспитания : тезисы докладов Российской научно-методической конференции. — Рязань : РГПУ, 2001. — С. 73—75.
3. Селеверстова, Н. В. Проблемы профессиональной подготовки и трудоустройства молодежи с недостатком слуха / Н. В. Селеверстова, В. В. Туарменский // Наука и образование XXI века : международная научно-практическая конференция СТИ. — Рязань : СТИ, 2008. — С. 89—91.
4. Степанов, Н. А. Ценностные ориентации и жизненные стратегии старшеклассников как предмет профессиональной деятельности социального педагога / Н. А. Степанов, А. В. Плахотина // Вопросы социологии и социальной педагогики. Методология. История. Практика : сборник научных трудов / под ред. Л. В. Мардахаева. — Рязань : РГПУ, 2001. — С. 103—120.
5. Туарменский, В. В. Образование и социализация глухих и слабослышащих детей / В. В. Туарменский. — Рязань : Изд-во МПСУ, 2012. — 94 с.
6. http://psylab.info/Методика_«Ценностные_ориентации»_Рокича.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ КАК СПОСОБ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ



О. Л. СОКОЛОВА,
кандидат филологических наук, доцент,
заведующая кафедрой иностранных
языков УрГЭУ (Екатеринбург)
olgalsokol@mail.ru



Л. В. СКОПОВА,
кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры иностранных
языков УрГЭУ (Екатеринбург)
l-skopova@mail.ru

Статья посвящена проблемам организации самостоятельной работы по иностранному языку в вузе с применением принципов индивидуализации и дифференциации, что позволяет эффективно построить всю систему организации самостоятельной работы по иностранному языку для различных форм

и уровней обучения в соответствии с ФГОС. Актуальной представляется разработка системы организации самостоятельной работы, где используется университетский портал электронных образовательных ресурсов.

The article is devoted to the problems of organization of self-studying a foreign language at University using the principle of individualization and differentiation. The application of this principle allows us to effectively build a whole system of organization of self-study training for various forms and levels of language acquisition according to FSES. The development of self-study system in which University portal of electronic educational resources is used appears to be timely.

Ключевые слова: *самостоятельная работа в вузе, иностранный язык, индивидуализация, портал электронных образовательных ресурсов*

Key words: *self-study at the University, foreign language, individualization, portal of electronic educational resources*

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования предусматривает формирование у студентов таких общекультурных компетенций (ОК-9), как способность к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства [6]. Рабочие программы выдвигают требование, чтобы в результате освоения дисциплины «Иностранный язык» студент мог продемонстрировать не только способность к коммуникации на иностранном языке, но и владение основными методами, способами и средствами получения, хранения и переработки информации на иностранном языке [2].

Образовательный процесс в вузе в значительной степени организуется традиционно, и не всегда познавательная и социально-профессиональная активность студентов используется системно. В последнее время в рабочих программах вузов появились дисциплины по выбору и различные виды факультативных занятий, в том числе по иностранным языкам. В неязыковом вузе общая трудоемкость дисциплины «Иностранный язык» составляет 12 зачетных единиц, что пред-

ставляет для студентов очной формы обучения 280 часов практических занятий и 152 часа самостоятельной работы. Для студентов заочной формы обучения рабочие программы предусматривают 76 часов практических занятий и 356 часов самостоятельной работы.

В последнее десятилетие прослеживается тенденция увеличения времени, отводимого на самостоятельное изучение иностранного языка. В связи с этим создание условий для формирования такой компетенции, как инициативная, самостоятельная познавательная деятельность на иностранном языке, представляется своевременным и актуальным. Эффективно решать задачи, поставленные современным развитием общества и отраженные в рабочих программах по иностранным языкам, возможно при условии системной организации самостоятельной работы студентов (СРС) с учетом индивидуализации обучения. В процессе обучения подобный подход позволяет перенести акцент на студента как субъекта деятельности, который получает возможность управлять своей познавательной деятельностью на иностранном языке, проектировать собственные образовательные траектории и свободно выбирать учебно-познавательные действия для формиро-

В последнее десятилетие прослеживается тенденция увеличения времени, отводимого на самостоятельное изучение иностранного языка.

вания компетенций, необходимых для будущей профессии.

Проблема соединения принципов стандартизации, унификации требований нормативных документов к уровню сформированности компетенций с индивидуальным подходом, учетом психолого-педагогических особенностей обучающихся представляется значительной для преподавателей на всех уровнях обучения. Университеты обладают некоторой свободой в распределении требуемых образовательными стандартами компетенций между учебными дисциплинами, в то время как в среднем профессиональном образовании стандарт четко закрепляет компетенции за конкретными дисциплинами. И в том и в другом случае на дисциплины, связанные с преподаванием иностранных языков, возложена важная роль в формировании различных общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Так, для ряда экономических профилей и направленностей владение иностранным языком должно позволить выпускнику эффективно решать задачи межличностного и межкультурного взаимодействия, применять информационно-коммуникационные технологии для решения профессиональных задач, а также использовать современные информационные технологии для решения аналитических и исследовательских задач.

Принимая во внимание тот факт, что студенты приходят в университеты с разным уровнем подготовки по иностранным языкам и в силу специфики дисциплины часто оказываются не в состоянии самостоятельно компенсировать пробелы, можно сказать, что на преподавателя возложена задача соединения стандартизации и индивидуализации в освоении дисциплин.

Следует отметить, что в педагогической литературе существует разделение терминов «персонализация», «дифференциация» и «индивидуализация».

Персонализация рассматривается как

процесс учета основных качеств и особенностей личности обучаемого [13]. Что касается *дифференциации* и *индивидуализации*, то они представляют собой способы организации педагогического процесса, позволяющие облегчить обучение, основанное на персонализации личности. Дифференциация обучения учитывает индивидуальные различия обучаемых в учебном процессе и реализуется в лично-ориентированном обучении [5; 11; 12].

Индивидуализация обучения строится на принципе индивидуального подхода при организации процесса обучения, то есть учета индивидуально-психологических особенностей обучающихся. По мнению Т. М. Ковалевой, существует отличие между индивидуальным подходом в образовании и процессом индивидуализации. При индивидуальном подходе преподаватель выбирает содержание и технологии обучения и воспитания в соответствии с особенностями обучаемого и является субъектом, а обучающийся — объектом обучения.

Индивидуализация представляет процесс, когда сам обучающийся выбирает содержание своего образования, занимает активную позицию и становится субъектом обучения. В процессе индивидуализации преподаватель ставит цель научить обучающегося самостоятельно выбирать, планировать свою образовательную траекторию, управлять ею и реализовывать ее. В подобной ситуации преподаватель становится помощником и наставником, то есть тьютором. С точки зрения целесообразности тьюторство предлагается вводить там, где создана избыточная образовательная среда для успешной реализации выбора и самоопределения обучаемых [3].

Проблемы индивидуализации образования поднимали в своих исследованиях Н. В. Ахаева, Ф. С. Границкая,

Индивидуализация обучения строится на принципе индивидуального подхода при организации процесса обучения, то есть учета индивидуально-психологических особенностей обучающихся.

К. А. Вольхин, Н. И. Воропаев, Х. М. Карданова, Т. М. Ковалева, А. А. Пинский, И. А. Проскуровская, А. А. Теров, И. Э. Унт, Т. С. Фещенко, Б. Д. Эльконин и ряд других.

Индивидуализация обучения в работах ученых рассматривается с нескольких позиций: процесса обучения, содержания образования и создания системы обучения в учебном заведении. С позиции процесса обучения специально отбираются методы, приемы и формы обучения. Индивидуализация содержания образования предусматривает разработку рабочих программ, учебных планов, учебных пособий, методических разработок и комплексов заданий. Создание системы обучения в соответствии с принципом индивидуализации предполагает формирование разных типов школ, классов, групп.

Реализация принципа индивидуализации обучения при организации процесса обучения иностранному языку в вузе дает возможность поддерживать у студентов высокий уровень мотивации, интереса к изучению дисциплины, положительных эмоций при удачах и правильно выполненных заданиях, уверенности в своих силах. Внимательное отношение к личности обучаемых и правильное использование их индивидуального потенциала позволяют

Реализация принципа индивидуализации обучения при организации процесса обучения иностранному языку в вузе дает возможность поддерживать у студентов высокий уровень мотивации.

эффективно организовать процесс изучения иностранного языка, что приводит к отсутствию в группе аутсайдеров. Индивидуализация обучения иностранному языку предусматривает та-

кую организацию процесса обучения, при которой выбор способов, приемов и темпа обучения обусловливается индивидуально-психологическими особенностями личности с учетом мнения студента.

Язык представляет собой главное средство коммуникации между людьми. В конце XX века совместные исследова-

ния зарубежных ученых в области лингвистики, психологии, математики привели к появлению новых теорий коммуникации, таких как трансактный анализ (ТА), нейролингвистическое программирование (НЛП), морфопсихология и др. [9].

В соответствии с техникой НЛП ученые предположили, что наши мыслительные процессы напрямую связаны со словами и нашими поступками и зависят от определенных психофизиологических автоматизмов. Определение преобладающего «чувственного регистра» (визуального, слухового, кинестетического) позволяет «настроиться» на собеседника.

На наш взгляд, применение отдельных приемов теории НЛП позволяет реализовать принцип индивидуализации и эффективно организовать процесс обучения, в том числе иностранному языку. В ходе ознакомительной беседы с группой преподаватель может понаблюдать и выяснить, каким из пяти органов чувств предпочитает пользоваться каждый студент. По мнению психологов, большинство людей относятся к визуальному типу личности. В последнее время ученые предупреждают педагогов о том, что современная молодежь отличается «клиповым мышлением» из-за чрезмерного увлечения новыми IT-технологиями. Поэтому необходимо строить учебный процесс, активно используя всевозможные виды наглядности для воздействия на все органы чувств и активизируя преобладающий индивидуальный чувственный регистр каждого обучаемого.

Выделенные типы личности напрямую связаны со способами кодировки информации и репродукции представлений. В зарубежных исследованиях представлена номенклатура действий, которые выполняет человек при обучении какой-либо деятельности. Ученые предложили типологию стилей изучения, выделив четыре типа: 1 — активный; 2 — размышляющий; 3 — теоретизирующий; 4 — практический. Стиль изучения рас-

считается как способ действий, предпочитаемый обучаемым в какой-либо ситуации обучения [10].

К *активному стилю* относятся импульсивные личности, приступающие к решению проблемы немедленно, без предварительного продумывания своих идей, приобретая при этом новый опыт. Люди, относящиеся к *размышляющему стилю*, предпочитают подождать, рассмотреть и изучить ситуацию с различных точек зрения. Это личности наблюдательные, признающие анализ и размышления перед тем как начать действовать. *Теоретизирующий стиль* представлен людьми, которые приступают к решению проблемы постепенно, следуя по определенным этапам. Они комбинируют различные элементы, используя логичный, системный и рациональный подход. Люди *практического стиля* при решении проблемы внедряют свои идеи, теории и технологии.

В отечественной педагогике индивидуализация обучения связывается с оказанием помощи обучаемому со стороны педагога-наставника в процессе формирования у студента своего индивидуального стиля учебной деятельности [3; 5; 7; 8].

По нашему мнению, применение индивидуализации в обучении иностранному языку в вузе требует учета следующих параметров:

✓ качественной составляющей заданий, то есть уровня сложности изучаемого иноязычного материала, и различных индивидуальных стилей учебной деятельности студентов;

✓ времени, отведенного на объяснение, изучение и выполнение заданий;

✓ количественной составляющей заданий и возможности выбора из многообразия предлагаемых упражнений;

✓ преимущественного использования определенного чувственного анализатора личности и, по возможности, применения иноязычного дидактического материала, включающего комплексно несколько анализаторов (аудиозаписи, печатные издания, видеозаписи и т. п.);

✓ четко разработанной системы контроля, известной всем студентам;

✓ методически обоснованных критериев оценки уровня знаний и коммуникативных навыков, представленных в методическом пособии.

Неограниченные возможности реализации индивидуализации обучения в вузе предоставляет самостоятельная работа студента, выполняемая им в индивидуальном темпе. И. Э. Унт определяет самостоятельную работу как «способ учебной работы, где: 1) учащимся предлагаются учебные задания и руководства для их выполнения; 2) работа проводится без непосредственного участия учителя, но под его руководством; 3) выполнение работы требует от учащегося умственного напряжения» [5, с. 134—135].

Мы будем рассматривать СРС как внеаудиторную индивидуальную работу студентов с обратной связью, проводимую под руководством преподавателя в роли наставника и эксперта.

В научных исследованиях, посвященных самостоятельной работе, рассматриваются различные познавательные умения и соответствующие навыки, а также виды самостоятельной работы (И. И. Малкин, Н. А. Менчинская, П. И. Пидкасистый, И. Э. Унт и др.). Мы предлагаем рассматривать иноязычные умения СРС следующим образом:

✓ общие умения самостоятельной деятельности (планирование, организация, выбор необходимого материала, работа с иноязычным текстом, поиск информации, самоконтроль);

✓ умения организовать свою психическую деятельность (активность восприятия, рациональность усвоения, эффективность мышления);

✓ специальные умения (способность к коммуникации в устной и письменной форме на иностранном языке, владение основными способами и средствами по-

Неограниченные возможности реализации индивидуализации обучения в вузе предоставляет самостоятельная работа студента, выполняемая им в индивидуальном темпе.

лучения, хранения и переработки иноязычной информации).

Что касается заданий для самостоятельной работы на иностранном языке, мы предлагаем разделить их на репродуктивные, познавательно-поисковые, творческие.

В процессе решения вопросов методической организации СРС, ее объемов, содержания и способов оценки возникает проблема использования приемов индивидуализации в изучении иностранного языка. Для решения поставленной задачи преподаватели кафедры иностранных языков Уральского государственного экономического университета (УрГЭУ) разработали систему организации СРС для обучающихся по очной, заочной, сокращенной и дистанционной формам обучения. Организация СРС по каждому направлению учитывает уровни иноязычных компетенций обучающихся, их индивидуальные особенности и специфику будущей профессиональной деятельности; строится на принципах доступности, постепенного усложнения материала, коммуникативной направленности и системности подачи содержания обучения. Для каждой формы обучения разработаны свои учебно-методические комплексы дисциплины, базирующиеся на вышеуказанных принципах [2].

В процессе решения вопросов методической организации СРС, ее объемов, содержания и способов оценки возникает проблема использования приемов индивидуализации в изучении иностранного языка.

Особо следует отметить эффективность организации СРС по иностранному языку через интернет, в частности через университетский портал электронных образовательных ресурсов (ПЭОР), что помогает

привести в систему весь процесс самообучения, а преподавателю дается возможность работать со студентами в интерактивном режиме. Участники группы получают определенные задания, необходимые объяснения, алгоритм выполнения задач, образцы и примеры, адреса для поиска важной информации, а также

конечную дату отправки выполненной самостоятельной работы. Преподаватель имеет возможность прикрепить к заданию любые дидактические материалы, перечислить необходимую иноязычную учебную литературу, указать адреса электронных ресурсов, а также предложить воспользоваться методическим пособием, разработанным кафедрой для организации самостоятельной работы. Важно, что преподаватель имеет возможность составить разные типы заданий для каждой группы обучающихся, а также для отдельных студентов.

В качестве заданий по иностранным языкам, выполняемых студентами через ПЭОР, можно предложить разнообразные формы самостоятельной работы: аннотации к прочитанным текстам, краткие письменные планы и изложения на разговорные тематики, рефераты, всевозможные виды тренировочных и репродуктивных упражнений, красочные презентации на страноведческие и профессиональные темы, переводы аутентичных текстов, написание анкет (CV) и мотивационных писем для приема на работу, оформление деловой корреспонденции и т. п. Следует отметить, что при проверке ответов преподаватель получает возможность прокомментировать каждый ответ, отметить ошибки, поставить зачет или отметку, а также отправить работу обратно студенту для доработки и исправления замечаний. Такая форма интерактивного взаимодействия между педагогом и обучаемым в индивидуальном режиме позволяет экономить время, отведенное на аудиторную работу, и четко организовывать процесс самостоятельного изучения иностранного языка.

Для реализации принципов индивидуализации и дифференциации обучения целесообразно организовать трехуровневое тестирование студентов: диагностический срез для выявления уровня иноязычных компетенций, позже — отсроченный срез, а в конце цикла обучения — итоговое тестирование [1; 4]. Это дает

возможность скорректировать рабочую программу, учитывая пробелы в знаниях. Для контроля самостоятельной работы предусматривается ряд оценочных средств: сообщения по материалам внеаудиторного чтения, рефераты, лексико-грамматические тесты, письменные эссе, презентации, подготовка научных докладов на иностранном языке, написание деловой корреспонденции, зачет. Важную роль здесь играет балльно-рейтинговая система оценки знаний. Студенты обязаны сдать определенные контрольные точки в течение семестра, в том числе за проделанную самостоятельную работу. Все баллы заносятся в электронные журналы, отражающие рейтинг каждого студента.

Таким образом, проведенная научно-методическая работа с целью активизации самостоятельной работы студента как способа индивидуализации обучения позволила сделать ряд выводов об актуальности и эффективности предложенных подходов.

Во-первых, системная организация СРС позволяет значительно экономить аудиторное время, постоянно контролировать процесс самообразования и саморазвития, оказывать необходимую помощь при выполнении заданий учебной программы, подходить индивидуально к каждому обучаемому, предлагая задачи по силам, и активизировать процесс овладения иноязычными компетенциями.

Во-вторых, системный подход и реализация принципа индивидуализации в организации СРС позволяют преподавателю мониторить динамику формирования иноязычных компетенций как группы, так и отдельных студентов, а также корректировать темп обучения и применяемую методику, учитывая достигнутый уровень иноязычных знаний каждого обучаемого и их познавательный и профессиональный интерес. Положительная динамика овладения иноязычными компетенциями прослеживалась по итогам Федерального интернет-тестирования студентов УрГЭУ (от 86 % до 92 %).

В-третьих, важна научная составляющая результативности предложенного подхода.

Постоянный мониторинг и системная организации самостоятельной работы каждого студента, постепенное усложнение самостоятельных заданий с упором на креативность и элементы научно-исследовательской деятельности позволили значительно повысить результативность самостоятельных исследований по иностранному языку. Студенты получили возможность выхода на научный уровень, представляя свои научные статьи и доклады на иностранных языках на различных конференциях, конкурсах и международных форумах.

Системная организация СРС позволяет значительно экономить аудиторное время, постоянно контролировать процесс самообразования и саморазвития, оказывать необходимую помощь при выполнении заданий учебной программы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белов, Е. М. ProgressTest : учебное пособие / Е. М. Белов, Ю. Н. Куркова. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2013. — 124 с.
2. Иностраный язык // URL: <http://www.usue.ru>.
3. Ковалева, Т. М. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева [и др.]. — М. ; Тверь : СФК-офис, 2012. — 246 с.
4. Соснина, Н. Г. Module Tests for Hospitality Students : учебное пособие / Н. Г. Соснина, А. А. Горынина, Н. Ю. Терехова [и др.] ; под общ. ред. Н. Г. Сосниной. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2014. — 137 с.
5. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. — М. : Педагогика, 1990. — 192 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080100 Экономика (квалификация (степень) «Бакалавр») // URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/8/20111115140416.pdf>.

7. *Фельдштейн, Д. И.* Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. — 2010. — № 2 (23). — С. 12—18.

8. *Фомкина, Л. А.* Индивидуализация и дифференциация обучения / Л. А. Фомкина // URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2013/01/04/individualizatsiya-i-differentsiatsiya-obucheniya>.

9. *Cayrol, A.* S'initier à la PNL : Les basiques de la programmation neuro-linguistique / A. Cayrol, P. Barrère. — Issy-les Moulineaux : ESF, 2008. — 110 p.

10. *Chevrier, J.* Le style d'apprentissage / J. Chevrier, R. Leblanc // Education et francophonie. — 2000. — Vol. XXVIII (1). — P. 118—136.

11. *Kozanitis, A.* Les effets directs des variables d'influence de la participation verbale en classe des étudiants universitaires / A. Kozanitis, R. Chouinard // Revue canadienne de l'enseignement supérieur. — 2007. — № 37 (2). — P. 1—28.

12. *Perrenoud, Ph.* Pédagogie différenciée: des intentions à l'action / Ph. Perrenoud. — 5-e éd. — Paris : ESF, 2010.

13. *Sharon, R.* Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom (with My Education Lab) / R. Sharon, S. Vaughn, C. S. Bos, J. S. Schumm. — Pearson (5th edition), 2010. — 576 p.



ПРЕДИПЛОМНАЯ ПРАКТИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Е. Л. БОГУСЛАВСКАЯ,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры английского языка,
методики и переводоведения УрГПУ (Екатеринбург)
boguslavskaya.el@mail.ru

В статье описывается опыт организации преддипломной практики студентов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль — «Иностранный язык». Охарактеризованы цель и задачи преддипломной практики, компетенции, формируемые в ходе ее прохождения, требования к результатам. Автором предложены этапы прохождения практики, задания для каждого этапа и критерии из оценивания. Разработанный алгоритм позволяет студентам изучить принципы научного поиска и его практической реализации в индивидуальной исследовательской деятельности.

The article provides the description of the author's practical experience in the organization of pre-graduation practice for the students of Pedagogy majoring in Foreign Languages.

It discusses goals and objectives of pre-graduation practice as well as competences formed in the course of practice and its results. The author outlines a set of tasks and their assessment criteria. The worked out structure enables the students to study the mechanism of scientific research and its practical application in individual research.

Ключевые слова: *преддипломная практика, этапы преддипломной практики, профессиональные компетенции, индивидуальная исследовательская деятельность студентов*

Key words: *pre-graduation practice, structure of pre-graduation practice, professional competences, students' individual research*

Решение проблемы индивидуализации вузовского обучения предполагает поиск оптимального варианта организации и управления самостоятельной работой студентов, а также подготовку дидактических материалов, адекватных уровню мыслительной деятельности студентов [7].

Одним из инструментов, обеспечивающих индивидуальный подход при обучении, является преддипломная (производственная) практика [2; 7]. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по педагогическому направлению подготовки [9; 10] четко выделяют преддипломную исследовательскую практику как отдельный вид учебной работы, что является принципиально новым требованием к организации учебного процесса, поскольку в рамках предыдущих стандартов преддипломная практика как таковая рассматривалась лишь в качестве факультативного элемента в структуре производственной (педагогической) практики [11]. Выделение преддипломной (исследовательской) практики как самостоятельного обязательного модуля наряду с учебной и производственной (педагогической) практиками в условиях повышения роли самостоятельной работы учащихся поставило задачи разработки разнообразных форм индивидуальной исследовательской деятельности, описания алгоритмов работы студента, реализации методической поддержки, обеспечения контрольно-оценочных мероприятий.

Преддипломная практика проводится

на последнем году обучения в качестве завершающего этапа исследовательской деятельности студентов.

Данный вид практики ориентирован на получение профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности в научно-исследовательской области [2; 5; 8]. К моменту

выхода на преддипломную практику завершены учебная и производственная практики в школах, студенты уже имеют опыт написания курсовых работ. Таким образом, цели преддипломной практики — развитие навыков научно-исследовательской деятельности; приобщение к научным знаниям, подготовка к проведению научно-исследовательских работ. Задачи преддипломной практики включают в себя:

✓ углубление и закрепление имеющихся теоретических знаний по изучаемым дисциплинам и отраслям науки;

✓ развитие практических умений при проведении научных исследований, анализе полученных результатов и выработке рекомендаций для совершенствования того или иного вида деятельности;

✓ совершенствование навыков по самостоятельной работе с источниками информации и соответствующими программно-техническими средствами;

✓ ознакомление с широкими возможностями освоения дополнительного теоретического материала и накопленного практического опыта по интересующему направлению деятельности.

Цели преддипломной практики — развитие навыков научно-исследовательской деятельности; приобщение к научным знаниям, подготовка к проведению научно-исследовательских работ.

В результате прохождения практики студент должен знать актуальную проблематику соответствующей области знания и понятийно-терминологический аппарат исследуемой проблематики; уметь планировать свою научно-исследовательскую деятельность, выявлять и критически анализировать конкретные проблемы соответствующей области знания, выбирать необходимые методики исследования, модифицировать существующие, исходя из задач конкретного исследования; владеть навыками представления итогов проделанной работы в виде отчетов, рефератов, статей, проектов в соответствии с предъявляемыми требованиями.

В настоящее время основной акцент в определении результата процесса образования делается на формировании компетенций, необходимых выпускнику для решения профессиональных задач в своей области деятельности. Компетентностный подход интегрирует традиционную систему знаний умений и навыков и позволяет определить для каждого направления подготовки свой перечень профессио-

нальных компетенций, предъявляющих основные требования к реализации образовательных программ. Формируемые в ходе прохождения практики компетенции связаны со способностью к самоорганизации и самообразованию и с готовностью использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач.

По способу проведения практика является стационарной, по форме — производственной. Для прохождения преддипломной производственной практики студенты прикрепляются к кафедре английского языка, методики и переводоведения Института иностранных языков УрГПУ. Согласно действующему учебному плану продолжительность преддипломной практики составляет две недели, трудоемкость — 108 часов. Поэтому в целях оптимизации процесса и рационального использования учебного времени для практикантов было разработано пошаговое руководство в виде этапов прохождения практики с рекомендациями по трудозатратам.

Таблица 1

Этапы прохождения практики и их трудоемкость

№ недели	Этапы практики	Всего трудоемкость, 108 ч	Формы контроля
1-я	Консультация с научным руководителем	2 ч	—
	Расширение библиографического списка ВКР, теоретической базы исследования; выявление проблематики и основных направлений современной научной мысли. Написание реферативного аналитического обзора современной научной отечественной периодики и зарубежных публикаций	50 ч	Портфолио. Консультации с руководителем практики и научным руководителем
2-я	Разработка алгоритма практической части исследования. Проведение пилотного исследования с применением современных методик и исследовательских процедур. Оформление и сдача отчетной документации, выступление на конференции	56 ч	Портфолио. Консультации с руководителем практики и научным руководителем

Этап 1. Консультация с научным руководителем.

Консультация по производственной преддипломной переводческой практике проводится научным руководителем со-

вместно с факультетским руководителем практики для разъяснения задач преддипломной практики, формы отчетности и сроков сдачи портфолио практиканта.

Этап 2. Расширение библиографи-

ческого списка ВКР, теоретической базы исследования, выявление проблематики и основных направлений современной научной мысли. Каждый студент самостоятельно осуществляет поиск научных работ для расширения теоретической базы выпускной квалификационной работы бакалавра. Задание сдается в виде реферативного аналитического обзора современной научной отечественной периодики (не старше пяти лет) и зарубежных публикаций. Задание включается в портфолио практиканта, в конце которого приводятся библиографический список (не менее 20 источников, из которых 50 % — иностранные) и глоссарий, включающий основные понятия и термины, используемые в работе. Данный этап работы обеспечивает формирование когнитивного компонента компетенции (овладение знанием).

Этап 3. Разработка алгоритма практической части исследования. Проведение пилотного исследования с применением современных методик и исследовательских процедур.

Совместно с научным руководителем разрабатывается алгоритм проведения исследовательской части ВКР, приводится обоснование выбранных методик, выполняется пробное исследование на ограниченном материале. Задание в основном носит индивидуально-творческий характер, направлено на формирование деятельностного компонента компетенции (овладение действием). Продуктивный опыт, способность к творческому овладению знанием отражаются в результа-

тах выполнения аналитической части задания.

Рассмотрим ряд примеров.

Пример 1. Выпускница пишет выпускную квалификационную работу, связанную с анализом переводческих ошибок на материале художественного текста. Материал исследования — роман и его перевод — отбираются заранее.

При написании курсовой работы предыдущего года обучения была подготовлена значительная часть теоретической базы исследования.

На данном этапе стоит задача отбора единиц для анализа и определения исследовательских процедур для работы с конкретным материалом.

В качестве критерия отбора единиц выборки принимаются различного рода погрешности текста перевода: нелогичности, неясности, нарушения нормы русского языка. Перед началом анализа автор обосновывает выбор классификации переводческих ошибок из числа представленных в отечественной и зарубежной лингвистической литературе. Далее работа ведется по алгоритму: «1) работа с текстом перевода — выборка; 2) привлечение оригинала — сопоставление; 3) разбивка на группы в соответствии с заданной классификацией; 4) обоснование неправомěrности перевода; 5) объяснение причины появления ошибки (при необходимости); 6) правка перевода» [1]. Для отчета по практике достаточно проанализировать по одному примеру из каждой группы. Результаты могут быть представлены в виде таблицы.

Таблица 2

Пример анализа отрывка художественного произведения

Единица оригинала	Единица перевода	Комментарии
His daring was such that in 1462 he crossed the Danube and carried out a night raid on horseback in the very encampment of Sultan Mehmed II and his army, which had assembled there to attack Wallachia. [7, с. 68]	Такова была его отвага, что в 1462 году он переправился через Данубу и совершил ночью конный набег на лагерь самого султана Мехмеда Второго с войском, собиравшегося вторгнуться в Валахию. [6, с. 67]	В переводе допущена ошибка предметной логичности, относящаяся к общим логическим нарушениям. В русском языке «Дануба» как географическое понятие отсутствует. <i>Danube</i> — это Дунай

Пример 2. Тема выпускной работы «Прагматическая адаптация при переводе заголовков англоязычной прессы». В курсовой работе студентка 3-го курса подробно рассмотрела проблему прагматики перевода, изучила способы прагматической адаптации, функции и типологию газетных заголовков английского и русского языков. Также была осуществлена небольшая выборка практического материала исследования, сделаны выводы о наиболее частотных способах праг-

матической адаптации при переводе заголовков на русский язык в рамках одной из тем, освещаемых англоязычными СМИ.

Этап работы, связанный с преддипломной практикой, в данном случае предполагал выполнение лексико-семантического, морфологического и синтаксического сопоставительного анализа отобранных единиц, выявление переводческих трансформаций, оценку правомерности прагматической адаптации.

Таблица 3

Пример анализа газетного заголовка

Единица оригинала	Единица перевода	Комментарий
Trans Adriatic Pipeline to cut Europe's reliance on Russia for natural gas. (The Washington Post)	Трансадриатический трубопровод сократит зависимость Европы от поставок российского газа. (Иносми.ру)	Оригинал заголовка представлен простым двусоставным предложением. Сказуемое <i>to cut</i> выражено инфинитивом. При переводе были произведены следующие трансформации: замена формы слова: инфинитив <i>to cut</i> заменен на глагол в будущем времени <i>сократит</i> ; ✓ добавление: существительное <i>поставок</i> ; ✓ лексическая замена: существительное <i>reliance</i> заменено на <i>зависимость</i> . При переводе данного заголовка использована лексическая замена как способ прагматической адаптации. Существительное <i>reliance</i> заменено на <i>зависимость</i> с целью создания у рецептора образа зависимой от России Европы

Пример 3. Тема исследования «Использование учебного глоссария для формирования лексической компетенции учащихся на уроках английского языка». Поскольку данная выпускная работа посвящена методическим аспектам преподавания английского языка, ее написание тесным образом связано с педагогической производственной практикой последнего года обучения.

Значительная часть исследования также была подготовлена годом ранее: проанализирована соответствующая психолого-педагогическая литература, раскрыта сущность базовых понятий, изучены трудности овладения иноязычной лексикой.

В свою очередь производственная педагогическая практика позволила студентке рассмотреть особенности формирования иноязычных лексических навыков у

учащихся определенной возрастной группы. И уже на этапе преддипломной практики была проанализирована структура учебного глоссария, выявлены принципы отбора лексических единиц и виды учебных заданий. В ходе последующей работы автор исследования предложила ряд дополнительных упражнений с использованием учебного глоссария на базе УМК для 6-го класса средней школы.

Далее рассмотрим завершающие этапы преддипломной практики.

Этап 4. Оформление и сдача отчетной документации.

Задания по практике выполняются в виде портфолио производственной преддипломной практики. Альтернативной формой отчетности может быть подготовка научной статьи на основе своего исследования.

Этап 5. Итоговая конференция.

При выставлении оценки за практику учитывается как качество выполнения заданий (уровень достижения компетенции: высокий, средний, низкий), так и своевременность сдачи руководителю факультета портфолио практиканта.

Оценка «отлично» ставится, если в работе достаточно полно освещена актуальная проблематика соответствующей области знания, адекватно используются понятийно-терминологический аппарат и исследовательские процедуры, выводы аргументированы, ссылки и цитаты грамотно оформлены.

Оценка «хорошо» ставится, если в работе достаточно полно освещена актуальная проблематика соответствующей области знания, адекватно используются понятийно-терминологический аппарат и исследовательские процедуры, выводы недостаточно аргументированы, имеются недочеты цитирования и оформления ссылок.

Оценка «удовлетворительно» ставится, если в работе фрагментарно освещена актуальная проблематика соответствующей области знания, имеются недочеты использования исследовательских процедур, выводы недостаточно аргументированы, оформление ссылок и цитат не соответствует требованиям.

Оценка «неудовлетворительно» ставится, если отсутствует один из компонентов задания. При несвоевременной сда-

че отчетной документации оценка снижается на один балл.

Таким образом, в обязанности факультетского руководителя входят проведение консультаций, разработка алгоритмов выполнения заданий, организация методической поддержки, обеспечение своевременной сдачи дневников практики и их проверка, проведение итоговой конференции, на которой студенты предлагают для коллективного обсуждения результаты своих исследований.

Приведенные примеры выпускных работ иллюстрируют возможность ведения студенческой исследовательской работы по двум направлениям: в области лингвистики и в области методики преподавания иностранного языка.

Выделение преддипломной практики из структуры педагогической практики предоставляет учащимся, чьи интересы лежат в области лингвистических исследований, дополнительные временные и дидактические ресурсы для написания выпускной работы.

Опыт показывает, что преддипломная практика является средством диагностики и самодиагностики учебных достижений, расширяет мировоззрение и научный кругозор учащихся [2].

Преддипломная практика является средством диагностики и самодиагностики учебных достижений, расширяет мировоззрение и научный кругозор учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Богуславская, Е. Л.* Методика анализа переводческих ошибок : логический аспект / Е. Л. Богуславская // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 6. — С. 17—20.
2. *Богуславская, Е. Л.* Опыт оптимизации студенческой переводческой практики в рамках направления подготовки «Лингвистика» / Е. Л. Богуславская // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 10. — С. 120—123.
3. *Бузаджи, Д. М.* Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок / Д. М. Бузаджи, В. В. Гусев, В. К. Ланчиков, Д. В. Псурцев. — М., 2009. — 118 с.
4. *Костова, Э.* Историк / Э. Костова. — М. : АСТ : АСТ Москва, 2005. — 701 с.
5. *Кузьменко, А. В.* Организация студенческой практики и использование ее для выполнения научно-исследовательской работы в Донецком институте туристического бизнеса / А. В. Кузьменко, В. Ф. Горягин // Культура народов Причерноморья. — 2005. — № 74. — Т. 1. — С. 33—36.
6. *Любушкина, Е. С.* Индивидуализация обучения иностранному языку средствами программированного обучения / Е. С. Любушкина // Проблемы современной науки. — 2012. — № 3. — С. 95—103.
7. *Чумаков, Л. Ю.* Студенческая практика в правоохранительных органах : результаты использования индивидуальных заданий / Л. Ю. Чумаков // Молодой ученый. — 2009. — № 11. — С. 215—217.

8. Чумичева, Р. М. Формирование исследовательских компетенций у студентов в процессе педагогической практики / Р. М. Чумичева // URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-issledovatelских-kompetentsiy-u-studentov-v-protse-sses-pedagogicheskoy-praktiki>.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) // URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) // URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf>.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») // URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf>.

12. Kostova, E. The Historian / E. Kostova. — N. Y. : Back Bay Books, 2006. — 816 p.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ



Н. С. МАТВЕЕВА,
кандидат исторических
наук, доцент кафедры
педагогика и психологии
профессионального
образования
НГПУ (Новосибирск)
matveeva@academ.org



О. М. ОСОКИНА,
кандидат педагогических
наук, руководитель
НОЦ «Инженерно-
технологическое
образование»
НГПУ (Новосибирск)
lesiaoso@mail.ru



Д. Ю. КАЛУГИН,
заведующий
конструкторским бюро
робототехники
НГПУ (Новосибирск)
dima943004@gmail.com

В статье анализируются теоретико-методологические основы индивидуализированного обучения студентов вузов (принципы, авторская модель, организационное и методическое обеспечение, критерии эффективности, условия реализации). Рассмотрены вопросы

индивидуализированного обучения студентов педагогического вуза как основы создания современной системы обучения. Описана технология индивидуализированного обучения с использованием современных компьютерных технологий на примере факультета технологии и предпринимательства Новосибирского государственного педагогического университета. Авторами статьи предложена схема индивидуального пути по повышению уровня сформированности инженерно-технологической компетенции студентов педвузов.

The paper analyzes the theoretical and methodological bases of the individualized education of university students (principles, the author's model organizational and methodological support, performance criteria, the implementation of the conditions). The problems of the individualized education of students of pedagogical university as a basis for creation of a modern education system. The authors proposed a scheme of individual ways to increase the level of formation of engineering and technology competence of students of pedagogical institutes.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, стандартизация образования, повышение уровня сформированности компетенций

Key words: individualization of studying, standardization of education, increasing the level of formation of competences

Актуализация непрерывного образования и его влияние на современное общество выдвинули новые требования к профессиональному образованию и инициировали подготовку будущих педагогов с расширенным спектром профессиональных компетенций и трудовых функций и действий, основных структурных единиц профессионального стандарта «Педагог» [1]. Трудовые функции определяются как «система трудовых действий, направленных на выполнение относительно автономной и завершенной части трудового процесса в рамках обобщенной трудовой функции». Трудовые действия «предполагают процесс взаимодействия работника с предметом труда, в котором достигается определенная, заранее поставленная цель» [9]. Развитие профессиональной компетенции студентов заключается в том, чтобы помочь в определении профессионально-ценностных ориентаций, создать условия для реализации методологии их профессионального развития в системе непрерывного образования [7].

Совершенствование профессиональной подготовки педагогических кадров следует рассматривать как одну из приоритет-

ных задач и важных предпосылок поиска оптимальных педагогических систем, методов, форм и средств индивидуализированного обучения студентов педагогических вузов.

В отечественной и зарубежной педагогической литературе понятие «индивидуализация обучения» трактуется далеко не однозначно. Большинство исследователей, изучающих данную проблему, используют понятие индивидуализация в значении «...организации учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению» (А. А. Бударный, Е. С. Рубанский и др.) [8]. А. А. Кирсанов рассматривает индивидуализацию учебной работы как «систему воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся, позволяющих обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учетом целей обучения» [4]. Известные французские педагоги С. Френе и М. Бертелло считают индиви-

дуализацию важнейшим требованием современной педагогики и особое внимание обращают на «интегрирование индивидуализированной работы с ее общеклассными формами, а также на составление учебных пособий для индивидуализированной работы» [11].

А. Д. Лопуха предлагает модель процесса индивидуализированного обучения студентов вуза, которая включает в себя: формирование потребностно-мотивационной сферы, стимулирующей студентов к учению; организацию полного цикла познавательных действий по овладению знаниями; осуществление контроля и самоконтроля за качеством усвоения знаний [7].

Основными педагогическими условиями успешной индивидуализации обучения в вузе являются:

- ✓ взаимодействие преподавателей и студентов на основе сотрудничества;
- ✓ диагностика индивидуальных особенностей обучаемых;
- ✓ активность студентов в процессе учения;
- ✓ сочетание групповых и индивидуальных форм учебной работы;
- ✓ комплексное применение активных форм, методов обучения и информационно-коммуникационных технологий;
- ✓ установка преподавателей на реализацию индивидуализации обучения и умения ее осуществлять.

Инженерно-технологическую компетенцию мы рассматриваем как одну из важнейших составляющих профессиональной компетентности выпускников.

На факультете технологии и предпринимательства Новосибирского государственного педагогического университета разработаны и реализуются образовательные программы, сконструированные в соответствии с современными требованиями ФГОС и предоставляющие больше возможностей для выстраивания индивидуальных образовательных траекторий и многоканального входа в профессию. В частности, в рамках ОПОП по направлениям 44.03.04 «Про-

фессиональное обучение (по отраслям)», профиль «Информатика и вычислительная техника» и 09.03.02 «Информационные системы и технологии», профиль «Информационные системы и технологии в образовании» развитие связей между образованием и рынком труда привело к появлению таких дисциплин общепрофессиональной подготовки, как «Веб-дизайн», «Защита сетевых информационных систем», «Компьютерная графика и моделирование» и др., а также дисциплин профессионально-специальной подготовки: «Педагогические программные средства», «Операционные системы», «Мультимедиа», «Информационные технологии», «Трехмерное моделирование и прототипирование», «Образовательная робототехника» и др. Таким образом, основная профессиональная образовательная программа по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиль «Информатика и вычислительная техника» на ФТП НГПУ отличается активной проектно-исследовательской деятельностью студентов, направленной на привлечение молодежи к инженерно-техническому творчеству [6]. В рамках работы научно-образовательного центра «Инженерно-технологическое образование» сотрудниками факультета ведется работа по развитию инженерно-технологической компетенции студентов и во внеучебной деятельности через проведение занятий по робототехнике, трехмерному инженерному проектированию [5], современным технологиям дополненной реальности [2] и других.

Инженерно-технологическую компетенцию мы рассматриваем как одну из важнейших составляющих профессиональной компетентности выпускников, предполагающую не только владение необходимой суммой специальных знаний, умений, предметных навыков в сочетании с личными качествами, но и способностью их эффективного использования в решении профессиональных задач в инженерно-технологической сфере.

При проектировании рабочих программ ОПОП нами были выделены дескрипторы инженерно-технологической компетенции:

✓ умение проводить инженерно-технологический анализ элементов, системы или процессов, используя технические или научные принципы с целью быстрого получения правильных решений;

✓ знание и глубокое освоение конкретной инженерной направленности;

✓ понимание возможностей и ограничений, как прежних, так и новых технологических процессов;

✓ владение основами проектирования;

✓ знание характерных особенностей и области предпочтительного применения основных видов механизмов и типов их приводов, умение выполнять различные расчеты, определяющие их работоспособность;

✓ владение современными компьютерными технологиями трехмерного моделирования и прототипирования объектов;

✓ знание новых материалов и технологий: 3D-принтинг, холодная сварка и т. д.

✓ владение основами конструирования и программирования.

В ходе экспериментальной работы каждому обучающемуся предлагалось самостоятельно индивидуализировать свою внеучебную работу по формированию компетенции с учетом собственных потребностей и интересов. Реализация индивидуализированного подхода достигалась за счет использования современных интерактивных технологий, электронных образовательных ресурсов и обучающих модулей, а также функционирующих на базе факультета конструкторского бюро робототехники, студенческого научного общества, инженерно-технологической школы и т. д., работа которых направлена на привлечение студентов к различным видам деятельности и вывод на опережающее обучение.

С целью индивидуализации обучения студентов на факультете технологии и предпринимательства НГПУ были определены несколько последовательных эта-

пов, позволяющих, на наш взгляд, наиболее эффективно вывести студентов на желаемый образовательный результат.

✓ *Констатирующий*. Основной задачей данного этапа является определение психолого-педагогических особенностей обучающихся, так как невозможно найти обучающихся с одинаковыми индивидуальными особенностями — это разные типы нервной системы, которые дают разные типы темпераментов, что уже свидетельствует о разном темпе усвоения материала; это различия в познавательной сфере (аудиалы, визуалы, кинестетики); это разный уровень подготовленности и т. п.

Учебная деятельность студентов вузов значительно отличается по своему характеру и содержанию от учебной деятельности в общеобразовательных организациях. Предъявляются более высокие требования к их активности и самостоятельности. Студенты отчетливо осознают, что необходимым условием полноценного участия в будущей трудовой деятельности является уровень сформированности компетенций, полученных в ходе обучения в вузе, умение самостоятельно приобретать знания, то есть самообучаться. Поэтому ведущими видами учебной деятельности являются учебно-профессиональная деятельность и самообразование.

При построении образовательного процесса немаловажным фактором становится учет модальности личности, так как основной канал репрезентации определяет количество и качество восприятия информации обучающимися и определяет в каждой группе выбор методов и подходов к обучению. В начале каждого учебного года нами проводилось тестирование на выявление модальности личности обучающихся для последующего использования полученных результатов при организации воспитательно-образовательного процесса и корректировки вы-

С целью индивидуализации обучения студентов на факультете технологии и предпринимательства НГПУ были определены несколько последовательных этапов.

бранной обучающимися индивидуальной образовательной траектории.

✓ *Мотивационный.* Задачами этого этапа является информирование студентов обо всех преимуществах индивидуализации образования, особенно при уменьшении доли аудиторной нагрузки в соответствии с новыми стандартами.

✓ *Проектировочный.* На данном этапе строится индивидуальная образовательная траектория студента с учетом его индивидуально-личностных особенностей, успешности и познавательных интересов. В рамках освоения ОПОП студенты строят свою образовательную траекторию за счет активной проектно-исследовательской деятельности.

В рамках внеучебной деятельности обучающиеся определяют собственную индивидуальную траекторию самостоятельно, сталкиваясь при этом с проблемой выбора, иногда не осознавая необходимости выбора того или иного пункта схемы. В данном случае педагог выступает в роли консультанта, не навязывая обучающемуся свою точку зрения с целью заставить его посещать дополнительные занятия или вступать в научное общество, а заинтересовать, рассказать подробнее о каждом виде деятельности, воз-

можности использования полученного опыта в практической деятельности сейчас и в будущем.

✓ *Координационный.* Его задачами являются тьюторское сопровождение в реализации индивидуализированного подхода по формированию инженерно-технологической компетенции в рамках внеучебной деятельности и контроль по выполнению.

✓ *Демонстрация личных образовательных результатов.* На данном этапе студенты демонстрируют личные образовательные результаты, представляя свои проекты, результаты научно-исследовательской деятельности, разработанные объекты интеллектуальной собственности и др., в соответствии с выбранной индивидуальной образовательной траекторией.

✓ *Рефлексия.* Задачами этого этапа являются самоанализ работы, выявление плюсов и минусов в выбранном индивидуальном пути, прогнозирование дальнейших результатов и пути их достижения.

Возможные варианты индивидуализации внеучебной деятельности, направленной на формирование инженерно-технологической компетенции, представлены на схеме.

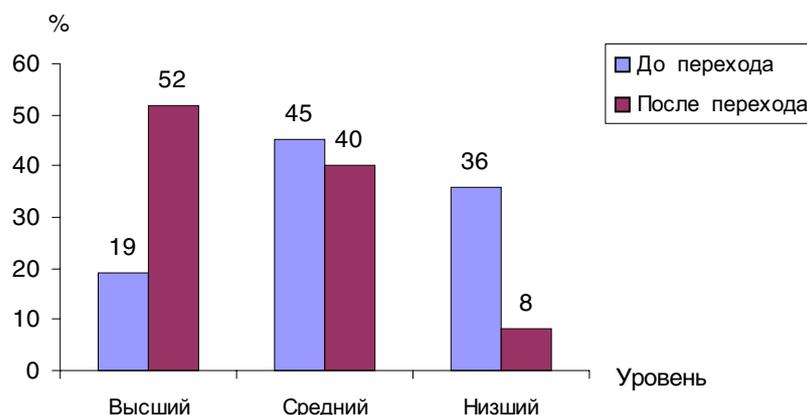
Схема возможных вариантов индивидуализации внеучебной деятельности, направленной на формирование инженерно-технологической компетенции



На диаграмме представлены результаты уровня сформированности инженерно-технологической компетенции студен-

тов до перехода на индивидуализацию обучения в рамках внеучебной деятельности и после.

Результаты сформированности инженерно-технологической компетенции студентов по уровням



Как видно из диаграммы, на высший уровень сформированности перешли более 50 % студентов, находящихся на среднем и низшем уровнях, значительно снизился процент обучающихся на низшем уровне.

Рассмотрим в качестве примера ин-

дивидуальные траектории, выбранные некоторыми обучающимися, результаты их участия в мероприятиях различного уровня, полученные за период экспериментальной работы, и уровни сформированности компетенции, на которых они находились (см. таблицу).

Примеры образовательных маршрутов внеучебной деятельности и личные образовательные результаты

	Уровень сформированности компетенции	Образовательный маршрут внеучебной деятельности	Личные образовательные результаты
Обучающийся 1	Высший	Работа в конструкторском бюро робототехники → участие в инженерно-технологической школе → членство в студенческом научном обществе → научно-исследовательская деятельность → фандрайзинговая деятельность → самообразование	Призовые места на научно-практических конференциях, олимпиадах и конкурсах различного уровня; 21 публикация за период обучения, в том числе в журналах, входящих в список ВАК; призовые места в конкурсах, фестивалях по робототехнике; выигранные гранты; получение свидетельства на программу ЭВМ; получение стипендии мэра и премии Президента РФ; поступление в магистратуру
Обучающийся 2	Средний	Работа в конструкторском бюро робототехники → членство в студенческом научном обществе → научно-исследовательская деятельность → самообразование	Призовые места на научно-практических конференциях различного уровня; 10 публикаций за период обучения, в том числе одна в журнале, входящем в список ВАК; призовые места в конкурсах, фестивалях по робототехнике; поступление в магистратуру

Таким образом, можно сделать вывод, что система индивидуализированного обучения студентов факультета технологии и предпринимательства НГПУ является эффективной формой обучения, которая дает возможность в современных социально-культурных условиях подготовить культурную, самостоятельную, актив-

ную, многогранную личность, обладающую способностью к самоактуализации и саморазвитию, способную к согласованию личностных и общественных интересов и способную к демонстрации личных образовательных результатов, что и свидетельствует о сформированности компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андриенко, Е. В.* Моделирование и возможности реализации модуля предметной подготовки магистрантов в меняющихся условиях развития высшего образования / Е. В. Андриенко [и др.] // *Философия образования*. — 2015. — № 3 (60). — С. 107—115.
2. *Калугин, Д. Ю.* Технологии дополненной реальности в образовании / Д. Ю. Калугин, О. М. Осокина // *Технологическое образование и устойчивое развитие региона*. — 2014. — № 1 (11). — С. 237—243.
3. *Касатиков, А. Д.* Современные информационные технологии в педагогическом процессе технологических факультетов педагогических вузов / А. Д. Касатиков, А. М. Лейбов, О. М. Осокина // *Современное машиностроение. Наука и образование*. — СПб. : Изд-во политехнического университета, 2014. — С. 60—67.
4. *Кирсанов, А. А.* Педагогические основы индивидуализации учебной деятельности учащихся : автореф. дис. ... докт. пед. наук / А. А. Кирсанов. — Л., 1983. — 35 с.
5. *Лейбов, А. М.* Применение технологий 3d-прототипирования в образовательном процессе / А. М. Лейбов, Р. В. Каменев, О. М. Осокина // *Современные проблемы науки и образования*. — 2014. — № 5 // URL: www.science-education.ru/119-14933.
6. *Лейбов, А. М.* Теоретико-практические аспекты инновационных образовательных технологий в системе высшей школы / А. М. Лейбов, Н. С. Матвеева, О. М. Осокина // *Вестник педагогических инноваций*. — 2016. — № 1 (41). — С. 45—51.
7. *Лопуха, А. Д.* Индивидуализированное обучение студентов вузов: проблемы и перспективы : монография / А. Д. Лопуха. — Новосибирск : Изд-во Сибирского независимого ин-та, 2007. — 195 с.
8. *Матвеева, Н. С.* Формирование профессиональной компетентности специалистов в системе образования взрослых / Н. С. Матвеева, Т. В. Гудкова // *Специалист XXI века: психолого-педагогическая культура и профессиональная компетентность : материалы IV Международной науч.-практ. конф.* / Министерство образования Республики Беларусь. — Барановичи : Изд-во БарГУ, 2015. — С. 103—105.
9. *Педагогическая энциклопедия*. — Т. 2. — М. : Советская энциклопедия, 1965.
10. *Ямбург, Е. А.* Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? / Е. А. Ямбург. — М. : Просвещение, 2014. — 175 с.
11. *Freinet, S.* Les methodes actives a'la programmation / S. Freinet // *L'education nationale*. — 1965. — № 15—16.

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЗДОРОВЬЕОРИЕНТИРОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ



В. А. ФЕДОРОВ,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры методологии
профессионально-педагогического
образования Российского
государственного профессионально-
педагогического университета
(Екатеринбург)
fedorov1950@gmail.co



Н. В. ТРЕТЬЯКОВА,
доктор педагогических наук,
доцент кафедры теории и методики
физической культуры Российского
государственного профессионально-
педагогического университета
(Екатеринбург)
tretjakovnat@mail.ru

В статье дана общая характеристика наиболее существенных направлений здоровьесберегающей деятельности, реализуемых образовательными организациями в системе профессионального образования. Предложено решение вопросов повышения результативности и обеспечения качества данной деятельности рассматривать через призму теории управления качеством образования. На примере деятельности профессиональных образовательных организаций Уральского региона показана результативность здоровьесберегающей деятельности. Предложенные автором критерии оценки позволяют дать качественно-количественную оценку данному направлению деятельности профессиональных образовательных организаций.

The characteristic of the basic directions of activities aimed at maintaining the health of students, held educational organizations in the system of vocational education. Invited to improve the effectiveness and ensure the quality of this activity viewed through the prism of the theory of quality management education. For example, professional educational organizations of the Ural region shows the effectiveness of the activities related to the health of students. Evaluation criteria suggested by the author to give a qualitative and quantitative assessment of the activity of professional educational organizations.

Ключевые слова: *здоровьесберегающая деятельность, здоровьесберегающая образовательная среда, здоровьесберегающая компетентность, готовность к здоровьесберегающей деятельности, качество образования, критерии здоровьесберегающей деятельности, результативность*

Key words: *activities related to the health of students, educational environment that preserves the health of students, competence on preservation of health, readiness for activities related to the health of students, the quality of education, criteria for activities related to the health of students, productivity*

Современные процессы развития общества, направленные на совершенствование профессионального образования, предполагают создание профессиональными образовательными организациями здоровьесберегающей образовательной среды и ведение результативной здоровьесберегающей деятельности, обеспечивающие сохранение и укрепление здоровья обучающихся (Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года, федеральные государственные образовательные стандарты профессионального образования и др.).

Проведенный анализ современного состояния разработанности первого направления показал, что создание условий для обеспечения охраны здоровья учащейся молодежи (организация здоровьесберегающей образовательной среды) связано с наличием целевых установок на здоровьесбережение; соответствующих программ организации здоровьесбережения, в том числе учебно-воспитательных; применением определенных технологий, способствующих сохранению и укреплению здоровья студентов в процессе их профессионального обучения; наличием системы управления здоровьесберегающей деятельностью, обеспечивающей ее эффективность, и др.

Создание условий для обеспечения охраны здоровья учащейся молодежи (организация здоровьесберегающей образовательной среды) связано с наличием целевых установок на здоровьесбережение.

ее эффективность, и др.

Эффективное обеспечение данных условий возможно с привлечением к организации и ведению здоровьесберегающей деятельности *ком-*

плексного подхода, интегрирующего организационные, психолого-педагогические и медико-социальные меры, средства и технологии [1; 4 и др.].

Следует отметить, что большинством исследователей здоровьесберегающая

деятельность рассматривается как целенаправленная деятельность по сохранению, укреплению и развитию здоровья, предполагающая определенные преобразования прежде всего интеллектуально-эмоциональных сфер личности, направленных на повышение ценностного отношения как к собственному здоровью, так и к здоровью окружающих [1; 3]. В данном случае речь идет о готовности к здоровьесберегающей деятельности как состояния мобилизации психофизиологических систем человека, позволяющих обеспечить эффективное выполнение определенных действий по сохранению, укреплению и развитию здоровья при условии владения соответствующими знаниями, умениями, навыками.

Сущностный анализ здоровьесберегающей деятельности позволил охарактеризовать ее, во-первых, как структурную (включающую в себя компоненты: предмет, средства, цель и результат) и операционно-организационную активность человека по достижению цели в сохранении и укреплении здоровья; во-вторых, как активное поведение человека, мотиватором которого выступает здоровье (как общечеловеческая ценность).

В основе готовности обучающихся к здоровьесберегающей деятельности лежит процесс создания человеком ценностей (как духовных, так и материальных), поскольку здоровье рассматривается именно как ценность со всеми образующими ее элементами структуры сознания — ценностными ориентациями (определяемыми через отношения), потребностями, установками, мотивами и интересами. Развитие обозначенных структур во многом зависит от степени вовлеченности человека в различные виды деятельности по сохранению и укреплению здоровья.

Структурными компонентами готовности выступают: мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой, операционально-процессуальный и оценочно-рефлексивный [5; 10]. Развитие данных компонентов связано с запуском механизмов рефлексии, самоцелеполагания, самопрограммирования и самореализации.

Содержание компонентов следует рассматривать как систему способностей личности, границы целостности которой определяются требованиями здоровьеориентированной деятельности человека. Все компоненты готовности взаимосвязаны и взаимообусловлены. В частности, ценностное отношение к здоровью стимулирует мотивацию, обеспечивающую здоровьесберегающую деятельность личности, влияет на формирование когнитивного компонента. Сформированная мотивация в свою очередь оказывает воздействие на развитие эмоционально-положительного отношения к самому процессу здоровьесбережения, способствует проявлению волевых усилий. Положительные эмоции, сопровождающие ситуации успеха, фиксируются в сознании и стимулируют развитие когнитивного, волевого и рефлексивного компонентов. Развитые рефлексивные способности позволяют адекватно оценивать свою активность с позиции здоровьесбережения, корректировать эмоционально-волевые проявления, влияют на формирование потребности в углублении и систематизации знаний.

Формирование готовности обучающихся к здоровьеориентированной деятельности предполагает учет выделенных нами принципов ценностности, деятельностности, самоуправляемости, индивидуализации, векторности и интегрированности [5, с. 65—66].

Необходимо отметить, что образовательный процесс благодаря своим особенностям (непрерывности, системности, последовательности, практико-ориентированности) обладает большим потенциалом для формирования у студентов готовно-

сти к здоровьеориентированной деятельности, а юношеский возраст, на который в основном приходится период профессионального обучения, является наиболее сензитивным для развития профессионально значимых качеств, определяющих успешность данного вида деятельности у будущих специалистов. В этом процессе предусмотрено наличие как учебно-методических, так и технологических ресурсов, формирование которых по большому счету своем зависит от уровня профессиональной компетентности педагогических кадров.

Понимание *здоровьесберегающей компетентности* как научной категории обусловлено возможностью выделить в общей педагогической деятельности те ее аспекты, которые непосредственно связаны с процессом сохранения и укрепления здоровья обучающихся: *мотивационно-ценностный* (профессионально-педагогическая направленность педагога, сформированность убеждений, приоритетность ценности здоровья в системе ценностей и т. д.); *когнитивный* (система знаний, необходимых для осуществления профессиональной деятельности по сохранению, укреплению и развитию здоровья и т. д.); *инструментально-деятельностный* (профессиональная деятельность педагога по обеспечению процесса формирования готовности обучающихся к здоровьеориентированной деятельности и т. д.).

Данную компетентность необходимо рассматривать как одну из важных составляющих профессиональной компетентности и в то же время как самостоятельную научную категорию современной педагогики, отражающей новый этап развития системы российского образования [2].

Несмотря на имеющиеся научные разработки, создающие основу для обеспечения охраны здоровья обучающихся и формирование их готовности к здоровьеориентированной деятельности, следует

Ценностное отношение к здоровью стимулирует мотивацию, обеспечивающую здоровьесберегающую деятельность личности, влияет на формирование когнитивного компонента.

отметить, что проводимая профессиональными образовательными организациями деятельность в данном направлении не является планомерной, а зачастую представляется в виде эпизодических мероприятий физкультурной и спортивно-массовой направленности. Соответственно, не приходится говорить ни о ее результативности, ни о качестве. Для изменения ситуации необходима системная специфическая деятельность, эффективная организация которой вполне возможна с позиции теории управления качеством образования [5; 7].

Качество образования предусматривает наряду с внешней его оценкой (лицензирование, аттестация, аккредитация и др.) наличие внутренних механизмов гарантии качества, которые предоставляются самими образовательными организациями через создание в их структуре систем управления качеством (систем менеджмента качества — СМК). Данные системы гарантируют качество деятельности организации, настраивая это качество на ожидания потребителей своих услуг путем исключения ошибок в работе, приводящих к появлению несоответствий. Поэтому в обеспечении качества здоровьеориентированной деятельности целесообразно построение таких систем.

Помощь во внедрении и эффективном функционировании СМК оказывает разработанное европейским сообществом и адаптированное к управленческим

системам Российской Федерации семейство стандартов серии ISO 9000. В соответствии с данными стандартами все виды деятельности по управлению применительно к качеству

включаются в обеспечение «гарантии качества», которое представлено следующими направлениями: планирование качества здоровьеориентированной деятельности, управление качеством, обеспечение качества, улучшение качества

и оценка качества. Строгое следование представленным направлениям приводит к обеспечению качества здоровьеориентированной деятельности, что подтверждают результаты практической реализации обозначенных положений в профессиональных образовательных организациях Уральского региона [7].

Нами выделено три временных этапа инновационно активной деятельности профессиональных образовательных организаций, направленной на обеспечение качества здоровьеориентированной деятельности:

✓ *1-й этап (начальный):*

— организационный период: проведение нормативно-правовых и структурно-функциональных преобразований в организации;

— проектировочный период: разработка направлений здоровьеориентированной деятельности, проведение SWOT-анализа и определение стратегии развития данной деятельности;

✓ *2-й этап (становления):* полное развертывание инновационной деятельности по обеспечению качества здоровьеориентированной деятельности;

✓ *3-й этап (совершенствования):* реализация плана корректирующих действий; выявление несоответствий, их устранение и дальнейшее совершенствование здоровьеориентированной деятельности.

Продолжительность каждого из этапов в зависимости от исходного состояния и уровня готовности коллективов образовательных организаций к системной реализации здоровьеориентированной деятельности различен, поскольку на завершение 1-го этапа в среднем уходило от одного до двух лет; 2-го этапа — не менее двух лет.

В опытно-поисковой работе по обеспечению качества здоровьеориентированной деятельности участвовали две профессиональные образовательные организации (Новоуральский и Ревдинский филиалы Свердловского областного меди-

Качество образования предусматривает наряду с внешней его оценкой наличие внутренних механизмов гарантии качества, которые обеспечиваются самими образовательными организациями.

цинского колледжа), две образовательные организации высшего образования на уровне отдельных факультетов и направлений подготовки (Российский государственный профессионально-педагогический университет, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета), а также 20 общеобразовательных организаций Екатеринбурга, Красноуфимска, Нижнего Тагила, Новосибирска, Новоуральска, Полевской. Исследованием было охвачено 2980 обучающихся.

Общая результативность здоровьеориентированной деятельности оценивалась по предложенным нами критериям и показателям. Для обобщения результатов все данные показателей были переведены в десятибалльную шкалу.

✓ Критерий «уровень готовности обучающихся к здоровьеориентированной деятельности» включал в себя:

— оценку уровня сформированности здоровьеориентированной личностной позиции;

— диагностику валеологического типа личности с определением типа валеологической установки (по А. Г. Маджуге);

— определение «Индекс отношения к здоровью» (по С. Д. Дерябо, В. А. Ясвину).

По десятибалльной шкале средний показатель среди образовательных организаций на начальном этапе составил 3,43 балла, на этапе становления — 5,38 и на этапе совершенствования — 7,69. Общий прирост составил 4,26 балла [6].

✓ Критерий «уровень здоровья обучающихся» оценивался по:

— среднему показателю здоровья (по А. Я. Осину, Н. М. Ашаниной, Н. В. Полуниной);

— коэффициенту здоровья (по Р. М. Бавскому).

Средний показатель среди образовательных организаций на начальном этапе составил 2,12 балла, на этапе становления — 2,83 и на этапе совершенствования — 3,13. Общий прирост составил 1,01 балла [6].

✓ Критерий «уровень физической подготовленности обучающихся» оценивался по результатам тестирования кондиционной физической подготовленности (быстроты, выносливости, гибкости, скоростной силы и силы).

Средний показатель среди образовательных организаций на начальном этапе составил 3,32 балла, на этапе становления — 4,03 и на этапе совершенствования — 6,01. Общий прирост составил 2,69 балла [6].

Данные тестирования уровня физической подготовленности на всех этапах опытно-поисковой деятельности в целом показали, что большинство обучающихся не выполняют нормативные требования и только единицы показывают высокие результаты. Данное состояние объясняется общим снижением физического развития детской популяции и неадаптированностью показателей оценки уровня физической подготовленности для современных детей.

✓ Критерий «уровень психоэмоционального состояния обучающихся» оценивался по двум методикам:

— оценка самочувствия, активности, настроения (САН);

— оценка социального благополучия и личностной устойчивости (по А. Антоновскому).

По десятибалльной шкале средний показатель среди образовательных организаций на начальном этапе составил 5,6 балла, на этапе становления — 6,33 балла и на этапе совершенствования — 7,2 балла. Общий прирост составил 1,6 балла [6].

Уровень значимости по *t*-критерию Стьюдента во всех случаях находился в пределах границ $p < 0,05$.

В целом по всем установленным критериям оценки здоровьеориентированной деятельности достоверно получены положительные результаты.

Данные тестирования уровня физической подготовленности на всех этапах опытно-поисковой деятельности в целом показали, что большинство обучающихся не выполняют нормативные требования.

Таким образом, развитие современного профессионального образования предполагает сохранение и укрепление здоровья учащейся молодежи с помощью таких направлений, как создание условий для обеспечения охраны здоровья через организацию здоровьесберегающей образовательной среды, формирование здоровьесберегающей компетентности педагогических кадров и готовности обучающихся к здоровьесберегающей деятельности.

Для достижения поставленной цели исследователями разработаны организационные, психолого-педагогические и медико-социальные меры, средства и технологии, способствующие сохранению и укреплению здоровья; раскрыты понятие «готовность к здоровьесберегающей деятельности», ее структурные компоненты, что является системообразующим фактором и результатом ориентированной на здоровье деятельности образовательных организаций. Основу формирования готовности обучающихся к здоровьесберегающей деятельности составляет процесс развития ценностных ориентаций, потребностей, установок, мотивов и интересов — определенных структур сознания, развитие которых во многом зависит от степени вовлеченности человека в различные виды деятельности по сохранению и укреплению здоровья. Соответственно, ориентированную на здоровье деятельность образовательных организаций необходимо организовывать таким образом, чтобы поднимать внутреннюю активность обучающихся через

формирование нужного объема знаний и его осмысление к последующему закреплению результатов по сохранению и укреплению здоровья в различных видах деятельности.

Однако, несмотря на наличие стратегических основ, о результативности и качестве данной деятельности говорить приходится не всегда, поскольку отсутствие системности и планомерности не может их обеспечить. Изменить ситуацию вполне возможно, опираясь на теорию управления качеством образования. Принципы данной теории ориентируют любую деятельность на результат. В рассматриваемой ситуации это готовность обучающихся к здоровьесберегающей деятельности, формирование которой возможно в условиях здоровьесберегающей образовательной среды профессиональной образовательной организации. Предложенное нами направление здоровьесберегающей деятельности, основанное на соблюдении требований и положений теории качества образования к организации здоровьесберегающей деятельности, обеспечивает ее результативность, которую характеризуют такие показатели, как уровень готовности обучающихся к здоровьесберегающей деятельности, уровень их здоровья, физической подготовленности и психоэмоционального состояния. Настоящие показатели позволяют оценить качественно-количественные изменения, происходящие в растущем человеке и связанные с изменением его отношения к собственной здоровьесберегающей деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бутакова, О. А.* Здоровьесформирующее образование : монография / О. А. Бутакова. — Н. Новгород : Изд-во Волжского гос. инженерно-пед. ун-та, 2009. — 274 с.
2. *Ле-ван, Т. Н.* Дополнительное профессиональное образование педагогов в области здоровьесбережения: проблемы и решения / Т. Н. Ле-ван // Инновации в науке : сб. статей по матер. XI междунар. науч.-практ. конф. — Ч. 2. — Новосибирск : СибАк, 2012. — С. 42–52.
3. *Москалева, А. С.* Концептуальные основы формирования готовности к здоровьесберегающей деятельности у студентов / А. С. Москалева // Вестник ЧГПУ. — № 3. — 2010. — С. 135–141.

4. *Мысина, Г. А.* Теоретические и методологические основы формирования здоровьесберегающей образовательно-воспитательной среды вуза : монография / Г. А. Мысина. — М. : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2010. — 92 с.

5. *Третьякова, Н. В.* Качество здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений: понятийный аспект / Н. В. Третьякова, В. А. Федоров // Образование и наука. — 2013. — № 4. — С. 112—132.

6. *Третьякова, Н. В.* Комплексная оценка эффективности здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций / Н. В. Третьякова // Сибирский педагогический журнал. — 2015. — № 3. — С. 171—176.

7. *Третьякова, Н. В.* Теоретические аспекты управления качеством здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях : монография / Н. В. Третьякова ; под науч. ред. В. А. Федорова. — Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2013. — 128 с.

8. *Fedorov, V. A.* Quality management of educational institutions in protecting students' health: conceptual and structural-functional innovations / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // Scientific bulletin of National Mining University. — 2015. — № 6. — P. 134—143.

9. *Tretyakova, N. V.* Educational Institution Health Service Management: Key Aspects of Communication and Interaction Within the Team / N. V. Tretyakova, V. A. Fedorov, D. V. Abramov, D. M. Kalimulin // International Electronic Journal of Mathematics Education. — 2016. — 11 (8). — P. 2841—2857.

10. *Tretyakova, N. V.* Student Readiness Formation for Activities Oriented to Health Saving / N. V. Tretyakova, V. A. Fedorov, E. M. Dorozhkin, M. K. Komarova, E. I. Sukhanova // International Journal of Environmental and Science Education. — 2016. — 11 (15). — P. 8281—8292.

**В 2016 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:**

***Белоусова Р. Ю., Новоселова А. Н., Подоплелова Н. М. и др.* Менеджмент дошкольной образовательной организации в контексте нового законодательства: Монография. 205 с.**

В монографии обобщены различные теории управления; рассмотрены основные подходы и концепции, принципы, характеризующие специфику управленческой деятельности в ДОО; определены современные содержательные и организационные основы управления ДОО и дошкольным образованием. Проанализированы проблемные аспекты управления с точки зрения новой законодательной базы и компетенций руководителя на пересечении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и проекта стандарта профессиональной деятельности руководителя образовательной организации. Предложены инновационные модели менеджмента ДОО.

Издание адресовано руководителям дошкольных образовательных организаций и их заместителям, педагогическим работникам дошкольного образования, может быть рекомендовано преподавателям, слушателям курсов повышения квалификации по проблемам менеджмента в образовании и студентам вузов.

Потенциал дополнительных общеобразовательных программ в развитии обучающихся в процессе организации внеурочной деятельности по предмету «Иностранный язык»: Материалы Международной научно-практической конференции (5 апреля 2016 года, Н. Новгород) / Сост. Н. Н. Сонина; отв. ред. Н. А. Юрлова. 102 с.

Материалы Международной научно-практической конференции посвящены проблемам развития обучающихся в процессе организации внеурочной деятельности по иностранному языку.

Тематика исследований охватывает широкий спектр актуальных проблем, стоящих перед современным иноязычным образованием.

Сборник предназначен для специалистов в области методики преподавания иностранных языков, учителей школ, студентов.



Профессиональная компетентность будущих специалистов

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ



Е. Г. ГУЦУ,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии
и педагогики дошкольного и начального
образования НГПУ им. К. Минина
elenagytsy@mail.ru



Е. В. КОЧЕТОВА,
старший преподаватель кафедры
психологии и педагогики дошкольного
и начального образования
НГПУ им. К. Минина
evkoch@mail.ru

В статье рассматривается проблема индивидуализации обучения в системе профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе. Описывается развитие Я-концепции как психологического механизма становления профессиональной индивидуальности студента в процессе обучения в вузе. Представлены результаты и анализ исследования по изучаемой проблеме.

The article describes a problem of individualization of education in the system of vocational training of future teachers in the University. The authors describe the evolution of ego-conception as a psychological mechanism of formation the professional personality of a student in the learning process. They also present the results and analysis of the researching problem.

Ключевые слова: *профессиональная индивидуализация, профессиональная подготовка, профессиональное становление, профессиональная Я-концепция*

Key words: *professional individualization, professional training, professional formation, professional I-concept*

Преобразование российской системы высшего образования, вызванное обновлением, гуманизацией сфер общественной жизни, связано с реализацией новых требований к подготовке молодых специалистов.

Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016—2020 годы актуальной задачей высшей школы определяет подготовку качественно нового, конкурентоспособного специалиста, способного к профессиональному самоопределению и успешной самореализации в профессии [8]. Современный социальный запрос на активных, творческих педагогов ставит перед высшей профессиональной школой задачу развития индивидуальных профессионально-личностных качеств будущих специалистов. Как подчеркивается в вышеуказанном документе, достижение поставленных задач возможно при реализации личностно ориентированной модели образования [8].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивается необходимость создания комфортных условий, которые способны повысить качество профессионального образования [14]. Эти требования предполагают как ориентацию процесса обучения на индивидуально-психологические особенности студента (индивидуализацию обучения), так и необходимость создания условий для ее реализации. В связи с этим возникает проблема поиска способов адаптации учебного процесса к каждому конкретному обучаемому, что вызывает очевидные трудности в условиях массового традиционного обучения.

Изучение проблемы индивидуализации обучения в условиях стандартизированного обучения в вузе вызывает широкий отклик в психолого-педагогической науке. Значительный вклад в разработку данной проблемы внесли П. Я. Гальпе-

рин, В. В. Давыдов, М. А. Данилов, А. А. Кирсанов, Е. С. Кирсанов, Е. А. Киселева, А. С. Макаренко, М. Н. Скаткин и др. Педагогические возможности индивидуализации обучения в вузе рассмотрены в работах Ю. К. Бабанского, Г. Ф. Суворова, И. Э. Унт, В. Ф. Харьковской, З. П. Шабалиной и др. Анализ исследований выявляет, что

термин «индивидуализация обучения студентов» не имеет статуса определенного научного понятия, нет четкости в определении функции индивидуализации в связи с меняющимся характером организации учебного процесса. Остаются недостаточно фундаментально обоснованными технологии и методы его осуществления на различных этапах процесса обучения.

Как следствие недостаточно разработанной теории, современная педагогическая реальность показывает, что индивидуализация обучения, проявляющаяся в результате свободного выбора и творчества самого студента, не стала массовым явлением в современной вузовской практике. В данной ситуации особую важность приобретают психолого-педагогические разработки проблемы становления индивидуализации в системе вузовского обучения [3; 4; 7; 10; 12; 13; 15].

Теоретические основы психологического аспекта данной проблемы представлены в трудах Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, И. А. Зимней, В. С. Мерлина, И. М. Осмоловской и др. Авторы отмечают, что развитие профессиональной индивидуализации имеет длительный процессуальный характер, который в период вузовской подготовки проходит этап своего становления.

Становление профессиональной индивидуализации на этапе вузовской подготовки заключается в выработке у студен-

Изучение проблемы индивидуализации обучения в условиях стандартизированного обучения в вузе вызывает широкий отклик в психолого-педагогической науке.

тов профессиональных навыков и возможности их применения в своем самобытном варианте, поиске собственного стиля поведения, нахождении перспективных планов профессионального определения и развития. Очевидно, что становление профессиональной индивидуальности рассматривается как высшая ступень профессионализации в вузе, которая проходит ряд этапов в своем становлении [5].

Начальным этапом становления является профессиональная идентификация, которая выступает как процесс самоотождествления и отождествления себя с реальными и идеальными представителями профессиональной среды и рассматривается как процесс овладения системой профессиональных действий. Таким образом, этот процесс характеризует принятие и освоение профессиональных ролей [5]. При этом описываются нелинейность, сложность процесса профессионализации в вузе.

Одной из существенных сложностей является возможность случайности, непродуманности профессионального выбора на данной стадии, что изначально мешает раскрытию индивидуальных творческих возможностей студента в процессе его профессионализации. Это выдвигает ряд требований при решении обозначенных задач, одним из которых является учет возрастных психологических особенностей студентов на стадии вузовской подготовки, когда происходят специ-

ализация профессиональных предпочтений и реализация первого профессионального решения.

В процессе целенаправленной подготовки в вузе выявляются и кор-

ректируются профессиональные перспективы и возможности, раскрывающие истинные индивидуальные предпочтения и способности к педагогической профессии. При этом значимым условием является включение профессиональной диагно-

стики в систему профессиональной подготовки будущих педагогов, которая решает ряд важных задач: определение степени адекватности представлений студентов о будущей профессии; выявление устойчивости интереса к выбранной профессии и уровень зрелости такого решения; определение степени соответствия личностных качеств студентов особенностям профессиональной деятельности [9].

При решении профдиагностических задач необходимо соблюдать конфиденциальность полученных данных, корректность и невмешательство в сферу личности студента со стороны педагога. Возможность осуществления этих гуманно-личностных принципов в практике дает введение профессионального портфолио (рабочего и демонстрационного) в систему вузовских занятий [3].

В рамках проводимого исследования на базе НГПУ им. К. Минина, направленного на разработку психологических механизмов развития компонентов профессиональной деятельности будущих педагогов (социальных педагогов и учителей начальных классов), были выявлены возможности индивидуального подхода в системе вузовской подготовки.

Наше исследование основано на гуманистических концепциях (Р. Бернс, Э. Берн и др.), в которых в качестве психологического механизма идентификации рассматривается развитие профессиональной Я-концепции [2].

Психологическая сущность Я-концепции определяется «как система сопряженных с оценкой представлений человека о себе как субъекте профессиональной деятельности и как личности, предназначенная для реализации тех или иных по содержанию смысловых отношений человека к профессии и через это для обеспечения его собственного функционирования и / или развития и самореализации в профессии» [4]. В данном определении подчеркиваются субъектная позиция обучающегося, самооценка своих

Становление профессиональной индивидуальности рассматривается как высшая ступень профессионализации в вузе, которая проходит ряд этапов в своем становлении.

профессиональных возможностей для самореализации в профессии.

Согласно многим исследованиям [2; 3; 4; 9; 10; 11], развитие профессиональной Я-концепции осуществляется через систему построения Я-образов. При этом отмечается, что, рассматривая Я-концепцию как целостный процесс, необходимо учитывать возможность противоречий между Я-реальным и Я-идеальным образами у студентов. Образ *Я-идеальный* выступает в качестве эталона личности профессионала, целостной совокупности значимых профессиональных характеристик для конкретного индивида. Сформированность данного образа у студента предполагает предвидение профессионального будущего и наличие цели профессиональных стремлений. Образ *Я-реальный* определяет систему индивидуальных характеристик, соответствующих требованиям избранной профессии. В системе обучения будущих педагогов построение моделей профессиональных образов *Я-реальный* и *Я-идеальный* определяют начальный этап системы обучения.

Соотнесение моделей *Я-реальный* и *Я-идеальный*, где идеальный образ Я в профессии выступает эмоционально окрашенным эталоном действия в избранной профессии, позволяет отслеживать индивидуальный маршрут профессионального развития каждого студента в процессе обучения в вузе. Этот процесс может выражаться в построении образа *Я-меняющийся*. Также соотнесение этих образов способствует развитию адекватного представления студентов о себе как о профессионале.

Результатом сформированности профессиональной Я-концепции мы рассматриваем обобщенный образ *Я-профессиональный*, чем завершается первый этап профессионального становления в вузе. Ясные представления об индивидуальных профессиональных возможностях (приоритетах и ограничениях), которые сформировались в ходе проведения психодиагностических и тренинговых занятий, поз-

воляют определять важные цели профессионального будущего [3; 9; 10].

Уже на основании сформированного образа *Я-профессионал* осуществляется переход на второй (социальный) этап обучения, направленный на соотнесение профессионального образа и места профессионального самоопределения после окончания вуза. Особое значение на данном этапе имеет сформированность позитивного образа *Я-профессионал*, обуславливающий принятие своего профессионального образа, ощущение собственной ценности в избранной сфере деятельности.

В связи с утверждением, что развитие профессиональной Я-концепции студентов в вузе рассматривается как «взаимодействие двух развернутых во времени процессов: внутренне детерминированного личностно-профессионального развития (самовыдвижения, в котором порождаются и реализуются потребности, мотивы, цели и задачи) и внешнего, по отношению к личности студента и процессу его обучения», были разработаны внешние и внутренние условия формирования профессиональных образов [10].

Важными внешними условиями этого этапа определены:

✓ дифференциация задач объектов педагогической, социально-педагогической инфраструктуры;

✓ раскрытие особенностей профессионального самоопределения в условиях современного социума;

✓ введение в практику метода демонстрационного портфолио;

✓ включение в занятия тренинговых техник, ролевых и деловых игр, направленных на развитие техник маркетингового взаимодействия.

Внутренними условиями являются следующие:

✓ цельность, последовательность и позитивность профессионального образа Я;

Результатом сформированности профессиональной Я-концепции мы рассматриваем обобщенный образ Я-профессиональный, чем завершается первый этап профессионального становления в вузе.

✓ принятие для себя рыночной ситуации развития и особенностей делового взаимодействия [10].

Важное значение уделяется развитию образа *Я-взаимодействующий*, который помогает студентам выпускного курса подобрать контактные способы и приемы взаимодействия с предполагаемым работодателем (представителем администрации образовательной организации). Знакомство со способами современной коммуникации помогает студентам выбрать приемы взаимодействия, которые больше подходят его индивидуальным особенностям, соотнести их с конкретной ситуацией взаимодействия [11].

Второй этап вузовской подготовки завершается составлением студентами индивидуального проекта профессионального самоопределения после окончания вуза, предполагающего возможность трудоустройства [10].

Основой профессионального развития выступают проектировочные умения, состоящие из обобщенной системы аналитических, планирующих, конструирующих профессиональных действий, таких как:

✓ осознавать условия и причины собственного профессионального выбора, определять внутренние мотивы, стимулы, способствующие индивидуальному профессиональному развитию как в процессе вузовского обучения, так и при профессиональном определении после окончания вуза;

✓ грамотно осуществлять диагностику профессионально важных качеств (ПВК) в соответствии с требованиями педагогической профессии, социальным запросом;

✓ определять социальные, психолого-педагогические теории профессионального саморазвития; вычленять основную задачу на каждом конкретном этапе профессионального развития;

✓ устанавливать закономерности, определяющие соответствие между образами *Я-реальный*, *Я-идеальный*, *Я-взаимодействующий* в профессии и *Я-профессионал*;

✓ определять приемлемые для себя шаги, способы решения поставленных профессиональных задач, эффективные формы проявления себя как профессионала.

При этом система обобщенных профессиональных действий предполагает формирование у студентов индивидуальных профессионально важных качеств, которые и определяют развитие профессиональной индивидуализации в процессе его обучения в педагогическом вузе. Степень проявления индивидуальных ПВК определяется по следующим основным критериям:

✓ начало проявления индивидуальных ПВК на этапе обучения в вузе (1-й или 2-й этап);

✓ интенсивность проявления индивидуальных ПВК (яркость, комплексность сочетания профессиональных качеств);

✓ устойчивость проявления индивидуальных ПВК (как системность и закономерность демонстрации ПВК студентом при обучении и прохождении педагогических практик).

На основании данных критериев были выделены три группы учащихся по степени проявления индивидуальных ПВК учителя начальных классов.

Первую группу составили студенты, имеющие направленность на педагогическую профессию, с первых занятий в вузе проявляющие качества (чаще на занятиях по дисциплинам профессионального блока), являющиеся важной основой будущей профессиональной деятельности, наращивающие в процессе обучения их устойчивость и системность (12,8 %).

Во *вторую группу* вошли студенты, которые на более поздних этапах обучения проявили индивидуальные ПВК (чаще при прохождении активной педагогической практики). ПВК данной группы студентов не носят системный и устойчивый характер (66,4 %).

Основой профессионального развития выступают проектировочные умения, состоящие из обобщенной системы аналитических, планирующих, конструирующих профессиональных действий.

К третьей группе относятся студенты, не определившиеся в данной профессии, проявляющие отдельные ПВК, не имеющие системного и устойчивого характера (20,8 %).

Полученные результаты развития ПВК студентов-выпускников, будущих учителей начальных классов, выраженные в процентном соотношении, дают возможность сделать общие выводы: проявление индивидуальных ПВК у большинства сту-

дентов начинается на втором (социальном) этапе, при этом индивидуальные ПВК у большинства студентов носят не системный, неустойчивый характер. Определение психологических механизмов развития индивидуальных ПВК студентов педагогического вуза, а также внешних и внутренних условий их развития позволяют вести и совершенствовать планомерную работу в этом направлении.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьев, Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001.
2. *Бернс, Р.* Что такое Я-концепция / Р. Бернс. — М., 2003.
3. *Гуцу, Е. Г.* Психодиагностика в системе работы по профессиональному самоопределению студентов, будущих педагогов / Е. Г. Гуцу, Е. В. Кочетова, М. Д. Няголова // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 1 // URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/psikhodiagnostika-v-sisteme-raboty-po-professional/>.
4. *Джанерьян, С. Т.* Системный подход к изучению профессиональной Я-концепции / С. Т. Джанерьян // Вестник Оренбургского государственного университета. — Приложение «Гуманитарные науки». — 2005. — № 4. — С. 162—169.
5. *Дмитриева, Д. Д.* Модель реализации принципа индивидуализации в процессе обучения РКИ студентов медицинского вуза / Д. Д. Дмитриева // Ученые записки Курского государственного университета. — 2012. — № 2 // URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/model-realizatsii-printsipa-individualizatsii-v-protseesse-obucheniya-rki-studentov-meditsinskogo-vuza>.
6. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессий / Э. Ф. Зеер. — М. : Академический проспект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2006.
7. Индивидуализация образовательного процесса в педагогическом вузе : монография / под ред. Л. В. Байбородовой, О. Г. Харисовой. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2011.
8. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016—2020 годы / утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р.
9. *Кочетова, Е. В.* Использование метода профессионального портфолио в профессиональной вузовской подготовке специалистов сферы образования / Е. В. Кочетова // Нижегородское образование. — 2010. — № 2. — С. 81—84.
10. *Кочетова, Е. В.* Подготовка будущих педагогов к профессиональному самоопределению / Е. В. Кочетова // Нижегородское образование. — 2013. — № 2. — С. 100—105.
11. *Кочетова, Е. В.* Рекламный компонент как важная составляющая профессиональной маркетинговой деятельности будущих педагогов, выпускников вуза / Е. В. Кочетова, И. А. Жуковская // Современные проблемы науки и образования. — 2004. — № 3 // URL: <http://www.science-education.ru/pdf/2014/3/466.pdf>.
12. *Мерлин, В. С.* Психология индивидуальности : избранные психологические труды / В. С. Мерлин ; под ред. Е. А. Климова. — М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2005.
13. *Парахонский, А. П.* Анализ основных принципов индивидуализации и гуманизации обучения студентов / А. П. Парахонский // Современные наукоемкие технологии. — 2005. — № 6. — С. 26—27.
14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (действующая редакция).
15. *Юрловская, И. А.* Индивидуализированное обучение как проблема профессиональной подготовки будущих учителей / И. А. Юрловская // Вектор науки ТГУ. — Сер. «Педагогика, психология». — 2013. — № 3 (14). — С. 292—295.



ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ЭМОТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ — БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ю. Н. ХУСЯИНОВА,
преподаватель английского языка
Центра иностранных языков НГПУ им. К. Минина
u-y-a@yandex.ru

Статья посвящена принципам обучения будущих учителей иностранного языка эмотивной коммуникации в русле эмоционально-концептного подхода. В статье приводится перечень дидактических, общих и частных методических принципов, подробно рассматриваются специальные принципы обучения эмотивному аспекту профессионально-коммуникативной деятельности учителя иностранного языка.

The article is devoted to the principles of teaching future foreign language teachers emotive communication in the course of emotional-concept approach. Didactic, general and specific methodical principles are listed. Special principles of teaching emotive aspect of professional-communicative activity of foreign language teacher are observed in particular.

Ключевые слова: *эмотивный аспект, эмоционально-концептный подход, принципы обучения, специальные принципы обучения эмотивному аспекту профессионально-коммуникативной деятельности учителя иностранного языка*

Key words: *emotive aspect, emotional-concept approach, principles of teaching, special principles of teaching emotive aspect of professional-communicative activity of foreign language teacher*

Для организации учебного процесса по иностранному языку в соответствии с его закономерностями, необходимо определить цели и отобрать содержание учебного материала, выбрать адекватные целям формы и методы обучения, следуя принципам обучения. Именно принципы обучения позволяют преподавателю соблюдать этапность, целостность и системность процесса обучения, осуществлять эффективное взаимодействие и сотрудничество в учебном процессе.

Под принципами обучения мы понимаем основные положения, определяющие характер процесса обучения, кото-

рые формируются на основе избранного направления и соответствующих этому направлению подходов. Четко сформулированные принципы обучения помогают решать вопросы о том, как и какое содержание обучения отбирать, какие стратегии, приемы и упражнения использовать в обучении тому или иному аспекту иностранного языка.

По мнению Е. И. Пассова, ни одна проблема — отбор и организация материала, выбор упражнений и построение их системы, выбор приемов работы и т. д. — не может быть решена без четкого представления о принципах обучения [4].

Следует отметить, что как в отечественной, так и в зарубежной методике не существует единого мнения относительно классификации принципов обучения.

Традиционно выделяют общедидактические, общеметодические и частнометодические принципы обучения иностранному языку [2, с. 56]. Однако ряд исследователей предлагает авторские классификации принципов. Например, А. Н. Щукин выделяет дидактические, лингвистические, психологические и методические принципы [8]. Е. Н. Соловова рассматривает общедидактические и специфические принципы обучения [5].

Разноплановость структуры и содержания систем принципов в методике обучения иностранным языкам объясняется приверженностью авторов той или иной методической концепции и сложностью разграничения групп принципов, обусловленной возможностью их перехода из одной группы в другую в результате методической интерпретации, адаптации, дополнения и уточнения.

Общедидактические принципы представляют собой положения, используемые при обучении любому предмету, включая иностранный язык. Я. А. Коменский выделял следующие общедидактические принципы, остающиеся современными и для сегодняшней образовательной системы: 1) своевременность; 2) обеспеченность; 3) наглядность; 4) посильность; 5) постепенность; 6) полезность; 7) доступность; 8) последовательность; 9) системность; 10) прочность; 11) основательность; 12) учет возрастных и индивидуальных различий; 13) активность; 14) самостоятельность; 15) самостоятельность; 16) нравственность [1, с. 267].

Учитывая сложившуюся антропоцентрическую образовательную парадигму, данный перечень следует дополнить принципами соответствия содержания обучения потребностям социума; единства содержательной и процессуальной сторон обучения; преемственности между различными образовательными уровнями;

учета межпредметных связей; взаимосвязанного обучения, образовательной рефлексии, антропоцентризма, когнитивной направленности обучения.

Общие методические принципы представляют собой основополагающие идеи, на которых строится вся система обучения иностранным языкам независимо от образовательного уровня и образовательной среды.

В методической науке предлагаются разные системы общих методических принципов. Так, Р. К. Миньяр-Белоручев выделяет принципы дифференцированного подхода в обучении; управления процессом обучения; вычленения конкретных ориентиров; комплексного подхода к мотивации в обучении иностранным языкам [3, с. 26—33].

Авторы «Методики обучения иностранным языкам в школе» к общим методическим принципам относят: принцип коммуникативной направленности обучения иностранным языкам; принцип учета особенностей родного языка; принцип доминирующей роли упражнений на всех уровнях и во всех сферах овладения иностранным языком [2, с. 63].

Считаем необходимым дополнить перечисленные общие методические принципы принципом ситуативности; принципом личностно ориентированного обучения; принципом аутентичного характера учебного материала; принципом диалога культур; принципом ситуативно-тематической организации обучения.

Частные принципы развивают и конкретизируют частные вопросы методики обучения иностранным языкам.

В качестве частных принципов авторы «Методики обучения иностранным языкам в средней школе» выделяют: 1) принцип обучения иностранным языкам на речевых образцах; 2) принцип сочетания языковых тренировок с речевой

Традиционно выделяют общедидактические, общеметодические и частнометодические принципы обучения иностранному языку. Однако ряд исследователей предлагает авторские классификации принципов.

практикой; 3) принцип взаимодействия основных видов речевой деятельности; 4) принцип устного опережения в обучении чтению и письму; 5) принцип аппроксимации учебной иноязычной деятельности; 6) принцип интенсивности начальной стадии обучения иностранному языку [2, с. 66].

Мы предлагаем обучать учителя иностранного языка эмотивному аспекту профессионально-коммуникативной деятельности в русле эмоционально-концептного подхода к обучению иностранному языку. Данный подход, разработанный С. В. Чернышовым, основывается на методическом оперировании эмоциональными концептами. Поэтому одним из главных принципов данного подхода выступает *принцип концептности*.

В соответствии с данным принципом «процесс обучения иностранному языку должен быть направлен на постижение разнообразных смыслов концептов иноязычной картины мира, что обеспечивает обучающимся широту и глубину взглядов на те или иные факты иноязычной действительности, в том числе эмоционального характера» [7].

В качестве *частных методических принципов* обучения эмотивному аспекту иностранного языка в русле эмоционально-концептного подхода (помимо принципа концептности) мы рассматриваем

следующие положения данного подхода:

✓ процесс эмотивно-концептного обучения иностранному языку моделирует процесс реальной иноязычной эмотивной коммуникации;

✓ отбор эмотивно-коммуникативного содержания обучения иностранному языку, его организация и усвоение ситуативно обусловлены;

✓ обучение иноязычной эмотивной коммуникации предполагает создание аутентичных условий процесса социализации обучающихся;

✓ эмотивно-концептное обучение иностранному языку носит проблемный характер;

✓ обучение иноязычной эмотивной коммуникации направлено на стимулирование речемыслительной активности обучающихся;

✓ процесс обучения эмотивному аспекту иностранного языка строится с учетом индивидуальных познавательных особенностей обучающихся, характера их учебных стратегий, выработанных в процессе приобретения познавательного опыта, их личностных характеристик; на основе социокультурного подхода, определяющего его культурологическую направленность.

Эмоционально-концептный подход направлен на:

✓ развитие эмоционального интеллекта личности;

✓ формирование и развитие у обучающихся эмотивной компетенции;

✓ создание в сознании обучающихся широкой иноязычной ассоциативно-вербальной сети на базе эмоциональных концептов;

✓ формирование индивидуального эмотивного лексикона обучающихся;

✓ системный учет функций эмоций в учебном процессе по овладению иностранным языком;

✓ достижение обучающимися прагматического эффекта в процессе иноязычной эмотивной коммуникации;

✓ овладение обучающимися специальными стратегиями и тактиками эмоционального речевого воздействия [6].

Специальные принципы применимы к обучению иностранным языкам в конкретных условиях. В рамках проводимого нами исследования мы рассматриваем процесс обучения эмотивному аспекту профессионально-коммуникативной деятельности учителя иностранного языка, вследствие чего выделяем следующие специальные принципы обучения.

✓ Принцип концептности обучения

Мы предлагаем обучать учителя иностранного языка эмотивному аспекту профессионально-коммуникативной деятельности в русле эмоционально-концептного подхода к обучению иностранному языку.

эмотивному аспекту будущих учителей иностранного языка.

Данный принцип означает обучение эмотивному аспекту профессионально-педагогической деятельности будущих учителей иностранного языка посредством раскрытия содержания эмоциональных концептов иноязычной эмоциональной картины мира, обеспечивающих будущим учителям большой потенциал для выстраивания траектории профессиональной образовательной деятельности на уроке иностранного языка в эмотивно-коммуникативном плане.

Объем усвоения эмотивных смыслов иноязычной эмоциональной картины мира, достигаемый за счет обращения к эмоциональным концептам как дидактическим единицам обучения иностранным языкам, создает прочную основу для эффективной реализации возлагаемой на учителей иностранного языка эмоциональной функции.

✓ Принцип двуплановости процесса регулирования эмоционального климата на занятиях по иностранному языку.

Данный принцип предполагает организацию деятельности, направленной на создание положительной эмоциональной атмосферы на занятиях по иностранному языку посредством обращения к эмотивному фонду иностранного языка как со стороны преподавателя, так и самих студентов.

Как будущие учителя, обучающиеся должны принимать активное участие в создании положительного эмоционального климата на занятии по иностранному языку. Такое участие достигается посредством целенаправленного формирования и развития у них специальных профессионально-педагогических умений эмоционального плана, а также умений использовать стратегии и тактики эмоционального речевого воздействия в педагогическом дискурсе.

✓ Принцип опоры на эмоциональный опыт и эмоциональную культуру, сложив-

шиеся в родной эмоциональной картине мира.

Данный принцип подразумевает иноязычную подготовку студентов в эмотивном аспекте с учетом образовательных ценностей родной культуры, реализуемых в современном педагогическом дискурсе, а также обычаев и традиций, сложившихся в отечественной образовательной практике.

Кроме того, данный принцип в ходе обучения будущих учителей иностранного языка означает проведение анализа и сравнения родной эмоциональной языковой картины мира и иноязычной эмоциональной картины мира на уровне лексико-фразеологических экспликаторов эмоциональных концептов с целью формирования в их индивидуальной эмоциональной картине мира адекватных эмотивных смыслов, обеспечивающих принятие и понимание эмоциональной культуры и эмоционального опыта педагогического общения, сложившихся в стране изучаемого языка.

Изучение эмоционального опыта и эмоциональной культуры страны изучаемого языка на базе эмоциональной культуры в родной образовательной среде обеспечивает расширение педагогического кругозора будущих учителей, формирование их личной эмоциональной культуры и опыта на качественно новом уровне.

✓ Принцип развития эмоциональной рефлексии и эмпатии как одних из ключевых качеств учителя иностранного языка.

В соответствии с данным принципом обучение будущих учителей строится на собственном анализе своего коммуникативного поведения в эмоциогенных ситуациях общения как в профессиональной, так и в повседневно-бытовой сфере. Это обеспечивает высокий уровень эмоциональной рефлексивности и развитие у обучаемых эмпатийных способностей.

Как будущие учителя, обучающиеся должны принимать активное участие в создании положительного эмоционального климата на занятии по иностранному языку.

Благодаря реализации данного принципа будущие учителя обретают способность всесторонне оценивать собственное коммуникативное поведение в ситуациях педагогического общения, что обогащает их эмоциональный опыт и обеспечивает эффективность реализации ими эмоциональной функции.

✓ Принцип формирования эмотикона будущих учителей иностранного языка с учетом особенностей их профессионально-коммуникативной деятельности.

Данный принцип предполагает отбор языкового материала, в частности лексико-фразеологических экспликаторов эмоциональных концептов иноязычной эмоциональной картины мира в содержание обучения эмотивному аспекту. Активному усвоению подлежат прежде всего те лексико-фразеологические экспликативные эмоциональных концептов, служащих надежной опорой для развития мотивационной сферы обучающихся, которые направлены на поддержание положительного эмоционального климата на уроке иностранного языка. Не менее важными для будущих учителей являются лексико-фразеологические экспликативные эмоциональных концептов, обеспечивающие возмож-

ность четко и ясно выразить свое отношение к результатам иноязычной речевой деятельности своих учеников.

✓ Принцип овладения обучающимися стратегиями и тактиками эмоционального речевого воздействия в педагогическом дискурсе.

В соответствии с данным принципом обучение будущих учителей строится на прагматической основе. Оно нацелено на вооружение будущих учителей специальными средствами (стратегиями и тактиками эмоционального речевого воздействия), обеспечивающими развитие мотивационной сферы учащихся и протекание урока в заданном эмоционально-коммуникативном русле.

Как показала проведенная нами опытно-экспериментальная работа, обучение студентов эмотивному аспекту профессионально-коммуникативной деятельности в русле эмоционально-концептного подхода, построенное на перечисленных выше принципах, позволяет наиболее качественно подготовить будущих учителей иностранного языка, способствует развитию их профессиональной компетентности и обеспечивает высокий уровень эффективности учебного процесса по иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Коменский, Я. А.* Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. — М. : Педагогика, 1982. — 704 с.
2. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов [и др.]. — М. : Высшая школа, 1982. — 373 с.
3. *Мишьяр-Белоручев, Р. К.* Методика обучения французскому языку / Р. К. Мишьяр-Белоручев. — М. : Просвещение, 1990. — 224 с.
4. *Пассов, Е. И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. — М. : Русский язык, 1989. — 276 с.
5. *Соловова, Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. — М. : Просвещение, 2002. — 239 с.
6. *Чернышов, С. В.* Основные положения эмоционально-концептного подхода к обучению иностранным языкам / С. В. Чернышов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2015. — № 177. — С. 138—145.
7. *Чернышов, С. В.* Эмоционально-концептный подход в обучении иностранным языкам (лингвopsихологические основы) : монография / С. В. Чернышов. — Н. Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2014. — 334 с.
8. *Щукин, А. Н.* Обучение иностранным языкам / А. Н. Щукин. — М. : Филоматис, 2004. — 416 с.



Повышение квалификации педагогических кадров

Тьюторское сопровождение как условие профессионального саморазвития педагога



Л. Г. ЛУШПА,
кандидат биологических наук,
доцент, заведующая кафедрой
педагогических и здоровьесберегающих
технологий КРИПКиПРО (Кемерово)
zdorkafedra@yandex.ru



Т. В. ДУШЕНИНА,
кандидат биологических наук,
доцент кафедры педагогических
и здоровьесберегающих технологий
КРИПКиПРО (Кемерово)
zdorkafedra@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы организации и содержания тьюторского сопровождения педагога в системе дополнительного профессионального образования. Авторами определена роль тьюторского сопровождения как условия профессионального саморазвития педагога.

The article deals with the organization and content of tutor support of the teacher in system of additional vocational training. The authors defined the role of tutor support as a condition of professional self-development of the teacher.

Ключевые слова: *дополнительное профессиональное образование, профессиональное саморазвитие, тьюторское сопровождение*

Key words: *additional professional education, professional self-development, tutor support*

Приоритетной задачей современной системы дополнительного профессионального образования является разработка новых форм деятельности и подходов, направленных на обеспечение готовности педагога к работе в усло-

виях реализации федеральных государственных стандартов основного общего образования (ФГОС ООО), введения Профессионального стандарта педагога.

В системе современного образования меняется статус учителя, его образова-

тельные функции, что приводит к изменению требований к профессионально-педагогической компетентности учителя, уровню его профессионализма и диктует необходимость непрерывности процесса его профессионального саморазвития.

На наш взгляд, побудительным мотивом к профессиональному саморазвитию педагога является организация тьюторского сопровождения учителя, осуществляемая в течение нескольких последних лет в Кузбасском региональном институте повышения квалификации и переподготовки работников образования (КРИПКиПРО) при содействии муниципальных методических служб Кемеровской области.

Как отмечают С. В. Кривых, Н. Н. Кузина [3], под тьюторским сопровождением профессионального развития педагогов понимается особый тип образовательной деятельности в системе постдипломного образования, связанный с проектированием форм деятельностного содержания образования. Профессиональное саморазвитие педагога в процессе тьюторского сопровождения обеспечивается благодаря применению технологии проектирования деятельностного содержания и его реализации в форме ситуационно-позиционного обучения.

Профессиональное саморазвитие педагога в процессе тьюторского сопровождения обеспечивается благодаря применению технологии проектирования деятельностного содержания и его реализации в форме ситуационно-позиционного обучения.

На начальном этапе организации тьюторского сопровождения в КРИПКиПРО были определены его основные принципы. В 2012 году разработаны и учебно-методическим советом КРИПКиПРО утверждены положение о тьюто-

ре, положение о тьюторском проекте, форма удостоверения тьютора (с указанными документам можно ознакомиться на сайте института).

Согласно положению, тьютором может быть методист муниципальной методической службы, заместитель директора

общеобразовательной организации, педагог, являющийся руководителем районного (городского) методического объединения учителей, преподаватель системы дополнительного профессионального образования, иной педагогический работник, имеющий первую или высшую квалификационную категорию, опыт методической работы и обладающий общекультурными, психолого-педагогическими, коммуникативными, предметными, информационно-коммуникационными компетенциями.

Обязательным условием тьюторского сопровождения является обучение тьюторов, которое организует курирующее структурное подразделение КРИПКиПРО. Обучение тьюторов может осуществляться параллельно с тьюторской деятельностью, либо в форме семинаров, курсов повышения квалификации предварять ее.

С 2011 года по настоящее время кафедрой педагогических и здоровьесберегающих технологий реализовались два направления тьюторской практики. Останемся на каждом из них.

Тьюторская практика по направлению «Проектирование уроков физической культуры в соответствии с требованиями ФГОС» проводится с учителями физической культуры с 2011 года.

Цель деятельности тьюторов заключается в методическом обеспечении урока «Физическая культура» в соответствии с требованиями ФГОС ООО и развитии профессиональной компетентности учителей физической культуры.

На начальном этапе деятельности в 2011—2012 годах было организовано обучение тьюторов посредством семинаров, которые проводились на базе КРИПКиПРО организаторами тьюторского сопровождения. На семинарах тьюторами изучались нормативные документы, анализировались новые образовательные результаты в соответствии с ФГОС; педагоги учились проектировать свою деятельность на уроке с учетом формирования универсальных учебных действий обучающихся. По аналогии с тьюторскими се-

минарами тьюторы проводили обучение педагогов, которые входили в состав их учебных групп.

На наш взгляд, такая организация тьюторского сопровождения позволяет педагогу не только получить новые знания, но и перевести их на уровень личностной и практической значимости, следствием чего и является его профессиональное саморазвитие. В этом вопросе мы разделяем точку зрения В. А. Сластенина [4] о том, что процесс интеграции внешней профессиональной подготовки и внутреннего движения, личностного становления человека составляет суть его профессионального саморазвития.

Третий год тьюторской практики потребовал пересмотра формы организации тьюторского сопровождения. Уровень компетенции тьюторов позволил увеличить долю их самостоятельности и сконцентрировать их усилия не на освоении положений ФГОС, а на практической работе с учителями физической культуры по проектированию уроков в новых условиях.

Основными формами организации тьюторского сопровождения стали тьюторские семинары, педагогические мастерские, форумы по обобщению тьюторской практики.

Наиболее результативной формой ра-

боты с педагогами стали педагогические мастерские (ПМ). *Цель* педагогической мастерской заключается в развитии у учителей навыков проектирования уроков физической культуры в соответствии с требованиями ФГОС. *Задачи* деятельности в рамках педагогической мастерской:

- ✓ организовать работу учебной группы по проектированию уроков;
- ✓ разработать и провести открытые уроки по физической культуре в соответствии с требованиями ФГОС;
- ✓ подготовить по итогам первого и второго полугодий отчетный материал для тьюторских сессий.

Условия деятельности в педагогической мастерской:

- ✓ открытые занятия проводят учителя учебной группы (не тьюторы);
- ✓ если в учебной группе менее 10 человек, то в течение полугодия должно быть проведено не менее трех открытых уроков, если 10 человек и более — не менее пяти уроков;
- ✓ план проведения открытых уроков и возможность их посещения должны быть доступны всем тьюторам.

Учитывая специфику муниципалитетов и возможности тьюторов, были предложены четыре модели педагогических мастерских, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Организационные модели муниципальных педагогических мастерских

Модель ПМ	Организация деятельности	Преимущества	Результат
Традиционная	Наличие постоянной учебной группы. Обязательное проведение открытых уроков и других мероприятий	Относительно большой охват педагогов и стабильный контингент; возможность качественно проработать вопросы ФГОС	Навык проектирования уроков физической культуры в условиях ФГОС у педагогов учебной группы
Интегрированная	Интеграция с методическим объединением учителей физической культуры. Вопросы проектирования уроков в соответствии с ФГОС включаются в план методического объединения учителей физической культуры. Обязательно проведение открытых уроков (не менее двух в год). Тьютор	Снижение нагрузки на тьютора; ориентация методического объединения учителей физической культуры на проблемы введения ФГОС	Понимание учителями физической культуры особенностей урока в соответствии с ФГОС

Окончание табл.

Модель ПМ	Организация деятельности	Преимущества	Результат
	проектирует уроки совместно с педагогами, консультирует по вопросам реализации ФГОС		
Инновационная	Разработка и апробация учебного или методического инновационного продукта	Возможность самореализации, профессиональный рост; научно-методическое сопровождение введения ФГОС	Инновационный продукт: комплексные задания, методические рекомендации, другие методические материалы
Комбинированная ПМ	Возможна при большом составе тьюторов в муниципальной ПМ, когда их функционал может быть разведен: одна группа тьюторов работает с педагогами, другая группа — над инновационным продуктом	См. ПМ № 1—3	См. ПМ № 1—3

Содержание деятельности педагогических мастерских может быть направлено на проектирование инновационных методов физического воспитания обучающихся, их апробацию; описание достигнутых результатов с учетом апробации; презентацию педагогическому сообществу.

Направления деятельности педагогической мастерской тьютор выбирает самостоятельно: технологии, методы и средства развития универсальных учебных действий на уроках физической культуры; проектная деятельность на уроках физической культуры; использование ИКТ-технологий в деятельности учителя физической культуры; совершенствование системы оценивания предметных результатов и др.

Итоги тьюторской практики за полугодие подводились в рамках форумов по территориям в декабре-январе и в апреле. Форумы проводились в форме открытых педагогических мастерских. Обязательная часть форума — проведение открытых мероприятий. На форум приглашались тьюторы с различных территорий Кемеровской области и учителя их учебных групп, проводившие открытые уроки у себя в муниципалитетах.

Цель форумов — создание условий для

обмена опытом педагогов по организации тьюторского сопровождения в муниципалитетах.

Задачи деятельности в рамках форумов:

- ✓ провести открытый урок (принимающая сторона);
- ✓ презентовать лучшие уроки полугодия для педагогов других территорий;
- ✓ поделиться опытом работы педагогических мастерских;
- ✓ подготовить отчет о состоявшемся форуме.

Тьюторы Кемеровской области активно взаимодействовали между собой, посещая педагогические мастерские в образовательных организациях муниципалитетов. Только в течение 2015 года состоялись 19 открытых педагогических мастерских и проведены 78 открытых уроков и занятий по внеурочной деятельности физкультурно-оздоровительной направленности.

За время реализации тьюторской практики по направлению «Проектирование уроков физической культуры в соответствии с требованиями ФГОС» нами отмечено высокое качество уроков физической культуры в педагогических мастерских; глубокое понимание содержания

ФГОС не только тьюторами, но и учителями учебных групп; наличие ценных для практики методических разработок.

В результате реализации тьюторского сопровождения накоплен значительный методический материал:

- ✓ сборники методических разработок;
 - ✓ видеозарисовки для уроков физической культуры образовательно-познавательного типа;
 - ✓ технологические карты уроков по всем разделам программы по физической культуре;
 - ✓ методические рекомендации по формированию УУД на уроках физической культуры;
 - ✓ теоретический материал обучающихся семинаров в рамках педагогической мастерской;
 - ✓ видеоуроки, уроки-презентации;
- Отчеты о проведении всех мероприятий и методические материалы размещены на сайте КРИПКиПРО.

Повышение уровня профессионализма учителей физической культуры как результата их профессионального саморазвития за время реализации тьюторского сопровождения можно отследить по ряду показателей:

- ✓ участие в конкурсах профессионального мастерства;
- ✓ обобщение и представление опыта работы на научных конференциях различного уровня;
- ✓ публикации методических материалов;
- ✓ результаты обучающихся.

В 2015 году педагоги становились призерами муниципального и участниками регионального этапов конкурса «Учитель года», «Лучший образовательный сайт».

На протяжении последних лет учителя педагогов-тьюторов являются победителями муниципального и регионального этапов Всероссийской олимпиады школьников по физической культуре, а в 2015 и 2016 годах представляли Кемеровскую область на всероссийском уровне.

Второе направление тьюторской дея-

тельности, реализуемое кафедрой, осуществлялось по теме «Здоровьесберегающие основы системы образования в условиях перехода на ФГОС».

Цель деятельности тьюторов в данном случае заключалась в организацион-

но-методическом сопровождении педагогических работников муниципалитета, реализующих здоровьесберегающую деятельность в условиях модернизации образования.

Данное направление было реализовано в 2012—2014 годах.

В рамках осуществления тьюторского сопровождения здоровьесберегающей деятельности в образовательных организациях на базе КРИПКиПРО состоялись курсы повышения квалификации педагогов. Преподавателями кафедры разработана и реализована программа повышения квалификации «Здоровьесберегающие основы системы образования в условиях перехода на ФГОС» (72 часа), в рамках которой педагоги получили теоретические сведения о нормативных основах здоровьесберегающей деятельности, ее особенностях в условиях реализации ФГОС ОО.

В результате проведенного нами опроса 48 слушателей курсов повышения квалификации выявлено, что в качестве стимула для повышения квалификации респонденты отметили следующее: личная заинтересованность — 39,8 %; заинтересованность методической службы школы, муниципалитета — 33,7 %; интересы учителей — 14,5 % от числа опрошенных.

Наиболее удачным в процессе повышения квалификации, по мнению слушателей курсов, явились: возможность освоить новые образовательные технологии — 33 %; развитие собственных творческих возможностей — 23,3 %; ликвидация пробелов в теоретических знаниях — 22,3 %; осмысление собственного профессионального опыта — 21,4 % от числа опрошенных.

Повышение уровня профессионализма учителей физической культуры как результата их профессионального саморазвития за время реализации тьюторского сопровождения можно отследить по ряду показателей.

Наряду с теоретической частью программа повышения квалификации предполагала организацию тьюторской деятельности педагогами по месту работы. В связи с этим на кафедре было разработано «Положение о тьюторском проекте». Тьюторский проект — это теоретическая разработка предстоящей деятельности тьютора по сопровождению профессионального развития педагогов. Цель тьюторского проекта — создание организационно-педагогических условий для профессионального развития педагогических и руководящих кадров на основе тьюторского сопровождения.

Опираясь на анализ представленных проектов, был определен круг педагогов, которые примут участие в работе тьюторской группы на уровне муниципальной методической службы, в образовательной организации или центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. Большинство проектов реализовывалось на уровне образовательных организаций.

Под руководством тьюторов в муниципалитетах были созданы и функционировали тьюторские и учебные группы.

С целью обобщения опыта работы тьюторского сопровождения кафедрой педагогических и здоровьесберегающих технологий совместно с муниципальными методическими службами, образователь-

ными организациями Кемеровской области проведены цикл семинаров для педагогических работников, основанных на результатах деятельности тьюторских групп. Тьюторы представляли результаты своей деятельности, активно участвуя в организации и проведении областных семинаров, в работе научно-практических конференций различного уровня, профессиональных конкурсах.

Участники тьюторского движения неоднократно становились победителями областного конкурса здоровьесберегающих программ и методических разработок «Школа здоровья».

Несмотря на завершение в 2014 году программы тьюторского сопровождения, кафедра не теряет связь с педагогами и пропагандирует достигнутые ими результаты в организации здоровьесберегающей деятельности в муниципалитетах Кемеровской области в ходе проведения областных семинаров и научных конференций, для этой цели также используются возможности сайта КРИПКиПРО.

Для оценки результативности тьюторского сопровождения в аспекте профессионального саморазвития мы провели анкетирование 214 педагогов. В одном из вопросов респондентам предлагалось определить, что их привлекает в деятельности тьютора. Результаты опроса педагогов представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты анкетирования педагогов по вопросу «Что привлекает Вас в деятельности тьютора?», %

№	Варианты ответов на вопрос	Существенно привлекает	Незначительно привлекает
1	Ощущение собственного профессионального роста	78,9	21,1
2	Общение с коллегами из других территорий	89,5	10,5
3	Возможность разобраться в требованиях ФГОС	94,7	5,3
4	Возможность разъяснить учителям требования ФГОС	68,4	31,6
5	Возможность представить систему работы с педагогами по освоению требований ФГОС на уровне муниципалитета	52,6	47,4

Таким образом, разработанная и реализуемая нами деятельность по организации тьюторского сопровождения педа-

гогов области явилась результативным средством по созданию условий для их профессионального саморазвития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Душенина, Т. В. Тьюторское сопровождение руководящих и педагогических кадров в условиях введения ФГОС / Т. В. Душенина, В. Г. Черемисина // Учитель Кузбасса. — 2012. — № 2. — С. 39—43.
2. Методическая мастерская: организационно-методическое сопровождение реализации ФГОС на муниципальном уровне : методическое пособие / Е. Г. Прекина, Т. В. Душенина [и др.]. — М. : АПКиППРО, 2013. — 56 с.
3. Особенности тьюторского сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов в условиях постдипломного образования : учеб.-метод. пособ. / авт.-сост. : С. В. Кривых, Н. Н. Кузина. — СПб. : ИПК СПО, 2014. — 92 с.
4. Слостенин, В. А. Профессиональное саморазвитие учителя / В. А. Слостенин // Сибирский педагогический журнал. — 2005. — № 2. — С. 3—11.



РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Е. В. АЛЕХИНА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общей и социальной педагогики
ВГПУ (Воронеж)
ev_alekhina@mail.ru

Статья посвящена анализу технологий развития готовности учителя к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии по технологии методического сопровождения, супервизии и коучинга. В исследовании, предпринятом автором, акцент сделан на применении этих технологий в инклюзивном образовании.

This article analyzes the increasing readiness of teachers to work with children with special educational needs in conditions of inclusion by technologies of methodological support, supervision and coaching. In a study undertaken by the author, the emphasis is on the application of these technologies in inclusive education.

Ключевые слова: *готовность учителя, методическое сопровождение, супервизия, коучинг, инклюзивное образование*

Key words: *readiness of a teacher, methodological support, supervision, coaching, inclusive education*

Развитие инклюзивного образования ставит перед учителем сложную задачу: научиться работать не только с нормотипичными детьми, но и с детьми, требующими создания специальных образовательных условий и имеющими особые образовательные потребности (далее ООП), удовлетворить которые должна массовая школа.

Под категорией обучающихся с особыми образовательными потребностями понимаются «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), то есть физические лица, имеющие недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образо-

вания без создания специальных условий» [5, ст. 2].

Инклюзивное образование в данном контексте и есть система условий, созданных в массовой школе, удовлетворяющих особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ.

Исследования готовности к внедрению инклюзии [4] показывают, что учителя общеобразовательных школ понимают обязательность введения инклюзии, но при этом не готовы к работе с детьми с ООП. Это объясняется несколькими факторами, среди которых:

- ✓ высокая загруженность учителя;
- ✓ отсутствие или недостаточность соответствующих программ повышения квалификации;
- ✓ акцентирование на теоретических знаниях, а не на практической подготовке;
- ✓ невозможность или сложность осуществления регулярного методического сопровождения инклюзии и пролонгированной супервизии или коучинга по проблеме обучения детей с ООП.

Ежегодно растет количество официальной документации, подготавливаемой учителем. Это приводит к тому, что ему сложно найти время для самообразования, из-за чего снижается результативность работы педагога и происходит его эмоциональное выгорание.

В большинстве областных центров институты развития образования, в чьи

функции входит повышение квалификации учителей, предлагают только одну программу по инклюзивному образованию, рассчитанную, как правило, не более чем на 72 часа. Характерная особенность состо-

ит в том, что большинство программ по инклюзивному образованию являются внебюджетными, то есть педагог может пройти их за собственный счет или за счет образовательной организации.

Содержание этих программ имеет сугубо теоретический характер. В боль-

шинстве случаев они отражают содержание ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В большинстве стран, имеющих опыт инклюзивного образования, учитель не остается один на один с проблемой инклюзии обучающегося с ООП. Ему на помощь приходят специалисты, сопровождающие педагога на протяжении всего периода обучения конкретного ребенка. Это сопровождение можно определить по-разному, в зависимости от его специфики. Оно может стать альтернативой или дополнением традиционного образования учителя в области инклюзии.

Методическое сопровождение заключается в ориентации педагога в отношении целей, принципов, содержания, средств и форм обучения, в овладении им образовательными технологиями, применимыми в отношении данного обучающегося. Методист — это источник новых знаний, поддержания на высоком уровне имеющихся компетенций и контроля за практической реализацией всего вышеназванного. Отличительной чертой методического сопровождения является авторитарность данного процесса. Инициатором методического сопровождения является не учитель, а методист, который чаще всего ограничивается функцией контроля. Методист работает в одной школе с учителем, тем самым делая методическое сопровождение самой доступной технологией.

«Супервизия — это специфическая форма официального профессионального взаимодействия специалиста и супервизора, супервизора и супервизора, которая осуществляется в целях повышения эффективности работы специалиста, повышения качества оказания услуги, развития профессии, соответствующей науки, и профессионального сообщества в целом» [2].

Супервизия делится на групповую и индивидуальную. В групповой супервизии

Исследования готовности к внедрению инклюзии показывают, что учителя общеобразовательных школ понимают обязательность введения инклюзии, но при этом не готовы к работе с детьми с ООП.

участвуют супервизор, обладающий большим опытом и знаниями по сравнению с остальными, и несколько человек, объединенных решением одной проблемы. Например, в супервизируемую группу могут входить учитель, в чьем классе есть ребенок с ООП, его тьютор, психолог, социальный педагог и родитель. Индивидуальная супервизия осуществляется между сотрудником, имеющим затруднения в решении проблемы, и супервизором.

Супервизия чаще всего ассоциируется с психотерапевтической деятельностью, но в образовании она тоже широко используется. Примером этого может быть супервизия в прикладном поведенческом анализе (АВА-терапия), используемая чаще всего в отношении коррекции поведения и обучении детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Суть ее заключается в манипулировании факторами, порождающими то или иное неприемлемое поведение. Супервизия в данном случае — это оказание консультативной помощи учителю (тьютору) АВА-терапевтом. Причем проводить супервизию могут два АВА-терапевта разного уровня (регулярную — АВА-терапевт более низкого уровня, консультации — более высокого). В основе ее лежат анализ наблюдения поведения обучающегося с РАС, проводимого учителем (тьютором), и выработка рекомендаций по работе с конкретным обучающимся. В данном случае супервизия осуществляется по конкретной проблеме до ее полного решения. Прикладной поведенческий анализ может использоваться также при решении проблем некоторых других видов девиантного поведения.

В психолого-педагогической работе супервизия может сочетать в себе методическое обеспечение деятельности учителя и его психологическое сопровождение. В отличие от методического сопровождения педагог сам заявляет о своей проблеме и обращается за помощью. Также он вправе сам прекратить супервизию, когда посчитает нужным.

В супервизии большое внимание уделяется психологическому состоянию учителя, профилактике его эмоционального выгорания, так как педагог, не справляющийся со своими эмоциями, не может продуктивно решать задачи обучения особого ребенка. Сложность состоит в том, что в отечественной системе образования специалист, обученный супервизии, — большая редкость, а супервизия в АВА-терапии — дорогостоящая услуга. Поэтому данная технология развития готовности учителя к работе с обучающимися с ООП пока не имеет широкого распространения.

Еще один вариант сопровождения педагога, работающего с обучающимися с ООП, — это коучинг — «профессиональное партнерство с клиентом, ориентированное на творческое создание и реализацию особых, значимых для его жизни изменений в личной и / или профессиональной сфере» [6].

Согласно определению Международной федерации коучинга (ICF), «коучинг — процесс партнерства, стимулирующий работу мысли и креативность клиента, в котором он с помощью коуча максимально раскрывает свой личный и профессиональный потенциал» [6].

Коучинг в образовании давно и успешно применяется более чем в 30 странах. Он имеет важные отличия от методического сопровождения и супервизии.

В основе коучинга в образовании лежат стимулирование стремительного роста творчества, формирование коммуникаций нового уровня и достижение качества взаимодействия в команде.

Применительно к инклюзивному образованию коучинг решает проблемы психологических установок в отношении обучающегося с ООП, особенно если ребенок имеет ограниченные возможности здоровья. Коучинг может помочь учителю сформировать готовность творчески организовывать процесс обучения ребенка

Коучинг в образовании давно и успешно применяется более чем в 30 странах. Он имеет важные отличия от методического сопровождения и супервизии.

с ООП. Используя техники и инструменты коучинга, можно ориентировать педагога на генерацию собственных решений, а затем поддерживать его в их исполнении, что особенно важно при вариативном обучении.

Коучинг может быть полезен в организации совместной работы учителя и тьютора обучающегося с ООП, особенно на первых порах. В коучинге важен не прошлый опыт педагога, а желание изменить свое понимание ситуации обучения ребенка с ООП. Так же как и в супервизии, в коучинге инициатором является педагог, находящийся в затруднительном положении по поводу необходимости работы с обучающимся с ООП. Однако в отличие от супервизии акцент делается не на решении проблемы обучающегося, а на личности и профессиональном мастерстве учителя. Надо отметить, что коучинг тоже является финансово затратным. Для него приглашается специалист со стороны, услуги которого необходимо оплачивать.

Коучинг в отечественном образовании также явление новое, но, учитывая расширение различных направлений высшего психолого-педагогического образования, и супервизия, и коучинг в ближайшее время прочно войдут в отечественную педагогическую действительность.

В связи со сложностью привлечения специалистов по супервизии и коучингу можно совместить элементы этих технологий в виде психолого-педагогического сопровождения процесса обучения детей с ООП на основе сетевого взаимодействия между ресурсными центрами инклюзивного образования, школами и реабилитационными центрами. Данный вид сопровождения ориентирован не только на ребенка, но и на учителя.

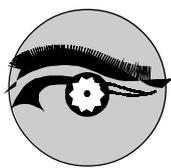
Таким образом, в отечественной системе образования широко используется хорошо зарекомендовавшая себя технология методического сопровождения процесса обучения детей с ООП и появляются новые технологии развития готовности педагога к работе с такими детьми в условиях инклюзии — супервизия и коучинг.

Эти технологии отличаются друг от друга субъектной ролью учителя и обучающегося, сложностью организации и финансовым обеспечением. Но какая бы технология ни была выбрана педагогом или администрацией образовательной организации, необходимо отдавать отчет в том, что в основе повышения профессиональной готовности учителя лежат принятие ценностей инклюзии, желание работать в инклюзивном классе и личностная готовность обучать детей с ООП.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булычева, А. Е. Супервизия и/или методическое сопровождение в образовании / А. Е. Булычева // URL: <http://www.supervis.ru/content/19072097-bulycheva-ae-superviziya-iili-metodicheskoe-soprovozhdenie-v-obrazovanii>.
2. Лях, И. В. Полиmodalная супервизия: практика для практиков / И. В. Лях // Семья в XXI веке : материалы международного экспертного симпозиума (28 ноября — 2 декабря 2013 г.) // URL: <http://www.supervis.ru/content/1140768802-lyah-ivpolimodalnayasuperviziya-praktika-dlya-praktikov>.
3. Международный Эриксоновский Университет коучинга // URL: <http://erickson.ru/coaching/>.
4. Поветкина, Т. Е. Исследование готовности образовательного пространства Воронежской области к инклюзивному образованию / Т. Е. Поветкина, Е. В. Алехина, Т. В. Шаталова [и др.]. — Воронеж, 2013.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (действующая редакция) // URL: http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_140174/.
6. Что такое коучинг? // URL: <http://erickson.ru/coaching/>.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
СИСТЕМА:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**



Точка зрения ученого



ПРОБЛЕМА СУЩНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА

В. Т. ЧИЧИКИН,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры теории и методики физвоспитания
и ОБЖ НИРО
fv.obz.niro@gmail.com

В статье рассматриваются вопросы, имеющие принципиальное значение в разработке теоретических и методологических оснований содержательного обеспечения образовательной деятельности в связи с формированием и развитием профессиональной готовности педагога.

The article deals with the questions having the basic importance in the development of theoretical and methodological bases of substantial ensuring educational activity in connection with formation and development of professional readiness of a teacher.

Ключевые слова: *профессиональная готовность, модель структуры готовности, методологическое обеспечение*

Key words: *professional readiness, model of structure of readiness, methodological resource*

В научной обоснованности образовательной деятельности решающую роль играет выявление и содержательное обозначение детерминант (идей, представлений, принципов, оснований, классификаций, понятий), которые следует определить как методологическое обеспечение.

Анализ публикаций, касающихся проблем эдукологии [4; 5; 6], позволяет отметить усиление методологизации педагогических исследований. Налицо попытки замены авторитарной постулативности субъективных представлений здравого смысла диалектической логикой, сис-

темным подходом на основе редукции, интеграции и унификации представлений об объектах исследования образовательной деятельности. В определенной мере данное обстоятельство характерно и для проблемы формирования профессиональной готовности педагога.

Можно констатировать, что целый ряд вопросов, имеющих принципиальное значение в разработке теоретической ориентации содержательного обеспечения образовательной деятельности в связи с формированием и развитием готовности, еще не имеют достаточного и необходимого решения [1; 2; 5; 9]. Прежде всего

это проявляется в преобладании частно-научных подходов и, как следствие, методологическом анархизме и концептуальном эклектизме.

Например, неоднозначно трактуется состав компонентов социального опыта педагогической деятельности, определение сущности и возможности формирования профессиональной готовности педагога. Кроме того, содержательно не унифицированы пересекающиеся с обсуждаемым объектом такие вопросы, как формула куррикулума, понятие «компетенция» и состав компетенции, определение и классификация умений, критерии оценивания и состав требований социального запроса.

Проявления профессиональной готовности педагога и необходимость управления ее достижением способствовали выделению профессиональной готовности как объекта познания. Первоначально — на эмпирическом уровне, а позднее — на теоретическом.

В настоящее время профессиональная готовность приобретает общесоциальное значение, так как выступает в качестве цели, средства и результата профессиональной подготовки. Она представляет собой сложный многомерный объект реальности, исследование которого в рамках какой-либо одной науки не позволяет обеспечить ее полное и адекватное познание [6; 8].

Очевидно, что проблема профессиональной готовности представляет собой особую, комплексную проблему и касается компетенции многих наук [8]. Это не исключает возможности ее изучения на частно-предметном уровне. Например, в связи с потребностями достижения профессиональной готовности специалиста в сфере физической культуры [10]. Однако достижение результатов, адекватных целям исследования, видимо, возможно при условии научной редукции положений всех уровней познания и всех базовых теорий [5; 6].

Изучение сущности любого исследуемого объекта начинается с формулиров-

ки или выбора (из имеющихся) определения. По отношению к готовности вообще (к чему-либо) и профессиональной готовности педагога (в частности) мы ориентированы на следующее *рабочее* определение. *Готовность* — это интегральное личностное образование на основе потребностей и способностей субъекта, которое характеризуется нормативным уровнем преобразования общественных отношений в систему функций индивида.

Следует допустить, что в условиях вероятностных представлений о профессиональной готовности педагога не может быть дано строгого и единственно верного определения. Тем не менее рабочее определение позволит отработать систему исследовательских и практических ориентаций в понимании и изучении выделенной проблемы.

Профессиональная готовность инвариантна по структуре в социальном смысле (уровень всеобщего), унифицирована по функциям в типологических проявлениях (уровень особенного) и вариативна по мере наличия и проявления компонентов при индивидуальном рассмотрении (уровень единичного).

Выявление структуры профессиональной готовности предполагает использование системного анализа. Приоритетным основанием декомпозиции профессиональной готовности является ориентация на представления о содержании деятельности, так как она формируется и реализуется в ней, отражая ее содержательную сущность.

В соответствии с общетеоретическими представлениями в содержании деятельности выделяют три ее компонента: информационный, операциональный, мотивационный [5]. Они, соответственно, характеризуют знания, способы деятельности (умения, навыки) и потребности. Эти компоненты выделяются по функциональному критерию. Такой компонент-

Проявления профессиональной готовности педагога и необходимость управления ее достижением способствовали выделению профессиональной готовности как объекта познания.

ный состав отражает «сущностные силы» человека и является универсальным [3]. Очевидно, что если этот состав компонентов характерен для деятельности, то он присущ и профессиональной готовности.

Таким образом, три компонента состава деятельности, а следовательно, и готовности должны быть выделены бесспорно. В *общетеоретическом обозначении* это информационный, операциональный и мотивационный компоненты. В *практическом обозначении* это знания, способы деятельности (умения, навыки) и потребности.

Содержание *информационного компонента* составляет результат отражения внешней реальности в совокупности ее свойств. Содержание *операционального компонента* составляют формы организации деятельности, то есть ее способов в системе. Содержание *мотивационного компонента* составляет отражение потребностей, направления активности.

В отличие от общепринятых концепций, в определении структуры готовности мы не выделяем комплекс личностных характеристик. Это связано с двумя обстоятельствами. Во-первых, мы придерживаемся точки зрения о том, что свойства личности не определяют, а опосредуют качество деятельности. В этом случае нет каузальной зависимости, а есть предпосылки, вероятностная зависимость.

Личностные характеристики субъекта деятельности накладывают отпечаток на все ее компоненты. Однако в условиях компенсаторности личностных проявлений в деятельности

они, безусловно, нивелируются. Это позволяет достичь одинакового качества деятельности при разных значениях личностных характеристик (по набору и уровню) и, наоборот, достичь разного качества деятельности при одинаковости личностных характеристик.

Во-вторых, проявления психических свойств человека неисчерпаемы в своем качественном и количественном развитии, так как характеризуются полифункциональностью. Базовых комплексных качеств психики человека более 150, а их сочетаний — в пределах величины с тысячами нулей [7]. Это дает основание полагать, что, несмотря на значимость психического обеспечения деятельности, психологизация характеристик последней приведет к выделению усеченного их набора, а также абстрактных, случайных и бессодержательных признаков.

На основании анализа сущности разноуровневых проявлений готовности можно констатировать, что она (как система) характеризуется относительным постоянством структуры (социальный аспект), типическим проявлением функций (профессиональный аспект) и разнообразием субъектной реализации (индивидуальный аспект). Готовность в любых проявлениях представляет своеобразную (по степени обобщенности и развертывания в процессе реализации) организацию родовых компонентов (инвариантов), а также отношений между ними и между их составляющими.

В терминологическом взаимодействии понятие профессиональной готовности опирается на полисемию, когда наряду с ним используются и другие понятия без обозначения различий: «подготовленность», «компетентность», «квалификация», «мастерство», «умелость», «профессионализм». На наш взгляд, термин «готовность» является родовым и универсальным, так как все другие отражают частичные смыслы и значения явления, характеризуемого как готовность человека.

Подготовленность характеризует любой результат процесса подготовки (управляемого или случайного) и относится к отдельным направлениям деятельности. Например, теоретическая, практическая и т. п. подготовленность. В этой связи не следует отождествлять готовность и под-

Готовность в любых проявлениях представляет своеобразную организацию родовых компонентов (инвариантов), а также отношений между ними и между их составляющими.

готовленность, так как не любой результат подготовки (подготовленность) может соответствовать значениям готовности. Хотя совпадения возможны.

Компетентность является аспектной характеристикой готовности и отражает уровень профессиональных знаний, а также степень их актуализации в конкретной деятельности.

Квалификация характеризуется соответствием знаний, умений, навыков требованиям конкретной профессии.

Мастерство отражает уровень эффективности выполняемой деятельности, то есть соотношение уровня получаемого результата уровню ресурсных затрат.

Умелость подчеркивает операциональный аспект деятельности — знание и следование стандартам выполнения профессиональных действий в определенной последовательности и взаимосвязи.

Профессионализм характеризует эталонный статус субъекта деятельности в соответствии с оптимальной мерой социальных требований, владение специальностью.

Использование достаточно большого набора терминов, близких по значениям термину «профессиональная готовность», отражает полиаспектность данного явления. Было бы неверным отвергать обсуждаемые термины с точки зрения их смысловой точности и ориентировать на исключительное использование термина «готовность».

Видимо, каждый из них характеризует определенные значения и представляет результат подхода в познании готовности. Однако, предлагая термин «готовность» как универсальный и родовой по отношению к пересекающимся с ним, мы имеем в виду то обстоятельство, что при наличии нескольких значений явления необходимо сведение их к родовому обозначению. Это позволит интегрировать знания о явлении, обеспечит необходимую и достаточную ориентировку в познании его сущности. В условиях равнодушия к полисемии в обозначаемом яв-

лении размывается реальное представление о его сущности (каждый о своем частичном), теряются важные с методологической точки зрения отношения: целого и части, общего и особенного, первичного и вторичного, родового и производного.

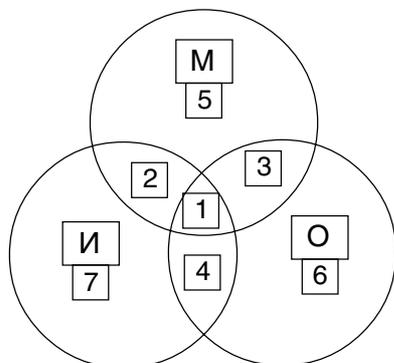
При наличии близких по значениям, но разноаспектных терминов есть нечто общее, объединяющее их, что целесообразно выразить базовым термином «готовность», который отражает качество целостности, интегральной результативности. Другие термины, на наш взгляд, не имеют достаточной смысловой сообразности в отражении отмеченного качества и не решают задачу фиксации единства в многообразии.

Если исходить из представления о готовности как родового понятия, которое характеризуется *предметностью* (готовность к чему-то), *аспектностью* (по составу компонентов и их свойств), *целостностью* (как система), *репрезентативностью* (представительство функций, адекватных профессиональной деятельности) и *мерой*, то выстраивается соотносительный ряд обсуждаемых понятий: целостность — готовность, предметность — профессионализм, аспектность — компетентность, репрезентативность — квалификация, мера — мастерство.

Используя круги Венна, можно наглядно смоделировать взаимодействие компонентов профессиональной готовности. При всей своей условности модель позволяет выделить семь областей бинарного взаимодействия. Каждая из них в определенной мере отражает присутствующие в профессиональной деятельности социальные проявления субъекта этой деятельности — ценностные ориентации, уровень притязаний, склонности, предпочтения и потенциальные возможности.

Использование достаточно большого набора терминов, близких по значениям термину «профессиональная готовность», отражает полиаспектность данного явления.

Схема взаимодействия компонентов профессиональной готовности педагога



Обозначения:

«М», «О», «И» — мотивационный, операционный, информационный компоненты профессиональной готовности.

1 — область взаимодействия, определяющая собственно готовность.

2 — область бинарного взаимодействия мотивационного и информационного компонентов, характеризующая ценностные ориентации субъекта профессиональной деятельности.

3 — область бинарного взаимодействия мотивационного и операционного компонентов, которая характеризует уровень притязаний субъекта профессиональной деятельности на социально значимый результат.

4 — область бинарного взаимодействия операционного и информационного компонентов, которая характеризует профессиональную направленность субъекта деятельности, его склонности и предпочтения.

5; 6; 7 — области потенциальных возможностей (мотивационных, операционных, информационных).

Таким образом, предложенная теоретическая модель структуры профессиональной готовности педагога позволяет смоделировать различные проявления готовности. Это будет способствовать изучению проблем ее сущности, измерения и меры сформированности. Решение этих проблем обеспечит управление процессом формирования профессиональной готовности с получением социально задаваемого результата.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдуллина, О. А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. — М., 1990. — 187 с.
2. *Беспалько, В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М., 1989. — 186 с.
3. *Зеленов, Л. А.* Методология человековедения / Л. А. Зеленов. — Н. Новгород, 1991. — 231 с.
4. *Игнатьева, Г. А.* Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования / Г. А. Игнатьева. — Н. Новгород : НГЦ, 2005. — 343 с.
5. *Леднев, В. С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. — М., 1991. — 214 с.
6. *Новиков, А. М.* Методология образования / А. М. Новиков. — М. : Эгвес, 2002. — 320 с.
7. *Общая психодиагностика* / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — М. : МГУ, 1987. — 342 с.
8. *Остапенко, А. А.* Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / А. А. Остапенко. — М. : Народное образование, 2007. — 384 с.
9. *Поташник, М. М.* Управление профессиональным ростом учителя в современной школе / М. М. Поташник. — М. : ЦПО, 2010. — 445 с.
10. *Чичикин, В. Т.* Структура и регуляция профессиональной готовности педагога физической культуры / В. Т. Чичикин. — Н. Новгород : НГЦ, 2011. — 254 с.



ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Л. П. ШУСТОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры менеджмента и образовательных технологий
Ульяновского государственного педагогического университета
им. И. Н. Ульянова
lp_shustova@mail.ru

Автор обращает внимание на важность реализации гендерного подхода в образовании. В статье рассматривается проблема гендерной толерантности, пути и способы ее формирования у старшеклассников на основе гендерного подхода в воспитании. Автором вскрываются педагогические аспекты понятия «гендерная толерантность», предлагается модель и программа формирования гендерной толерантности старшеклассников, представлены результаты экспериментального исследования, направленного на формирование у юношей и девушек толерантности в гендерных отношениях.

The author pays attention to the importance of realization of gender approach in education. In the article the problem of gender tolerance, a way and ways of its formation at seniors on the basis of gender approaches in education is considered. The author opens pedagogical aspects of the concept «gender tolerance», the model and the program of formation of gender tolerance of seniors is offered, results of the pilot study directed on formation at young men and girls of tolerance in the gender relations are presented.

Ключевые слова: *гендер, гендерный подход в воспитании, социализация, гендерная толерантность, гендерная идентичность, гендерные стереотипы, юность*

Key words: *a gender, gender approach in education, socialization, gender tolerance, gender identity, gender stereotypes, youth*

Новое тысячелетие остро ставит перед мировым сообществом проблему формирования толерантности в гендерных отношениях. В Декларации развития тысячелетия, принятой ООН в 2000 году, была провозглашена «самостоятельная и практическая ценность гендерного равенства в обществе» [5, с. 5].

Согласно документам ООН, гендерное равенство предполагает, что мужчины и женщины имеют равные условия для реализации своих прав и потенциальных возможностей в качестве вклада в национальное, политическое, экономическое, социальное и культурное развитие стра-

ны, а также равные возможности получения выгод от результатов своей деятельности.

Таким образом, гендерное равенство представляет собой равнозначную общественную оценку сходств и различий между мужчинами и женщинами, а также тех ролей, которые они выполняют в социуме [7].

В принятой на основе Декларации в 2004 году Гендерной стратегии Российской Федерации говорится о необходимости проведения информационной кампании по популяризации идей гендерного равенства в России [1].

В докладе Всемирного банка за 2012 год в качестве одной из актуальных задач, где следует осуществить ряд политических мер, выделяются ограничение воспроизводства гендерного неравенства в последующих поколениях, борьба с гендерными предрассудками [5].

Существенная роль в решении проблемы культивирования идеи гендерного равенства в обществе отводится системе школьного образования. Формирование гендерной толерантности как неотъемлемого качества личности становится важной частью целей образования, направленных на гендерную социализацию учащихся.

Так, в Гендерной стратегии РФ указывается на важность «реформирования системы образования с учетом включения гендерных программ, расширяющего возможности полов для свободного духовного развития» [1, с. 10]. На государственном уровне ставится задача включения в федеральные государственные образовательные стандарты социальных, в том числе гендерных, знаний, «введение сквозной системы гендерно ориентированных программ, начиная с дошкольных учреждений, воспитания граждан на основе общечеловеческих ценностей, включая социальное равенство по полу» [1, с. 20].

Гендерное образование призвано способствовать созданию гендерного равенства в современном

Гендерное образование призвано способствовать созданию гендерного равенства в современном обществе, при котором мужчины и женщины сосуществуют в духе сотрудничества и уважения.

обществе, при котором мужчины и женщины сосуществуют в духе сотрудничества и уважения. Оно направлено на предоставление девочкам и мальчикам, юношам и девушкам равных возможностей для участия и взаимодействия в любом виде деятельности, оказания помощи в признании социальной ценности традиционных женских и мужских ролей и занятий. Формируя гендерное самосознание учащихся, гендерное образование способ-

ствует позитивной гендерной (полоролевой) социализации воспитанников.

В научной литературе рассматриваются две модели полоролевой социализации личности: *поляризованная*, основанная на строгом распределении мужских и женских ролей, и *континуальная*, допускающая смешение мужских и женских функций. С позиции полоролевой социализации воспитанников на современном этапе в качестве наиболее важной выступает проблема разработки гендерного подхода в образовании, основанного на континуальной модели.

Согласно А. В. Мудрику, гендерный подход в воспитании нацелен на создание таких условий для воспитания мальчиков и девочек, юношей и девушек, в которых их развитие и духовно-ценностная ориентация будут способствовать позитивному становлению индивидуальных маскулильных, фемининных и андрогинных черт, а также относительно безболезненному приспособлению подрастающего поколения к реалиям полоролевых отношений в обществе и эффективному полоролевому обособлению в социуме [4].

В рамках развития гендерных подходов в воспитании подрастающего поколения на первый план выходит проблема формирования гендерной толерантности личности. Особую актуальность она приобретает в старшем школьном возрасте, когда заканчивается процесс первичной социализации личности, усиливается склонность к общению с противоположным полом, способность к рефлексии и самоанализу, происходит возрастная переоценка ценностей, отмечается готовность к личностному и профессиональному самоопределению.

Руководствуясь актуальностью данной проблемы, нами было проведено экспериментальное исследование формирования гендерной толерантности у старшеклассников.

В научной литературе под гендерной толерантностью понимаются чаще всего непредвзятое отношение к представите-

лям другого пола, недопустимость априорного приписывания человеку недостатков другого пола, отсутствие идей о превосходстве одного пола над другим [3].

В нашем исследовании *гендерная толерантность* трактуется с педагогических позиций как психолого-педагогическая готовность к пониманию, принятию и признанию различных типов гендерной идентичности, многообразия проявлений гендерного поведения, идей гендерного равноправия в социуме на основе активной нравственной позиции личности [8].

Из определения следует, что гендерная толерантность выступает в качестве *личностной* позиции, в которой проявляются установки, ценности, мотивы и смыслы личности, а на их основе осуществляется сознательный, осмысленный и ответственный выбор. Это *активная* жизненная позиция, согласно которой человек находится в качестве субъекта взаимодействия, самостоятельно определяющего свою судьбу. Личность с такой позицией характеризуется нами как носитель определенных *нравственных* ценностей, среди которых в качестве важнейших выступают такие ценности, как «ненасилие», «свобода», «равенство», «человек».

Гендерная толерантность рассматривается нами через призму *двуединства психологической готовности* как внутреннего состояния, мотивации и способности положительного отношения к другому человеку и *психолого-педагогической подготовленности* как практического умения коммуникации и понимания, умения разбираться в людях и обстановке. *Понимание* характеризуется нами как способность личности взглянуть на мир глазами другого человека, как особый познавательный акт, в котором преодолевается односторонность объективного знания. Вслед за П. В. Степановым [6] *принятие* интерпретируется как *положительное отношение* к проявлениям «инаковости», как эмоциональная категория, сопровожда-

ющаяся переживанием ценности «другого» человека, мнения, убеждения.

Полагая, что *гендерная идентичность* является не столько результатом идентификации, сколько процессом, в результате которого могут возникать разные варианты «мужественностей» и «женственностей», мы принимаем во внимание индивидуальность и пластичность гендерных различий. В соответствии с континуальной моделью гендерной социализации личности, мы признаем многообразие *гендерного поведения* и гендерных ролей, вариативность и гибкость в овладении полоролевым репертуаром, отвечающим индивидуальным потребностям личности. И, наконец, мы подчеркиваем ценность *гендерного равноправия* как равного правового статуса мужчин и женщин и равных возможностей для его реализации, позволяющих лицам разного пола свободно развивать свои потенциальные способности в различных сферах жизнедеятельности.

В Гендерной стратегии РФ указывается, что «подлинное равенство прав и свобод можно обеспечить только на основе признания ценности каждой личности, создания условий для саморазвития человека, наиболее полной реализации его созидательного потенциала и творческих способностей, всестороннего раскрытия сущностных сил и дарований, что позволит каждому внести полноценный вклад в общественный прогресс» [1, с. 2].

Формирование гендерной толерантности у старшеклассников рассматривается нами как процесс поэтапного становления и развития трех взаимосвязанных компонентов:

✓ *когнитивного* — представления о гендерной идентичности и гендерных стереотипах в различных сферах жизнедеятель-

Гендерная толерантность выступает в качестве личностной позиции, в которой проявляются установки, ценности, мотивы и смыслы личности, а на их основе осуществляется сознательный, осмысленный и ответственный выбор.

ности, осознания гендерных установок личности;

✓ *эмоционального* — устойчивого эмоционально-ценностного отношения к гендерным различиям и особенностям гендерного поведения, способности к эмпатическому пониманию и безусловному принятию лиц с разными типами гендера, овладения способами эмоциональной саморегуляции;

✓ *деятельностного* — предрасположенности к такому типу поведения и деятельности, основой которых являются сотрудничество и бесконфликтное взаимодействие между представителями различного пола; умение вести конструктивный диалог; освоение модели партнерского взаимодействия между полами.

При формировании гендерной толерантности нами было рассмотрено, каким образом три перечисленных компонента толерантности проявляются в различных *сферах жизнедеятельности*, в которых протекает процесс гендерной социализации личности. В качестве сфер, где формируется гендерная толерантность, нами выделяются следующие:

✓ сфера межличностного общения юношей и девушек;

✓ сфера индивидуальных интересов и увлечений;

✓ сфера семейных отношений;

✓ сфера профессиональной деятельности;

✓ сфера общественно-политической деятельности.

Формирование такого качества, как гендерная толерантность, призвано выступить одним из условий общественной стабильности.

Как отмечает Н. В. Круглова, для современной России актуален вопрос толерантного отношения во всех сферах — политической, социальной, экономической, религиозной, межэтнической, а также межполовой [2].

В связи с тем что в быстро меняющемся современном российском обществе все острее ощущается давление гендерных стереотипов как на профессиональную и общественную жизнь, так и на

межличностные отношения в семье и на работе, формирование такого качества, как гендерная толерантность, призвано выступить одним из условий общественной стабильности.

Развитие гендерных отношений происходит во всех перечисленных выше сферах жизнедеятельности. Что касается периода ранней юности, то важно отметить тот факт, что разные аспекты гендерных отношений в этих сферах могут находиться как в *зоне актуального развития* юношей и девушек (межличностное общение, личностные интересы и увлечения, семейные отношения, профессиональное самоопределение), так и в *зоне ближайшего развития* старшеклассников (новые аспекты отношений в семье, профессиональной и общественно-политической деятельности).

Наиболее *сензитивным* с точки зрения формирования данного личностного новообразования, на наш взгляд, является *юношеский* возраст. Нацеленность на общение со сверстниками как своего, так и противоположного пола, способность к рефлексии, самоанализу и децентрации, возрастная переоценка жизненных ценностей, готовность к личностному и профессиональному самоопределению делают раннюю юность чрезвычайно важным этапом гендерной социализации личности, *решающим* для формирования личности будущих мужчин и женщин и отношений между ними.

Вслед за уточнением содержания понятия «гендерная толерантность» и выявлением сензитивного периода для ее формирования встает следующая задача — разработка *педагогической модели*. В качестве структурных элементов разработанной нами модели рассматриваются такие характеристики, как цель, задачи по формированию гендерной толерантности у юношей и девушек, психолого-педагогические средства, критерии и показатели ее сформированности, результат реализации педагогических задач, а также компоненты гендерной толеран-

тности и сферы жизнедеятельности, в которых она проявляется.

Итак, первым структурным элементом модели является *цель* — формирование гендерной толерантности старшекласников как личностного новообразования.

Следующий элемент модели — *психолого-педагогические средства* формирования гендерной толерантности. В качестве таковых нами рассматриваются средства воспитания, которые являются, во-первых, личностно ориентированными, во-вторых, рефлексивными и, в-третьих, диалогическими. Психолого-педагогические средства следует рассмотреть также исходя из основных компонентов толерантности: когнитивного (информационно-справочные и рефлексивные), эмоционального (эмпатические и эмоциональной саморегуляции) и деятельностного (диалогические и интерактивные).

Характеризуя психолого-педагогические средства, отметим, что проблема личностных основ толерантности предполагает развитость *рефлексии*. Способность к рефлексии является важной составляющей для формирования *когнитивного компонента* гендерной толерантности. В целях познания других целесообразно применять *диалоговую рефлексия*, под которой понимается диалог двух собеседников, способствующий формированию осознанного отношения к какой-либо значимой проблеме. *Групповая рефлексия* также является необходимым средством формирования адекватного представления о себе и других.

В качестве *информационно-справочных* средств могут выступать мини-лекции, информационные справки, притчи, высказывания знаменитых людей, материалы СМИ для исследования содержащихся в них гендерных стереотипов, а также *тестирование* и *анкетирование* старшекласников с целью получения информации о себе как представителе того или иного пола / гендера.

Необходимым условием формирова-

ния *эмоционального компонента* гендерной толерантности является развитие и становление *способности к эмпатическому пониманию*. Другой группой средств в рамках эмоционального компонента являются средства, направленные на знакомство и освоение *способов и техник саморегуляции эмоциональных состояний* (аутотренинговых, медитативных, дыхательных, телесно ориентированных).

Наиболее эффективным условием для формирования *деятельностного компонента* гендерной толерантности является умение вести *диалог*. К *диалоговым методам воспитания* можно отнести беседы, дебаты, диспуты, дискуссии, толкование дилемм, «сократические беседы», «дискуссионные качели», этические диалоги и т. п. Не менее важными в рамках работы с деятельностным компонентом гендерной толерантности являются разнообразные *интерактивные методы*, приемы и средства совместной деятельности педагога и старшекласников: элементы тренинга, сюжетно-ролевые и деловые игры, моделирование ситуаций, психотехнические игры и упражнения.

В нашей модели в качестве *основных критериев гендерной толерантности* выступают:

✓ сформированность когнитивного, эмоционального и деятельностного компонентов гендерной толерантности старшекласников;

✓ сформированность гендерной толерантности в различных сферах жизнедеятельности человека, таких как межличностное общение, увлечения, семья, профессиональная и общественно-политическая деятельность.

Интегральным показателем становится уровень сформированности всех компонентов гендерной толерантности, проявляющихся в обозначенных выше сферах жизнедеятельности личности.

Необходимым условием формирования эмоционального компонента гендерной толерантности является развитие и становление способности к эмпатическому пониманию.

В соответствии с вышеуказанной педагогической моделью нами была разработана программа спецкурса для старшеклассников «Гармония», нацеленная на обретение системы гендерно ориентированных знаний, принятие мужской и женской социальных ролей, подготовку к профессиональной деятельности и семейной жизни [8]. Данная программа основывается на осознании и коррекции в сознании воспитанников на пороге выбора жизненного пути наиболее жестких гендерных стереотипов, изучении потенциала партнерских взаимоотношений между юношами и девушками.

Участниками экспериментального исследования стали старшеклассники средней школы № 3 Новоульяновска. В рамках исследования проведено 20 экспериментальных занятий (35 часов). Экспериментальная группа — 19 учащихся 10 «Б» класса (11 девушек и 8 юношей), контрольная группа состояла из 19 учащихся 10 «А» класса той же школы (11 девушек и 8 юношей).

В качестве основной диагностической методики нами был разработан специальный опросник (мужской и женский варианты), направленный на выявление гендерной толерантности юношей и девушек. В опросниках содержатся три основные шкалы, направленные на выявление сформированности когнитивного, эмоционального и деятельностного

компонентов гендерной толерантности, и три дополнительные, направленные на определение степени толерантности к отдельным проявлениям маскулинности и феминности:

✓ шкала лидерства:

доминирование — подчинение;

✓ шкала эмоциональности: сдержанность — чувствительность;

✓ шкала активности: активность — пассивность.

Опросники включают также пять шкал, соответствующих основным сферам жизнедеятельности [8].

С целью выявления достоверности различий между экспериментальной и контрольной группами использовался *U*-критерий Манна — Уитни (при $p = 0,05$). По окончании формирующего эксперимента были обнаружены достоверные различия между КГ и ЭГ в показателях сформированности гендерной толерантности у участников в целом ($p = 0,006$); в эмоциональном ($p = 0,027$) и деятельностном ($p = 0,007$) компонентах; в позиции старшеклассников, касающейся толерантного отношения между полами в сферах общественно-политической деятельности ($p = 0,03$) и увлечений ($p = 0,007$); в принятии индивидуальных проявлений эмоциональности ($p = 0,027$) и активности ($p = 0$) представителей противоположного пола. Не обнаружено существенных различий в показателях между КГ и ЭГ в когнитивном компоненте ($p = 0,072$); в сферах межличностного общения ($p = 0,124$), семейной жизни ($p = 0,265$) и профессиональной деятельности ($p = 0,063$), а также в принятии лидерских проявлений ($p = 0,285$) лиц противоположного пола.

В целом в исследовании найдена подтверждение гипотеза, согласно которой старшеклассники экспериментальной группы достоверно превосходят сверстников контрольной группы по общему показателю уровня сформированности гендерной толерантности.

Для оценки качества сдвига исследуемого признака, то есть гендерной толерантности старшеклассников, в двух замерах в КГ и ЭГ использовался *T*-критерий Вилкоксона (при $p = 0,05$). Он позволил установить достоверный сдвиг в сторону повышения уровня общего показателя сформированности гендерной толерантности в ЭГ ($p = 0,003$).

По всем трем компонентам в ЭГ отмечались достоверные сдвиги в сторону повышения показателей исследуемого качества: на когнитивном уровне

В исследовании найдена подтверждение гипотеза, согласно которой старшеклассники экспериментальной группы достоверно превосходят сверстников контрольной группы по общему показателю уровня сформированности гендерной толерантности.

($p = 0,036$), эмоциональном ($p = 0,036$) и деятельностном ($p = 0,029$).

В сферах увлечений ($p = 0,041$), семейной жизни ($p = 0,044$), профессиональной деятельности ($p = 0,008$) в ЭГ результаты исследования свидетельствуют о наличии достоверного сдвига в сторону повышения показателя гендерной толерантности.

Что касается гендерной толерантности старшеклассников в сферах общественно-политической деятельности ($p = 0,145$) и межличностного общения юношей и девушек ($p = 0,506$), то достоверных сдвигов в показателях не обнаружено. По шкалам эмоциональности ($p = 0,003$) и активности ($p = 0,009$) в ЭГ также отмечался достоверный сдвиг в позитивном направлении, однако по шкале лидерства ($p = 0,347$) не было выявлено положительной динамики изменения показателя.

В целом по общему показателю уровня сформированности гендерной толерантности в экспериментальной группе подтвердилась гипотеза, согласно которой у учащихся сдвиг в сторону повышения показателя гендерной толерантности достоверно преобладает. У старшеклассников КГ оказался достоверным «типичный»

сдвиг в сторону снижения показателя гендерной толерантности. Вероятно, это является следствием того, что с расширением социальной среды влияния на старшеклассников происходит активное присвоение негативных гендерных стереотипов и установок, существующих в обществе.

Характер представленных в опросниках суждений позволяет сделать вывод об *уровнях сформированности гендерной толерантности/интолерантности* старшеклассников. Нами было выделено шесть уровней исследуемого качества:

- ✓ 1-й уровень — ярко выраженная гендерная интолерантность;
- ✓ 2-й уровень — осознанная гендерная интолерантность;
- ✓ 3-й уровень — скрытая гендерная интолерантность;
- ✓ 4-й уровень — пассивная гендерная толерантность;
- ✓ 5-й уровень — осознанная гендерная толерантность;
- ✓ 6-й уровень — активная гендерная толерантность.

Результаты исследования уровней сформированности гендерной толерантности старшеклассников представлены в таблице.

Уровень сформированности гендерной толерантности старшеклассников экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) (в %)

Уровни сформированности гендерной толерантности	ЭГ		КГ	
	в начале	в конце	в начале	в конце
Ярко выраженная интолерантность	—	—	—	—
Осознанная интолерантность	—	—	—	5
Скрытая интолерантность	32	10	32	42
Пассивная толерантность	63	80	58	48
Осознанная толерантность	5	10	10	5
Активная толерантность	—	—	—	—

Степень проявления изучаемого качества в ЭГ и КГ перед началом эксперимента оказалась примерно одинаковой. По завершении эксперимента по сравнению с незначительными, а у отдельных

учащихся КГ и отрицательными сдвигами в показателях сформированности гендерной толерантности, у участников ЭГ наблюдалась позитивная динамика в сформированности исследуемого качества.

Таким образом, исследование позволило теоретически обосновать и проверить на практике модель формирования гендерной толерантности у старшеклассников, комплекс психолого-педагогических средств, направленных на формирование выделенных компонентов (когнитивного, эмоционального и деятельностного), основные показатели которых отражают сформированность компонентов гендерной толерантности, проявляющихся в разных сферах жизнедеятельности человека.

Резюмируя вышесказанное, подчерк-

нем, что гендерная толерантность, рассматриваемая нами как готовность к пониманию, принятию и признанию различных типов гендерной идентичности, многообразия проявлений гендерного поведения, идей гендерного равноправия в социуме, выступает в качестве активной жизненной позиции личности. В процессе ее формирования у юношей и девушек гендерные отношения могут быть изменены в соответствии с партнерской моделью взаимодействия равноправных субъектов, обладающих одинаковой ценностью и значимостью друг для друга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гендерная стратегия Российской Федерации // URL: <http://womnet.ru/prava/2004/1/4.htm>.
2. *Круглова, Н. В.* Перспективы гендерной толерантности в России / Н. В. Круглова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2009. — № 108. — С. 210—218.
3. *Мацковский, М.* Толерантность как объект социологического исследования / М. Мацковский // «Век толерантности»: федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» // URL: <http://www.tolerance.ru/vek-tol/3-0.html>.
4. *Мудрик, А. В.* О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании / А. В. Мудрик // Воспитательная работа в школе. — 2003. — № 5. — С. 15—19.
5. ООН: Гендерные измерения XXI столетия // URL: <http://novznania.ru/2015/02/ООН-гендерные-измерения-XXI-столетия>.
6. *Степанов, П. В.* Воспитание толерантности у школьников: теория, методика, диагностика / П. В. Степанов. — М.: АПКИПРО, 2003. — 84 с.
7. Что ЕЭК ООН делает для вас? // URL: <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/publications/gender/Gender.2010.R.pdf>.
8. *Шустова, Л. П.* Гендерная толерантность школьника: теория и практика воспитания: практико-ориентированная монография / Л. П. Шустова. — Ульяновск: УИПКПРО, 2009. — 276 с.

**В 2016 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:**

Одегова В. Ф. Литературное чтение: пути реализации ФГОС НОО: Учебное пособие для учителей начальных классов по основам преподавания литературного чтения. 140 с.

Пособие призвано помочь педагогам начальных классов в практической деятельности по достижению приоритетной цели ФГОС НОО по литературному чтению — формированию читательской компетентности младших школьников. Теоретическая часть его носит справочный характер. Практический материал включает тестовые задания открытого типа из Примерной образовательной программы по литературному чтению и литературные тексты.



Слово докторанту и аспиранту



ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЯ «ОБРАЗА РОДИТЕЛЬСКОЙ РОЛИ» У СУПРУГОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РОДИТЕЛЬСТВА

Е. Н. ВАСИЛЬЕВА,
докторант НИУ ВШЭ,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры организационной психологии НИУ ВШЭ
(Нижний Новгород)
vayulena@yandex.ru

В статье рассматривается динамика изменения «образа родительской роли» у мужчин и женщин с разным стажем родительства. В результате исследования были выявлены роли отца и матери, входящие в целостный «образ родительской роли», оказавшиеся наиболее чувствительными к изменению статуса родителей.

The article concerns the dynamics of change of «the image of parental role» for spouses with different experience of parenthood. As a result of the research the roles of father and mother were found, which were included in the holistic «image of parental role», to be most sensitive to changes in the status of the parents.

Ключевые слова: *семья, семейные роли, родительские роли, образ, образ родительской роли, родительство*

Key words: *family, family roles, parental roles, the image, the image of parental role, parenthood*

Сегодня ученые подходят к рассмотрению семьи с двух основных позиций. С одной стороны, семья, как показывает опыт человечества, выступает самой устойчивой формой организации совместной жизнедеятельности людей, основной целью которой на протяжении всей истории существования данного социального института являлось воспроизводство членов общества. С другой стороны, основательные изменения в тех сферах активности человека, которые в первую очередь касаются его воспроизводства и развития, происходящие в гло-

бальном масштабе, обернулись значительной реструктуризацией системы взаимоотношений семьи как с обществом в целом, так и с теми единицами, которые включены в данную малую общность [3].

Семья как институт социализации личности изучается в рамках социально-психологического подхода, в котором в частности рассматривается влияние таких особенностей, как ролевая структура, уровень сплоченности ее членов, качество коммуникации и уровень конфликтности, внутрисемейные отношения, семейные обычаи и традиции, нравствен-

но-духовный климат семьи, на развитие личности ребенка (Л. И. Анцыферова, А. С. Волович, Л. Б. Шнейдер, М. Раттер, М. Кле, Ф. Райс, Х. Ремшмидт, Э. Эриксон и др.). Родители как значимые для ребенка взрослые определяют усвоение им объема социокультурного опыта, уровень присвоения ценностей и ролевых моделей поведения, формирование полноценной и развитой Я-концепции (Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая). Формы родительского воздействия могут быть разными: стиль и приемы воспитания, родительское отношение, установки, эмоциональные реакции и т. д.

Социальные семейные роли, которые «играют» по отношению к своему ребенку мать / отец, и роли ребенка, которые он выполняет по отношению к каждому из родителей, также являются одной из форм родительского влияния. Чаще всего родители не задумываются над тем, как ими «исполняется» ролевой родительский репертуар и как ролевые детско-родительские отношения влияют на развитие личности ребенка в разные возрастные периоды. Образ родительской роли, на наш взгляд, формируется поэтапно: сначала как образ ролей *своих отца / матери* в семье, затем как образ *своей будущей родительской роли* и только потом как *образ своей родительской роли*. Феномен «образ родительской роли» базируется на понятиях «образ» и «образ родителя».

Родительский образ или образ системы воспитания внутри семьи, формирующийся у ребенка в процессе воспитания, выступает одним из маркеров сложноструктурированной системы детско-родительских взаимоотношений.

«Образ» описывается К. К. Платоновым [7] как психический феномен, результат протекания познавательных процессов и включается им в структуру представлений. *Представление* же является одним из феноменов памяти, так как это следовой образ имевшего место в прошлом ощущения или восприятия. В представление наряду с образом «входят, помимо внешних признаков, такие, которые открыва-

ются не непосредственно, а только при детальном умственном и физическом анализе предметов в их отношении друг к другу и к человеку» [9].

По словам Л. С. Выготского, «образ есть лишь необходимый фрагмент представленности», он выступает когнитивной стороной представлений, связанной с непосредственным содержанием. Аффективная сторона задает тип эмоционального отношения к этому содержанию. Поведенческая сторона представлений описывается конкретной формой поведения человека и стимулирует его вести себя в соответствии с предусмотренным в ней «алгоритмом отношения к соответствующему объекту» [8; 10]. Родительский образ или образ системы воспитания внутри семьи, формирующийся у ребенка в процессе воспитания, выступает одним из маркеров сложноструктурированной системы детско-родительских взаимоотношений (Л. И. Вассерман, О. А. Карабанова, И. М. Марковская, М. В. Семенихина и др.).

В психологии существуют два отличных друг от друга направления, обладающих своими особенностями, в которых ведется изучение образа родителя [11]. Первый из них трактует образ родителя в качестве одной из составляющих образа мира субъекта. Второй — подвергает подробному рассмотрению саму фигуру родителя и ее восприятие в субъективном пространстве личности [12]. При этом подходе родительский образ описывается при помощи изображения самой фигуры родителя не только в качестве носителя социальных норм и ценностей, а в первую очередь, в качестве лица, репрезентирующего свой род, свою родовую линию [12].

Зачастую вместо понятия «образ» используются такие выражения, как «субъективное представление о стиле воспитания», «восприятие особенностей родителей» и некоторые другие, описывающие субъективные представления о ряде воздействий со стороны родителей,

пережитые личностью [11]. Понятие «образ родителя», как правило, включает в себя совокупность личностных характеристик родителя, индивидуально воссозданных в поле субъективного представления ребенка. При этом можно вести речь об образе родителя в течение всего периода личностного развития, обусловленном сложной структурой детско-родительских взаимоотношений. Также оформившийся образ начинает непрерывно оказывать влияние на личность как система внутренних напряжений, локализовавшая родительское поведение, воспринятое субъектом от персоны родителя [11].

О. А. Карабанова [6] использует термин «образ родителя как воспитателя» и включает туда разные аспекты воспитательной стратегии каждого из родителей.

Понятие «образ родителя как воспитателя» может быть включено в качестве составляющей в более широкое понятие «образ родителя», объединяющее всю совокупность представлений ребенка о внешнем облике отца или матери, особенностях характера, отношении к окружающим, в том числе и к самому ребенку.

В исследовании М. В. Семенихиной [11] особо выделяется тот факт, что образ родителя выступает как представление субъекта о специфике родителя, сформированное на протяжении становления личности и являет собой внутреннюю репрезентацию родительской фигуры во всем многообразии ее черт, существенных для личности.

Понятие «образ родительской роли» рассматривается нами как результат отражения в сознании субъекта некоторой модели родительского поведения, направленного на выполнение задач, удовлетворяющих потребности участников детско-родительской ролевой подструктуры семьи по обеспечению целостности, устойчивости и адаптивности семьи. Образ формируется с учетом таких факторов, как особенности возрастного периода, доминанта образа, механизмы и условия

его формирования. Интегральная родительская роль включает в себя ряд функциональных ролей отца и матери, решающих конкретные задачи семьи как системы [5].

Меняют ли родители свой ролевой репертуар по мере взросления ребенка и увеличения своего стажа родительства? Каким образом это происходит?

В данной публикации мы предлагаем результаты части комплексного исследования семейных социальных ролей [1; 2; 3; 4; 5; 14]. Целями данной части исследования стали следующие:

✓ выявление особенностей динамики изменения образа родительской роли через «проигрывание» ее в отношении своего ребенка у отцов и матерей в зависимости от их стажа родительства;

✓ определение гендерных различий в интенсивности изменения образа родительской роли в зависимости от увеличения стажа родительства.

В качестве диагностического инструментария нами была выбрана методика «Социальные семейные роли» (вариант «Родительские роли») Е. Н. Васильевой, А. В. Орлова. Методика представляет собой список из 20 ролей («Авторитет», «Вдохновитель», «Воспитатель», «Дисциплинатор», «Друг», «Зависимый», «Защитник», «Компаньон», «Объединитель», «Опекун», «Оппонент», «Организатор», «Помощник», «Руководитель», «Собеседник», «Советчик», «Тренер», «Утешитель», «Учитель», «Эстет») с их кратким описанием, который респонденты должны проранжировать по частоте использования той или иной роли по отношению к собственному ребенку [2].

Для проведения исследования были сформированы несколько групп респондентов. Это мужчины и женщины с высшим образованием, живущие в официально зарегистрированном браке и имеющие на момент участия в исследовании

Понятие «образ родителя», как правило, включает в себя совокупность личностных характеристик родителя, индивидуально воссозданных в поле субъективного представления ребенка.

одного ребенка, возраст которого соответствует их стажу родительства.

✓ 1-я группа — родители со стажем родительства 1—3 года. В эту группу вошли 117 семейных пар — мужчины и женщины в возрасте 22—25 лет, имеющие ребенка раннего возраста. Количество респондентов — 234 человека.

✓ 2-я группа — родители со стажем родительства 4—6 лет. В эту группу вошли 120 семейных пар — мужчины и женщины в возрасте 26—30 лет, имеющие ребенка дошкольного возраста. Общее количество респондентов — 240 человек.

✓ 3-я группа — родители со стажем родительства 8—10 лет. В эту группу вошли 114 семейных пар — мужчины и женщины в возрасте 30—35 лет, имеющие ребенка младшего школьного возраста. Общее количество респондентов — 228 человек.

✓ 4-я группа — родители со стажем родительства 12—14 лет. В эту группу вошли 108 семейных пар — мужчины и женщины в возрасте 34—40 лет, имеющие ребенка подросткового возраста. Общее количество респондентов — 216 человек.

✓ 5-я группа — родители со стажем родительства 16—18 лет. В эту группу вошли 104 семейные пары — мужчины и женщины в возрасте 38—45 лет, имеющие дочь или сына раннего юношеского возраста. Общее количество респондентов — 208 человек.

Были получены сравнительные данные, показывающие особенности образа роли «отца», выраженного в частоте исполнения функциональных родительских ролей у мужчин с разным стажем родительства.

На первом этапе исследования нами были получены сравнительные данные, показывающие особенности образа роли «отца», выраженного в

частоте исполнения функциональных родительских ролей у мужчин с разным стажем родительства.

Были выявлены статистически значимые различия по следующим отцовским ролям в процессе увеличения стажа родительства:

✓ Значимость ролей «Вдохновителя», «Объединителя», «Организатора» и частота их исполнения понижается у отцов детей дошкольного возраста по сравнению с отцами детей раннего возраста ($p < 0,01$), а затем остается неизменной, несмотря на увеличение опыта родительства ($p > 0,05$).

✓ Роль «Зависимого» от ребенка исполняется отцами достаточно редко, независимо от стажа родительства ($p > 0,05$), однако у отцов, имеющих детей 16—18 лет, ее рейтинг статистически значимо повышается по сравнению с отцами, имеющими детей подросткового возраста ($p < 0,01$).

✓ Частота выполнения роли «Руководителя» отцами детей дошкольного возраста повышается по сравнению с отцами детей раннего возраста ($p < 0,01$) и затем остается неизменной, несмотря на увеличение опыта родительства ($p > 0,05$).

✓ Частота выполнения роли «Советчика» отцами младших школьников повышается по сравнению с отцами дошкольников ($p < 0,05$) и затем остается неизменной, несмотря на увеличение опыта родительства ($p > 0,05$).

✓ Частота выполнения роли «Тренера» отцами младших школьников повышается по сравнению с отцами дошкольников ($p < 0,05$), а затем остается неизменной на протяжении последующих возрастов ($p > 0,05$). И только отцы со стажем родительства 16—18 лет начинают «играть» эту роль статистически значимо реже по сравнению с отцами со стажем родительства 12—14 лет ($p < 0,05$).

На втором этапе исследования нами были получены сравнительные данные, показывающие особенности образа роли «матери», выраженного в частоте исполнения функциональных родительских ролей у женщин с разным стажем родительства.

Были выявлены статистически значимые различия по следующим материнским ролям в процессе увеличения стажа родительства.

✓ Значимость ролей «Авторитет», «Защитник» и частота ее исполнения понижается у матерей детей дошкольного возраста по сравнению с матерями, воспитывающими детей раннего возраста ($p < 0,01$), но в последующем остается неизменной ($p > 0,05$).

✓ Частота выполнения роли «Объединителя» матерями детей дошкольного возраста повышается по сравнению с матерями детей раннего возраста ($p < 0,01$), затем остается неизменной ($p > 0,05$). И только матери, имеющие опыт родительства 16—18 лет, начинают выполнять эту роль статистически достоверно чаще, чем матери со стажем родительства 12—14 лет ($p < 0,05$).

✓ Частота выполнения роли «Оппонента» матерями детей дошкольного возраста повышается по сравнению с мамами детей раннего возраста ($p < 0,01$), затем остается неизменной до подросткового возраста ($p > 0,05$), но потом вновь значимо повышается у матерей со стажем родительства 16—18 лет по сравнению с матерями со стажем родительства 12—14 лет ($p < 0,05$).

✓ Частота выполнения роли «Учителя» матерями дошкольников повышается по сравнению с матерями детей раннего возраста ($p < 0,001$), затем резко понижается у матерей младших школьников ($p < 0,001$), а потом остается неизменной ($p > 0,05$).

✓ Частота выполнения матерями роли «Воспитателя» по отношению к их ребенку не меняется до их подросткового возраста ($p > 0,05$). И только матери со стажем родительства 16—18 лет эту роль начинают играть реже по сравнению с матерями со стажем родительства 12—14 лет ($p < 0,01$).

✓ Частота выполнения роли «Дисциплинатора» понижается у матерей младших школьников по сравнению с матерями дошкольников ($p < 0,05$) и затем не меняется ($p > 0,05$).

✓ Частота выполнения ролей «Компаньон» и «Тренер» понижается у матерей

подростков по сравнению с матерями младших школьников ($p < 0,05$) и затем не меняется ($p > 0,05$).

При анализе динамики изменений структуры образа родительской роли по мере увеличения стажа родительства мы выявили, что все 20 родительских ролей, составляющих целостный образ роли «отца» и «матери», подвергаются в том или ином возрасте изменениям в частоте их «проигрывания». Однако были также выявлены роли, оказавшиеся наиболее чувствительными к изменению статуса родителей.

Общими и для мужчин, и для женщин оказались такие роли, как «Объединитель» (тот, кто объединяет семью в единое целое, гасит конфликты между членами семьи и ребенком, сближает родственников) и «Тренер» (тот, кто заставляет ребенка проявлять активность, стимулирует на ту или иную деятельность).

Специфическими ролями, которые подвергались изменению в частоте использования, оказались для отцов такие роли, как «Вдохновитель», «Зависимый», «Организатор», «Руководитель», «Советчик», а для матерей — «Авторитет», «Воспитатель», «Дисциплинатор», «Защитник», «Компаньон», «Оппонент», «Учитель».

Таким образом, семь отцовских и девять материнских ролей из ролевого репертуара родителей оказались «динамичными» на протяжении указанного периода родительства. Очевидно, именно эти роли и показывают специфику ролевого родительского репертуара в определенном возрасте их ребенка и зависят от потребностной сферы родителя и ребенка.

Далее мы решили сопоставить полученные результаты с данными диссертационного исследования А. В. Щербакова [13], определившего, что некоторые родительские роли оказывают большее воздействие на формирование некоторых особенностей личности (самоотношение,

Семь отцовских и девять материнских ролей из ролевого репертуара родителей оказались «динамичными» на протяжении указанного периода родительства.

направленность личности, уровень субъективного контроля, специфика жизненных смыслов, уровень оптимизма, активности и ригидности, особенности межличностного общения и др.), чем остальные, поскольку у них было выявлено достоверно большее количество взаимосвязей с названными характеристиками по сравнению с другими ролями. Среди наиболее «влиятельных» ролей выделились такие роли матери, как «Организатор», «Оппонент», «Собеседник», «Тренер», и такие роли отца, как «Авторитет», «Вдохновитель», «Объединитель» и «Руководитель».

При сопоставлении наших «динамичных» и «влиятельных» ролей (А. В. Щербаков) мы получили следующее: из семи отцовских ролей наиболее «влиятельными» оказались только три: «Вдохновитель», «Объединитель», «Руководитель»; из девяти материнских ролей только одна — роль «Оппонента».

Таким образом, обобщая наши данные и данные А. В. Щербакова [13], можно говорить о том, что в структуре целостного образа роли «отца» такие роли, как «Вдохновитель» (лицо, которое воодушевляет ребенка, поднимает ему настроение, настраивает на что-либо, придает уверенности), «Объединитель» (лицо, которое объединяет семью в единое целое, гасит конфликты, сближает родственников) и «Руководитель» (лицо, которое управляет ребенком, дает указания, тре-

бует их исполнения, организует его жизнь, контролирует его поведение), показывают возрастную специфику ролевого репертуара отца и обнаруживают наибольшее количество взаимосвязей с основными личностными характеристиками субъекта к 18 годам. В образе роли «матери» такими особенностями обладает только роль «Оппонента» (лицо, с которым у ребенка много разногласий, противоречий, конфликтов).

Показывая возрастную специфику «образа родительской роли» у супругов, имеющих высшее образование и разный стаж родительства, проведенное исследование открывает новые возможности для изучения влияния действующего образа родительской роли на личностные особенности ребенка в определенном возрасте; проблемы сочетаемости «образа родительской роли» у отца и матери, специфики ролевого репертуара у семей с разным социальным статусом и т. д.

Кроме того, авторская диагностическая методика «Социальные семейные роли» (вариант «Мои родительские роли») Е. Н. Васильевой, А. В. Орлова и полученные эмпирические данные могут быть использованы при организации диагностико-консультативной помощи семье с разным стажем родительства, а также при подготовке практических психологов в сфере семейного и детско-родительского консультирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Васильева, Е. Н.* Детские роли и их взаимосвязь с самооценкой, уровнем тревожности и восприятием дошкольником семейной ситуации / Е. Н. Васильева // *Современные проблемы науки и образования.* — 2015. — № 2 // URL: www.science-education.ru/131-23910.
2. *Васильева, Е. Н.* Научно-методические подходы к оценке ролевой структуры семьи / Е. Н. Васильева // *Нижегородское образование.* — 2013. — № 3. — С. 85—91.
3. *Васильева, Е. Н.* Психологическая готовность к родительству : монография / Е. Н. Васильева, А. В. Щербаков. — Н. Новгород : НИУ РАНХиГС, 2015. — 208 с.
4. *Васильева, Е. Н.* Родительские роли как фактор развития личностного компонента психологической готовности к родительству / Е. Н. Васильева, А. В. Щербаков // *Фундаментальные исследования.* — 2014. — № 12 (ч. 11). — С. 2473—2481.
5. *Васильева, Е. Н.* Ролевая структура детско-родительских отношений : монография / Е. Н. Васильева. — Н. Новгород : НИУ РАНХиГС, 2015. — 196 с.

6. *Карабанова, О. А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учебное пособие / О. А. Карабанова. — М. : Гардарики, 2005. — 320 с.
7. *Платонов, К. К.* Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. — М. : Высшая школа, 1981. — 175 с.
8. *Поршнев, Б. Ф.* О начале человеческой истории (Проблемы палеопсихологии) / Б. Ф. Поршнев. — М. : ФЭРИ-В, 2006. — 640 с.
9. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова [и др.]. — М., 1983. — 448 с.
10. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под ред. В. А. Ядова. — Л. : Наука, 1979. — 264 с.
11. *Семенихина, М. В.* Взаимосвязь особенностей рефлексии и образов родителей у мужчин и женщин : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. В. Семенихина. — М., 2008. — 19 с.
12. *Шабельников, В. К.* Формирование личности в условиях разных типов жизнедеятельности семьи / В. К. Шабельников, А. В. Литвинова // Семья в России. — 2007. — № 4. — С. 41—50.
13. *Щербаков, А. В.* Родительские роли как детерминанты формирования личности в контексте психологической готовности к родительству у студенток вуза : дис. ... канд. психол. наук / А. В. Щербаков. — Н. Новгород, 2014. — 255 с.
14. *Vasilyeva, E. N.* Parental roles and types of parentings as determinants of a preschooler's emotional and personal well-being / E. N. Vasilyeva, A. V. Sherbakov // Procedia. — Social and Behavioral Sciences. — 2016. — Vol. 233. — P. 144—149.



ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КУРАТОРА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА СТУДЕНТА

Н. В. КИРИЕНКОВА,
аспирант АлтГПУ,
старший преподаватель кафедры педагогики
АлтГПУ (Барнаул)
kirnat67@mail.ru

В статье рассматриваются возможности индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) в повышении качества подготовки студентов — будущих педагогов на примере Алтайского государственного педагогического университета. В работе раскрыто содержание психолого-педагогического сопровождения студента как субъекта образовательной деятельности. Определены основные характеристики ИОМ студента и функционал куратора. Представлены результаты лонгитюдного исследования реализации ИОМ в вузе.

The article describes the possibilities of the individual educational route (IER) in improvement the quality of students — future teachers on the example of the Altai state pedagogical university. The article presents the content of psychology and pedagogical maintenance of a student as a subject of educational activity. The author of the article defines the main characteristics of the student's IOM and the curator's functionality. Also the author presents the results of a long research of the realization of IOM in a higher educational institution.

Ключевые слова: *психолого-педагогическое сопровождение студента, партисипативный подход, субъект образовательной деятельности, индивидуальный образовательный маршрут*

Key words: *psychology and pedagogical escort of the student, participatory approach, subject of educational activity, individual educational route*

Актуальность настоящего исследования связана прежде всего с тем, что в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», в федеральных государственных образовательных стандартах впервые определен статус понятий «социально-педагогическое», «психолого-педагогическое сопровождение».

По мнению Л. Г. Тариты, сопровождаемое развитие выступает определенной альтернативой традиционному, «направляемому» развитию [11, с 12]. В методологическом плане «сопровождение» направлено на разрешение фундаментального противоречия между многообразием индивидуально-личностных запросов людей и ограниченными возможностями образовательных систем. В ряде педагогических исследований экспериментально доказано, что если в образовательном процессе вуза осуществляются проектирование индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) обучающегося, построение студентом своего образовательного пути, в формировании которого обучающийся выступает как субъект

В образовательном маршруте выделяются три линии продвижения: линия личностного роста; линия знаний и линия профессионального самоопределения.

выбора, разработки и реализации образования, то уровень осознанности учения, мотивации и интереса к предметам, а следовательно, и конечные результаты про-

фессионального обучения становятся гораздо выше [1; 2; 4].

Взгляд на полисемантизм ИОМ представлен различными точками зрения ученых:

✓ образовательная программа (Н. А. Лабунская, А. П. Тряпицына);

✓ дифференцированная образовательная программа (С. И. Воробьева);

✓ вариативный личностно направленный учебный план (В. В. Лаптева);

✓ путь восхождения студента к образованию (В. И. Богословский).

В образовательном маршруте выделяются три линии продвижения: линия личностного роста; линия знаний и линия профессионального самоопределения.

С точки зрения Н. А. Лабунской, можно назвать следующие типы индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе:

✓ Я-центрированный; ориентированный на получение знаний;

✓ связанный с формированием себя как человека образованного;

✓ связанный с формированием себя как будущего специалиста;

✓ связанный с формированием себя как будущего учителя;

✓ ориентированный на научную деятельность [6, с. 151].

В ходе исследования студентов вузов Барнаула нами выявлены социально-педагогические и организационно-педагогические условия, реализация которых значительно повышает эффективность индивидуального образовательного маршрута в вузе.

К *социально-педагогическим условиям* относятся: демократизация образовательного процесса вуза, принятие субъектами педагогического процесса индивидуального образовательного маршрута как одного из способов самореализации и профессионального становления будущего педагога; активное включение обучающихся в формировании своего индивидуального учебного плана по годам обу-

чения; сопровождение студента в индивидуально ориентированном образовательном процессе через введение академических консультантов.

В основу *организационно-педагогических условий* реализации индивидуально образовательного маршрута положен индивидуальный учебный план. При организации индивидуально ориентированного способа освоения компетентностей каждый студент составляет свой индивидуальный учебный план. В этой связи индивидуальный учебный план (как документ) содержит:

- ✓ наименование основной образовательной программы, название факультета (института), выпускающей кафедры или дирекции образовательной программы, сведения о руководителе образовательной программы и сведения об академическом консультанте;

- ✓ график учебного процесса;

- ✓ индивидуальный рабочий план на каждый семестр с указанием количества зачетных единиц за каждый вид деятельности, а также итогов промежуточной и текущей аттестации;

- ✓ технологическую карту научно-исследовательской работы (для магистранта);

- ✓ технологические карты практик;

- ✓ сведения о выпускной квалификационной работе для магистранта или бакалавра четвертого года обучения (тема, дата утверждения темы на заседании кафедры, сроки представления и защиты, сведения о научном руководителе);

- ✓ технологическую карту выпускной квалификационной работы и др.

Перед студентом встают проблемы формирования индивидуального учебного плана, выбора модулей и учебных курсов. Обучающийся может испытывать затруднения при выборе того или иного курса, результаты освоения которого могут быть полезны для его профессионального роста. В данных условиях обучения студенту необходима консультация или совет компетентного специалиста — академического консультанта [7].

Опираясь на опыт организации индивидуально ориентированного образовательного процесса в РГПУ им. А. И. Герцена, мы считаем, что реализация индивидуально образовательного маршрута в современном вузе возможна при выполнении академическим консультантом следующих основных функций:

- ✓ консультирование по поводу выбора дисциплин, курсов, изменения намеченного маршрута;

- ✓ оказание помощи студенту в разрешении проблем, связанных с учебой, здоровьем, финансами и личными проблемами;

- ✓ информирование студента о существующих службах для студентов в вузе;

- ✓ поддержка и сопровождение во время обучения и др.

Роль академического консультанта в реализации индивидуально образовательного маршрута является одним из организационно-педагогических условий в осуществлении индивидуализированной помощи и психолого-педагогического сопровождения студентов. Педагогическое сопровождение студентов — это многоплановое и полиморфное взаимодействие, основная функция которого состоит в стимулировании той индивидуальной совокупности личностно значимых потребностей субъекта образовательной деятельности, которая обуславливает его самореализацию.

Академический консультант — понятие, отражающее деятельность различных специалистов, некая парадигма особой деятельности в вузе. Е. И. Соколова провела сравнительный анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования [10, с. 8—12]. Общим признаком данных социальных ролей является их посредническая функция, а различия кроются в особенностях

При организации индивидуально ориентированного способа освоения компетентностей каждый студент составляет свой индивидуальный учебный план.

взаимодействия студента и педагога по достижению целей образования.

На наш взгляд, соотношение понятий «куратор», «тьютор», «эдвайзер» в процессе сопровождения студента педагогического вуза определяется на уровне функциональных различий [3, с. 221].

Куратор (от лат. *curare* — заботиться, опекать) — наставник в период адаптации студента в вузе. Актуален на первом курсе бакалавриата.

Тьютор (от лат. *tutorem* — наставник, опекун) — в значении «старший, назначенный опекать младшего студента в занятиях» фиксируется в исторических источниках с 1580 года. Тьютор — исторически сложившаяся педагогическая позиция, которая обеспечивает возможность разработки индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов, сопровождая процесс индивидуального продвижения в школе, вузе, системах дополнительного и непрерывного образования. Актуален на втором курсе бакалавриата.

Эдвайзер (*advisor*) — производное от старофранцузского «*avisen*» в значении «раздумывать» (конец XII века). Значение «давать совет» появилось в конце XIV века. Эдвайзер — это преподаватель, выполняющий функции академического наставника студента, обучающегося по определенной специальности.

Среди самых значительных трудностей первых месяцев обучения в вузе наряду с большим объемом учебной нагрузки и сложностью новых предметов студенты отмечают проблему взаимоотношений преподавателей и студентов.

В современной образовательной практике можно выделить три основные функции эдвайзера: 1) помогать личностному росту студентов; 2) помогать в разработке контента учебных программ; 3) помогать поддержи-

вать традиции в студенческой культуре конкретного университета.

Нами выдвинута гипотеза о том, что эффективность ИОМ зависит от модели сопровождения в парадигме «академический консультант». Именно от модели сопровождения зависит решение вопроса:

как студенту технологически реализовать свое право субъектности в вузе?

В 2012 году нами проведено исследование потребности студентов в академическом консультанте в вузах Барнаула, в котором принимали участие 96 человек.

Среди самых значительных трудностей первых месяцев обучения в вузе наряду с большим объемом учебной нагрузки и сложностью новых предметов студенты отмечают проблему взаимоотношений преподавателей и студентов. На вопрос об актуальности психологической помощи в вузе только 30 % из всех опрошенных первокурсников категорически отрицают ее необходимость. Еще 30 % обучающихся затруднились с ответом. Остальные 40 % первокурсников считают, что психологическая помощь им нужна в первую очередь при решении следующих вопросов: преодоление стресса перед первой сессией; вхождение в новый коллектив; сплочение учебной группы; решение личностных проблем.

По мнению опрошенных, работая с первокурсниками, куратор в первую очередь должен осуществлять информационную функцию: рассказывать об университете, его истории и традициях, помогать сориентироваться в расположении корпусов и аудиторий, знакомить с правами и обязанностями, сообщать о различных событиях и мероприятиях, проводимых в университете.

Во-вторых, куратор должен помогать в решении самых разнообразных проблем, связанных с учебой, и заниматься различными организационными вопросами.

В-третьих, студенты считают, что в функции куратора входит оказание психологической помощи в период адаптации к вузу, работа по сплочению учебной группы.

Значительное число студентов (около 80 %) думают, что куратор необходим не только на первом и втором, но и на старших курсах.

По мнению студентов, в функции академического консультанта (куратора, тью-

тора, эдвайзера) на старших курсах помимо помощи в решении различных организационных и учебных вопросов, информирования и психологической поддержки входит помощь в трудоустройстве, профориентации, в поиске и реализации различных научно-исследовательских программ и проектов, выпускных квалификационных работ.

В ходе исследования нами выявлены различные варианты моделей академического консультирования.

✓ *Традиционная модель.* Куратор назначается деканатом или выпускающей кафедрой. Куратор как бы «прикрепляется» к группе для решения прежде всего административных и организационных вопросов студенческой жизни (успеваемость, посещаемость, общежитие, массовые вузовские мероприятия и др.). Традиционная модель слабо учитывает индивидуальные особенности и образовательные потребности студента.

✓ *Студенческая модель* кураторства имеет несколько вариантов: куратор — член студенческого актива факультета; студент, проходящий педагогическую практику; член студенческого педагогического отряда; волонтер. При взаимодействии студентов младших и старших курсов у них воспитываются такие личностные качества, как самостоятельность, свобода творческого осмысления и ответственность за поступки, толерантность, взвешенность решений.

✓ *Смешанная модель.* Работает наряду с традиционной в рамках движения помощников кураторов академических групп. Деятельность помощников кураторов определяется соответствующим положением. Студенты-кураторы работают под руководством заместителя декана факультета по воспитательной работе и в тесном взаимодействии с куратором студенческой группы и специалистом Управления по организационно-воспитательной работе вуза, осуществляющим психолого-педагогическую и научно-методическую поддержку их деятельности.

Анализ моделей академического консультирования в вузах свидетельствует о стихийности процесса перехода от авторитарности к демократичности в поиске варианта, удовлетворяющего одновременно запросы и вуза, и студента. Разрешение данного противоречия мы видим в такой интеграции различных моделей кураторства в условиях современного вуза, которое расширяет возможности студентов для самопознания и самореализации, стимулирует процессы самоорганизации и самообразования.

На наш взгляд, решение данного вопроса возможно на основе партисипативного подхода. Его важнейший принцип — переориентация ответственности исполнителей с процессов и функций на результаты и цели, что делает структуру управления более гибкой и динамичной. Анализ научной литературы показал, что термин «партисипативность» соотносится с такими понятиями, как «участие», «соучастие», «вовлеченность» [9; 12].

Партисипативность предполагает взаимодействие (а не воздействие) преподавателя и студентов для выработки и реализации совместного решения коммуникативной ситуации, которое является субъект-субъектным. В связи с этим механизм такого взаимодействия должен быть близок к переговорам с целью нахождения общности взглядов на проблему принятия единого согласованного решения и обеспечения активности обучаемых [5].

Мы предлагаем партисипативную модель сопровождения ИОМ студента в вузе. Данная модель сопровождения обеспечивает:

- ✓ влияние студентов на разрешение значимых коммуникативных проблем;
- ✓ совместное принятие и исполнение решений преподавателем и будущим специалистом;

Партисипативность предполагает взаимодействие (а не воздействие) преподавателя и студентов для выработки и реализации совместного решения коммуникативной ситуации, которое является субъект-субъектным.

✓ диалогическое взаимодействие преподавателя и студента, основанное на паритетных началах;

✓ достижение консенсуса при решении коммуникативной проблемы;

✓ добровольность и заинтересованность всех участников образовательного процесса;

✓ коммуникативную компетентность участников образовательного процесса;

✓ коллективную ответственность.

В АлтГПУ партисипативная модель сопровождения ИОМ студента апробирована в Институте психологии и педагогики в 2012—2016 годах в группах бакалавриата (социальные педагоги). Осуществляет деятельность по сопровождению куратор-тьютор, который использует в своей работе технологии социального партнерства, посредничества, наставничества, фасилитации.

Результативность модели отслеживалась по таким критериям, как академическая успеваемость, социальная активность, социализированность, что отражает специфику подготовки социальных педагогов. В экспериментальных группах дисциплинированность студентов выросла на 28 % по сравнению с констатиру-

ющим срезом. На 44 % увеличилось количество студентов, осознающих свой гражданский долг (с 45 % в 2012 году до 89 % в 2016-м). Поднялись уровни активности студентов: социальной — на 28 %, общественной — на 37 %.

В результате партисипативного сопровождения ИОМ студенты в экспериментальных группах дали положительный прирост по социально значимым компетенциям: трудолюбие (96 % студентов по сравнению с 61 % в 2012 году); самокритичность (86 % студентов по сравнению с 26 % в 2012 году); умение планировать свою работу (93 % студентов по сравнению с 51 % в 2012 году); повышенная требовательность к себе (79 % студентов по сравнению с 36 % в 2012 году); ответственность за свои поступки (89 % студентов по сравнению с 36 % в 2012 году).

Таким образом, авторская партисипативная модель сопровождения ИОМ студентов в ФГБОУ ВО АлтГПУ доказывает свою эффективность, позволяет интегрировать интересы вуза и студента, реально обеспечивает каждому студенту статус субъектности в планировании и реализации его индивидуального образовательного маршрута.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Богословский, В. И.* Теоретические основы научного сопровождения образовательного процесса в педагогическом университете : дис. ... докт. пед. наук / В. И. Богословский. — СПб., 2000.

2. *Воробьева, С. И.* Теоретические основы дифференциации образовательных программ : автореф. дис. ... докт. пед. наук / С. И. Воробьева. — СПб., 1999.

3. *Горшкова, М. А.* Модель воспитательной деятельности куратора студенческой группы в педагогическом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. А. Горшкова. — М., 2011.

4. *Казакова, Е. И.* Диалог на лестнице успеха / Е. И. Казакова, А. П. Тряпицина. — СПб., 1997.

5. *Кириенкова, Н. В.* Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) в работе куратора студенческой группы в вузе / Н. В. Кириенкова, А. Н. Свиридов // Концепт. — 2015 // URL: <http://e-koncept.ru/2015/75272.htm>.

6. *Лабунская, Н. А.* Индивидуальный образовательный путь студента вуза как предмет педагогического исследования / Н. А. Лабунская // Новое в педагогических исследованиях : сборник научных статей аспирантов и докторантов кафедры педагогики РГПУ им. А. И. Герцена / под ред. А. Г. Козловой, А. П. Тряпицкой. — Вып. 1. — СПб. : Нестор, 2004. — С. 147—157.

7. Организация индивидуально ориентированного образовательного процесса в РГПУ им. А. И. Герцена : методические материалы / О. В. Акулова [и др.]. — СПб., 2007.
8. Орлова, Т. В. Партисипативные методы в системе мотивационно-целевой деятельности руководителя школы : дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Орлова. — М., 1996.
9. Свиридов, А. Н. Интерактивное обучение социальных педагогов-бакалавров / А. Н. Свиридов // Концепт. — 2015 // URL: <http://e-koncept.ru/2015/75272.htm>.
10. Соколова, Е. И. Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования / Е. И. Соколова // Непрерывное образование: XXI век. — 2013. — Вып. 4. — С. 124—135.
11. Тарита, Л. Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в районной образовательной системе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Г. Тарита. — СПб., 2000.
12. Шаталова, Е. А. Инновационный потенциал кураторства в социально-педагогическом пространстве вуза / Е. А. Шаталова, А. Н. Свиридов // Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт : сборник материалов междунар. науч.-практ. конф. — Барнаул : АлтГПА, 2014. — С. 220—222.

В 2016 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:

Учебный проект как технология развития творческих возможностей студентов: Учебно-методич. пособие / Авт.-разраб.: В. Н. Фролова, Л. Н. Шилова. 103 с.

Учебно-методическое пособие содержит рекомендации по разработке учебного (ученического) проекта как технологии развития творческих возможностей студентов. В пособии рассматриваются проблемы развития творческих способностей студентов через организацию самостоятельной (внеаудиторной) работы.

Издание адресовано педагогам системы среднего профессионального образования.

Независимая оценка качества образования: от социального заказа к практической реализации: Материалы научно-практического семинара для руководителей и специалистов муниципальных методических служб, 15 сентября 2015 года. 166 с.

В сборнике представлены материалы, отражающие методологию и технологию независимой оценки качества образования в дошкольной образовательной и общеобразовательной организациях. Опубликованы сообщения на научно-практическом семинаре для руководителей и специалистов муниципальных методических служб, касающиеся различных аспектов применения независимой оценки качества образования в образовательной и управленческой практике в Нижегородской области.

Психолого-педагогическая диагностика универсальных учебных действий обучающихся 5—6-х классов: Методические рекомендации для педагогов-психологов, классных руководителей, учителей-предметников, заместителей директоров образовательных организаций / Авт.-сост.: Е. Г. Еделева, Н. А. Еременко. 124 с.

Методические рекомендации содержат справочные материалы и практические советы по организации и проведению мониторинга результатов образовательной деятельности школьников 5—6-х классов. В книге представлены требования к личностным и метапредметным результатам образовательной деятельности учащихся, показатели их развития, предложены разнообразные тесты и методики по изучению личностного, познавательного и социального развития детей с учетом особенностей формирования личности в младшем подростковом возрасте. Издание адресовано педагогам-психологам, классным руководителям, учителям-предметникам и заместителям директоров образовательных организаций.

**Журнал «Практика школьного воспитания»
приглашает к сотрудничеству**

Журнал издается Нижегородским институтом развития образования при поддержке Министерства образования 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.

Темы номеров на 2017 год:

№ 2 – Социализация и профессиональная ориентация школьников в системе образования и воспитания; статьи принимаются до 3 февраля.

№ 3 – Формирование информационной культуры школьников; статьи принимаются до 10 марта.

№ 4 – Поликультурное пространство современной школы; статьи принимаются до 10 апреля.

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”».

Газета «Школа» приглашает к сотрудничеству

Нижегородским институтом развития образования при поддержке Министерства образования Нижегородской области с 1994 года издается газета «Школа». Выходит два раза 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.

Если вы хотите представить опыт своей работы, рассказать об интересных событиях, происходящих в вашей образовательной организации, поделиться впечатлениями от того или иного мероприятия, участником которого вы стали, или просто предложить коллегам разговор на актуальную тему, то присылайте материалы для публикации на электронный адрес редакции: shkola1994@yandex.ru

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.

**ИЗ ИСТОРИИ
НАРОДНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**



Педагогика: вчера и сегодня



ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ XIX—XX ВЕКОВ

Е. В. ТИХОНОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры художественного образования
УрГПУ (Екатеринбург)
elenatikhonova11@mail.ru

В статье рассматриваются цели, принципы и методы педагогической деятельности российских музыкантов-педагогов XIX—XX веков; показываются пути формирования у учеников самостоятельности и индивидуальности в достижении стандартов педагогического образования.

The article covers the objects, principles and methods of the pedagogic activity of musician-teachers in Russia in the XIX—XX centuries; it shows the paths of formation of self-activity, individuality in achieving the teacher educational standards.

Ключевые слова: *компетенции, цели, педагогические принципы развития самостоятельности, индивидуальности, методы музыкального образования*

Key words: *competences, objects, pedagogic principles of development self-activity, individuality, methods of music education*

Одной из основных задач современного педагогического образования является подготовка педагога-музыканта, способного к личностному и профессиональному саморазвитию, непрерывному самообразованию, обладающего творческим мышлением и самостоятельностью.

В общей педагогике проблема развития самостоятельности получила разностороннее освещение. Самостоятельность изучается как черта личности (Б. П. Есипов); умения самостоятельно мыслить (И. Я. Лернер, П. И. Пидкасистый), самостоятельно учиться (Ю. К. Бабанский, В. А. Сухомлинский).

Самостоятельность рассматривается в русле профессионального самоопределения (А. А. Вербицкий), в системе непрерывного образования (Б. С. Гершунский, М. В. Кларин). Увеличивается внимание к личностным смыслам обучения, самостоятельной познавательной деятельности, связанной с постановкой целей, самоорганизацией, самоконтролем и т. д. Профессиональное обучение становится образовательной средой, где происходит рост самосознания личности, обогащаются ценностные ориентации.

Следует отметить, что психологи рассматривают самостоятельность в единстве с проблемой развития индивидуальности,

индивидуального стиля деятельности. Под *индивидуальностью* понимаются интегральное свойство личности, индивидуально-психологические особенности человека, которые проявляются в особенностях темперамента, характера (в том числе такой его черты, как самостоятельность), эмоционально-волевой сферы, в потребностях, интересах, склонностях и др.

Предпосылками становления индивидуальности являются анатомо-физиологические задатки, развивающиеся в процессе обучения и воспитания (Н. А. Менчинская, Е. А. Климов, В. С. Мерлин). На развитие индивидуальности направлена технология личностно-профессионального саморазвития (Л. М. Митина), личностно ориентированного образования (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская).

В педагогике музыкального образования данная проблема имеет отличительные особенности. Задачи личностного развития ученика, его самостоятельности, индивидуальности, творческого мышления рассматривались А. Г. Рубинштейном, Н. Г. Рубинштейном, Л. В. Николаевым, К. Н. Игумновым, А. Б. Гольденвейзером, Г. Г. Нейгаузом и др. В педагогической деятельности музыкантов-педагогов огромное внимание уделяется воспитанию самостоятельного мышления во взаимосвязи с музыкально-слуховыми представлениями, умением самостоятельно работать на музыкальном инструменте, с проявлением творческой индивидуальности.

Отметим, что развитие специальных способностей, формирование технических навыков игры на любом музыкальном инструменте требует многолетней ежедневной работы (зачастую задача формирования навыков становится основной). При этом развитие личности, индивидуальности обучающегося, его мышления, творческого начала остается вне поля зрения педагога (Г. М. Цыпин). Поэтому проблема развития самостоятельности, индивидуальности представля-

ется актуальной в контексте профессиональной подготовки будущих учителей.

Проблеме развития самостоятельности и индивидуальности ученика уделялось особое внимание в педагогическом наследии отечественных музыкантов-педагогов XIX—XX веков. Обратимся к анализу педагогической деятельности, целей, принципов и методов работы братьев Антона и Николая Рубинштейнов, Л. В. Николаева, К. Н. Игумнова, А. Б. Гольденвейзера, Г. Г. Нейгауза [7].

Братья Антон Григорьевич и Николай Григорьевич Рубинштейны, на становление которых оказало влияние общение с европейскими композиторами Ф. Листом, Ф. Мендельсоном, были авторитетными музыкантами, концертирующими артистами, создателями Русского музыкального общества, первых консерваторий в Петербурге и Москве. Цель обучения они видели в воспитании музыканта, способного к духовному саморазвитию, обладающего глубокими гуманитарными познаниями; цель музыкального исполнительства — в понимании художественного замысла произведения, средством выражения которого служит исполнительская техника.

Педагогическая деятельность братьев Рубинштейнов была направлена на обогащение интеллекта и духовное развитие учеников. Для знакомства с фортепианной литературой А. Г. Рубинштейн ввел в консерватории учебную дисциплину «История фортепианной музыки». Он исполнил практически все написанные к тому времени фортепианные сочинения на знаменитых «Исторических концертах» (событие, до сих пор не имеющее аналогов в исполнительстве); ввел лекции по методике обучения игре на музыкальном инструменте, педагогическую практику и др.

Важнейшее значение братья Рубинштейны придавали развитию самостоятель-

Проблеме развития самостоятельности и индивидуальности ученика уделялось особое внимание в педагогическом наследии отечественных музыкантов-педагогов XIX—XX веков.

ности (самостоятельности) ученика [1; 3]. Самостоятельность понималась в широком значении как качество личности, а в узком — как умение самостоятельно и осмысленно работать на инструменте, прочитывать авторский текст, анализировать, обобщать. Н. Г. Рубинштейн подчеркивал значение музыкальной эрудиции, музыкального «ума» (знание логических закономерностей музыкального искусства, художественных стилей, литературы, живописи и др.). Самостоятельность рассматривалась во взаимосвязи с развитием индивидуальности, которая проявляется по мере приобретения художественного опыта. Как говорил Н. Г. Рубинштейн, «каждому свое» [3], то есть каждый ученик требует индивидуального подхода и выбора методов обучения. Среди учеников Н. Г. Рубинштейна можно назвать Э. Зауэра, А. Зилоти, С. И. Танеева. Одним из выдающихся учеников А. Г. Рубинштейна является И. Гофман.

Для педагогических взглядов братьев А. Г. и Н. Г. Рубинштейнов характерно внимание к целостному и разностороннему воспитанию личности, в основе которого — педагогические принципы развития самостоятельности, индивидуальности ученика.

Леонид Владимирович Николаев — представитель ленинградской школы, ученик В. В. Пухальского, В. И. Сафонова,

С. И. Танеева, продолжил традиции Н. Г. Рубинштейна. Это был музыкант-педагог интеллектуального склада, его идеал — воспитание пианиста-исполнителя, обладающего композиторским мышлением [2].

Фортепианно-педагогическая школа Л. В. Николаева, сформулированная в «Тезисах», обобщает в единое целое художественно-эстетический, технический и педагогический подходы [2]. Первый тезис: «В области музыкального исполнительства учитель должен дать

своему ученику основные общие положения, опираясь на которые последний сможет пойти по своему художественному пути самостоятельно, не нуждаясь в помощи» [2, с. 132]. Другими словами, необходимо вооружить ученика методологией познания, воспитать готовность и умение самостоятельно работать на музыкальном инструменте, сформировать комплекс приемов технической работы, необходимых для достижения художественных целей, обеспечить развитие музыкального мышления и слухового самоконтроля.

Четвертый тезис раскрывает педагогические взгляды Л. В. Николаева на индивидуальность: «В области художественного развития учитель должен стараться развивать и расширять его индивидуальность, не давая ученику останавливаться на уже достигнутом. Со своей стороны, учитель не должен замыкаться в рамках симпатии к какому-либо одному типу пианиста и, не считаясь с индивидуальностью учеников, изо всех сил стремиться выработать исполнителей именно этого типа» [2, с. 139]. По мнению Л. В. Николаева, развитию индивидуальности способствуют бережное отношение к исполнительскому замыслу ученика, мудрая «репертуарная политика».

Как известно, Л. В. Николаев воспитал свыше 150 блестяще и разносторонне образованных музыкантов с самым разнообразным дарованием, среди которых Д. Д. Шостакович, В. В. Софроницкий, М. В. Юдина, П. А. Серебряков, С. И. Савшинский, Н. Е. Перельман, В. Х. Разумовская и др.

Педагогическая деятельность Л. В. Николаева направлена на общемузыкальное и интеллектуальное развитие личности; формирование умений самостоятельно мыслить и осознанно работать на музыкальном инструменте; создание образовательной среды, обогащающей музыкальный кругозор и эрудицию.

Константин Николаевич Игумнов — выдающийся музыкант и педагог москов-

Для педагогических взглядов братьев А. Г. и Н. Г. Рубинштейнов характерно внимание к целостному и разностороннему воспитанию личности, в основе которого — педагогические принципы развития самостоятельности, индивидуальности ученика.

ской фортепианной школы, ученик А. И. Зилоти, В. И. Сафонова, С. И. Танеева. Он воспитал свыше 500 учеников, среди которых Л. Оборин, Я. Флиер, М. Гринберг, Б. Давидович, А. Бабаджанян и др. Его ученик Я. И. Мильштейн написал книгу об учителе и его педагогической деятельности [5].

Основную цель обучения и воспитания К. Н. Игумнов видел в том, чтобы «научить ученика самостоятельно мыслить и работать, критически относиться к себе», — пишет Я. И. Мильштейн [5, с. 410]. Вопросам развития самостоятельности, индивидуальности К. Н. Игумнов придавал большое значение. По его мнению, самостоятельность формируется в процессе изучения авторского текста, в умении наблюдать, сравнивать, анализировать, вслушиваться и размышлять о музыке; самостоятельность взаимосвязана со слуховыми представлениями, интуицией, мыслительной работой исполнителя без инструмента. Однако данные умения в готовом виде от учителя к ученику не передаются, каждый находит их самостоятельно, для чего необходимо как можно больше изучать, искать «свое» [5, с. 396].

К. Н. Игумнов был проницателен в оценке возможностей учеников, их склонностей и перспектив развития, и при этом не подавлял, а наоборот, развивал их художественную индивидуальность [5, с. 397]. Он применял различные подходы, различные методы работы над одним и тем же произведением с разными учащимися. Выбор методов обучения К. Н. Игумнов осуществлял в зависимости от индивидуальности: «от разума — к чувству» и «от чувства — к разуму». Говоря современным языком, методы «от разума — к чувству» — это проблемные методы, стимулирующие самостоятельный поиск, направленные на формирование идеального звукового образа. Методы «от чувства — к разуму» — это методы эмоционального «заражения», различные показы одного произведения в техниче-

ском и музыкальном отношении. Большое внимание К. Н. Игумнов уделял охвату музыкальной формы в целом и звуковому мастерству. Он уважительно относился к индивидуальности ученика, признавал его право на собственную интерпретацию.

«Педагогика Игумнова заключалась не в одинаковости приемов, а в их многообразии. Если он и создал свою систему, школу, то не одну. В сущности, он только то и делал, что перерастал созданное им. Его единственная настоящая система — это движение вперед. Своим лучшим ученикам он так и говорил — берите у меня то, что вам нужно, и развивайте дальше то, что стало вашим достоянием» [5, с. 303].

Александр Борисович Гольденвейзер — разносторонний музыкант, композитор, педагог, искусствовед, музыкально-общественный деятель, видный представитель московской фортепианной школы, обладающий энциклопедическими знаниями и феноменальной памятью, ученик А. И. Зилоти, П. А. Пабста, В. И. Сафонова, С. И. Танеева. На становление его личности оказало огромное влияние общение в кругу С. Рахманинова, А. Скрябина, Н. Метнера и др.

А. Б. Гольденвейзер рассматривает образовательный процесс как педагог-исследователь. Цель обучения он видит в воспитании творчески мыслящего музыканта; цель исполнительства — в достижении художественных задач в тесной взаимосвязи с работой над исполнительской техникой.

Основой искусства интерпретации, то есть индивидуальности исполнителя, по мнению А. Б. Гольденвейзера, является точное прочтение авторского текста, оно и определяет дальнейшую работу исполнителя над сочинением. Поскольку нотный текст весьма относительно передает композиторский замысел, индивидуальность исполнителя проявляется в тончай-

Выбор методов обучения К. Н. Игумнов осуществлял в зависимости от индивидуальности: «от разума — к чувству» и «от чувства — к разуму».

ших деталях, которые не поддаются абсолютной фиксации в нотной записи (темпоритм, артикуляция, динамика и т. д.) [4].

По мнению А. Б. Гольденвейзера, развитие самостоятельности надо начинать уже в начальный период музыкального обучения. Самостоятельность мышления начинает формироваться в умении грамотно прочитывать нотный текст, авторские обозначения, проявлять познавательную активность в освоении музыкального содержания. В то же время самостоятельность требует волевых усилий и проявляется в ежедневной технической работе ученика.

Следует отметить, что по инициативе А. Б. Гольденвейзера была организована группа музыкально одаренных детей, позже преобразованная в Центральную музыкальную школу при Московской консерватории.

Им написаны статьи по вопросам фортепианного исполнительства, отредактированы сочинения И. С. Баха, Д. Скарлатти, В. А. Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Листа и др. Из класса А. Б. Гольденвейзера вышли свыше 200 учеников, среди которых С. Фейнберг, Г. Гинзбург, Л. Ройзман, Д. Башкиров, Т. Николаева, Д. Благой, Д. Кабалецкий и др.

Таким образом, развитие самостоятельности и индивидуальности рассматривается А. Б. Гольденвейзером в тесной взаимосвязи: самостоятельность мышления обеспечивает становление творческой индивидуальности.

Генрих Густавович Нейгауз — один из блистательных отечественных музыкантов-педагогов, автор трудов по вопросам искусства и музыкального образования, ученик К. Г. Барта (Германия), Л. Годовского (Польша), Ф. М. Блуменфельда (Россия).

Изучению художественно-творческого и педагогического наследия Г. Г. Нейгау-

за посвящены многочисленные работы искусствоведов и педагогов (Т. А. Хлудова, Б. Л. Кременштейн, В. Ю. Дельсон, Я. И. Мильштейн, Д. А. Рабинович и др.). Свои художественные взгляды, педагогический опыт Г. Г. Нейгауз освещает в книге «Об искусстве фортепианной игры».

Г. Г. Нейгауз создает концепцию работы над художественным образом, в которой работа музыканта представлена как синтез рационального и эмоционального. Первая составляющая концепции — понимание художественного образа, композиторского замысла, поэтического содержания произведения; вторая составляющая — поиск «звукового решения», материализация художественного образа с использованием музыкально-теоретического анализа; третья составляющая — техника или совокупность средств воплощения художественного образа [6].

Следует отметить, что согласно современным представлениям о природе художественного творчества, в процессе мыслительной работы осуществляются многократные переходы с сознательного уровня на интуитивный и обратно (В. Н. Дружинин, Я. А. Пономарев, Е. П. Ильин). Соответственно, задача педагога — развивать ученика «музыкально, интеллектуально, артистически» или комплексно: развивать слух и внутренне-слуховые представления, учить анализу музыкальной формы, гармонии; знакомить с широким кругом музыкальной литературы; параллельно с этим развивать фантазию, воображение, любовь к другим видам искусства; воспитывать человеческие качества, этическое достоинство художника, его ответственность. Комплексное воспитание музыканта формирует самостоятельное творческое мышление и индивидуальность исполнителя.

Г. Г. Нейгауз является создателем крупнейшей пианистической школы, среди его учеников С. Рихтер, Э. Гилельс, Б. Маранц, С. Нейгауз, Я. Зак, Л. Намов, Е. Малинин, В. Горностаева и др.

Концепция работы над художествен-

Г. Г. Нейгауз создает концепцию работы над художественным образом, в которой работа музыканта представлена как синтез рационального и эмоционального.

ным образом Г. Г. Нейгауза представляет работу исполнителя как синтез рационального и эмоционального, сознательного и интуитивного.

Таким образом, задачи развития самостоятельности, индивидуальности относятся к числу «вечных» проблем педаго-

гики музыкального образования. В педагогическом наследии выдающихся российских педагогов-музыкантов XIX—XX веков нашли освещение разнообразные пути и способы их практической реализации, не потерявшие своего значения до настоящего времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Баренбойм, Л. А.* Антон Григорьевич Рубинштейн : в 2 т. / Л. А. Баренбойм. — Л., 1957. — Т. 1. — 455 с.
2. *Баренбойм, Л. А.* Леонид Владимирович Николаев — основоположник ленинградской пианистической школы / Л. А. Баренбойм // За полвека: очерки, статьи, материалы. — Л. : Советский композитор, 1989. — С. 99—156.
3. *Баренбойм, Л. А.* Николай Григорьевич Рубинштейн / Л. А. Баренбойм. — М. : Музыка, 1982. — 278 с.
4. В классе А. Б. Гольденвейзера : сб. статей / сост. : Д. Благой, Е. Гольденвейзер. — М. : Музыка, 1986. — 214 с.
5. *Мильштейн, Я. И.* Константин Николаевич Игумнов / Я. И. Мильштейн. — М. : Музыка, 1975. — 475 с.
6. *Нейгауз, Г. Г.* Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. — М. : Классика-XXI, 2000. — 267 с.
7. *Тихонова, Е. В.* Саморегулируемое обучение как условие профессионального самообразования учителя (на материале музыкального отделения педагогического колледжа) : дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Тихонова. — Екатеринбург : Урал. гос. пед ун-т, 2000. — 151 с.

В 2016 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:

***Вербовская Е. В.* Технология двигательного-экспрессивного развития ребенка старшего дошкольного возраста: Методическое пособие. 274 с.**

В методическом пособии рассматриваются психофизиологические и психолого-педагогические аспекты технологии двигательного-экспрессивного развития детей, предлагаются методические рекомендации по проведению педагогической диагностики методом наблюдения, подробные конспекты занятий, описание работы с родителями, список рекомендованной литературы.

Пособие адресовано старшим воспитателям, воспитателям и психологам ДОО, а также может быть полезно родителям, педагогам дополнительного образования и центров поддержки развития ребенка, организаторам кружковой работы.

***Фомичева Е. Н.* Физкультурно-оздоровительная деятельность с детьми и подростками, имеющими ограниченные возможности здоровья: Учебно-методическое пособие. 137 с.**

Пособие разработано для обучения педагогов физической культуры по учебной программе «Теория и методика преподавания физической культуры в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта». Автором систематизированы, конкретизированы материалы собственных исследований и предложена система физкультурно-оздоровительной деятельности с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Издание адресовано педагогам физической культуры, студентам физкультурных вузов и специалистам, работающим в сфере физической реабилитации и адаптивной физической культуры с детьми и подростками, имеющими ограниченные возможности здоровья.



Юбилейные даты



СТАНОВЛЕНИЕ ДЕТСКОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА В ГОРЬКОВСКОЙ ОБЛАСТИ В 1930-х ГОДАХ

А. В. НАУМОВ,
кандидат исторических наук,
директор Центра технического творчества
и ранней профориентации — Поволжский центр
аэрокосмического образования
rosako@bk.ru

В статье рассматривается проблема создания системы детских технических станций на территории Горьковской области в 1930-х годах. Статья написана на основании документальных источников Центрального архива Нижегородской области. К концу 1930-х годов было создано более десяти станций. Автор анализирует кадровый состав, материально-техническую базу, основные проблемы работы учреждений детского технического творчества в данный период.

This article deals with the problem of creating a system of children's stations of technical work in Gorky region in the 1930's. The article is written based on documentary sources of the Central archive of Nizhny Novgorod's region. By the end of the period more than ten children's stations of technical work were created. The author analyzes staffing, material-technical base and the main problems of children's technical creativity institutions.

Ключевые слова: образование, история технического творчества, детские технические станции, Нижегородская область

Key words: education, history of technical creativity, children's stations of technical work, Nizhny Novgorod region

В 2016 году исполнилось 90 лет со дня основания первой отечественной станции юных техников, и сегодня данное направление, несмотря на все объективные трудности, играет значительную роль в системе дополнительного образования. Для его дальнейшего развития представляется актуальным и чрезвычайно важным обращение к проблемам становления детского технического творчества. Не случайно в одном из первых своих интервью в должности

министра образования и науки Российской Федерации О. Ю. Васильева, отмечая важность инженерного образования, приводила пример из истории: «До войны в стране было огромное количество кружков и станций юных техников, а через двадцать лет человек полетел в космос, и сегодня мы должны сделать упор на развитие инженерных наук и высоких технологий, чтобы нагнать в очень короткие сроки то, что уже упустили, и постараться двигаться вперед» [4].

В первые годы советской власти кардинально меняется отечественное образование. 25—28 августа 1918 года в Москве на I Всероссийском съезде по просвещению действовала внешкольная секция, разработавшая основные положения внешкольного образования. По сути, в 1918 году появляется государственная система дополнительного образования, а педагогика начинает уделять особое внимание развитию разнообразных интересов детей, в том числе технических.

В 1922 году в журнале «Наша работа» была опубликована статья Н. П. Булатова «Технические знания — молодежи», в которой высказывалась идея создания специализированных технических учреждений — детских технических станций: «Огромное значение во внешкольном техническом образовании могла бы сыграть организация технической станции... При станции оборудованы мастерские: деревообделочная, слесарная, электротехническая, химическая лаборатория и проч., двери которых открыты для всех интересующихся этим делом. Станция объединяет внутри себя несколько кружков, пропагандирует свою работу среди молодежи, организует лекции, доклады работников кружков в клубах молодежи, устраивает демонстрации приборов, моделей, технические выставки...» [1].

В 1920-х годах развитие детского технического творчества тесно связано и с развитием пионерской организации. Пионерские отряды создавались при комсомольских организациях предприятий, размещались на территориях предприятий или рядом с ними — в рабочих клубах и красных уголках. Вожатыми отрядов чаще всего становились комсомольцы-производственники, к каждому отряду прикреплялся рабочий-коммунист. Это способствовало приобщению пионеров к технике [3, с. 8].

12 октября 1926 года в Москве прошел слет юных техников, на котором было объявлено о создании Центральной детской технической станции. Аналогичные

процессы по созданию технических станций одновременно начинаются и в крупных региональных центрах. Отечественный исследователь детского технического творчества В. А. Горский отмечает, что в этот период в Нижнем Новгороде действовали 80 пионерских мастерских и кружков [3, с. 9].

В 1929 году под председательством Н. К. Крупской в системе Наркомпроса был организован Совет по внешкольной работе, который осуществлял руководство деятельностью внешкольных учреждений на местах, оказывал организационно-методическую помощь органам народного образования, обобщал передовой опыт, привлекал государственные и общественные организации к внешкольной работе.

К концу 1920-х годов был достигнут довоенный (1913 г.) уровень экономического развития, однако СССР отставал от ведущих мировых держав по главным промышленным показателям, поэтому основной стала проблема модернизации промышленности [5, с. 34].

В Нижнем Новгороде и губернии период индустриализации отличался высокими хозяйственными темпами, большим размахом. Возводились новые предприятия машиностроения, металлообработки, химии. В строй вступали производства союзного значения и масштаба, возникали новые отрасли промышленного сектора. Именно в этот период Нижегородская область превращается в один из крупнейших индустриальных центров страны. В годы первых пятилеток, когда появляются целые новые отрасли промышленности, в условиях реального экономического подъема и промышленного строительства востребованность технических станций у молодежи была чрезвычайно высокой. В 1930 году с началом индуст-



риализации страны детские технические станции переходят на государственный бюджет, в связи с чем к 1931 году в стране работало уже 150 детских технических станций, в 1932 году только на территории РСФСР их стало уже 250, а в 1934 году в России функционировало 647 станций юных техников, которые, по сути, явились первыми специализированными детскими внешкольными учреждениями [7, с. 17].

Огромную роль в развитии внешкольной работы сыграли постановление ЦК ВКП(б) от 21 апреля 1932 года «О работе пионерской организации (К 10-летию пионер-организации)» и постановление СНК РСФСР от 26 декабря 1932 года «О мероприятиях по развертыванию внешкольной работы среди детей в 1933 года», в которых Центральный Комитет партии и Совет Народных Комиссаров обязали нарком-просы, комсомол, профсоюзы совместно с другими наркоматами развернуть сеть самых разнообразных внешкольных учреждений [6, с. 73].

В Нижегородской (Горьковской) области, ставшей одним из основных отечественных промышленных центров в годы индустриализации, также была создана система детских технических станций. В фондах Центрального архива Нижегородской области не удалось найти документального подтверждения создания детской технической станции в Нижнем Новгороде в 1920-х годах, однако в описи фондов облоно отмечается, что к 1932 году станция уже существовала и работала несколько лет. Вполне возможно, что в нашей области сложилась аналогичная общероссийской ситуации, когда действующие станции стали переводить на государственное бюджетное финансирование только в начале 1930-х годов.



Большинство финансовых отчетов горьковской детской технической сельскохозяйственной станции в первой половине 1930-х годов подписаны директором тов. Сидоркиным, который, скорее всего, и являлся первым руководителем созданной станции [2, д. 1]. Какова была цель областной детской технической станции в первые годы своего существования? Главная задача областной станции — пропаганда детского технического творчества в области и организация детских технических кружков в школах и детских домах, пионерских отрядах и помощь в организации работы районных детских технических станций [2, д. 1, л. 12].

Далее мы рассмотрим, каким же образом создавалась система детских технических станций на территории современной Нижегородской области на рубеже 1920—1930-х годов.

В Центральном архиве Нижегородской области (ЦАНО) сохранились отчетные документы районных станций за 1935 год, представленные на областном итоговом совещании.

Одной из крупных районных технических станций была Арзамасская, основанная в 1933 году. Штат станции — директор, тов. Гордеев Ф. В., он же руководитель кружка, и приглашенный педагог — Софронов С. [2, д. 3, л. 2.] Интересна персональная информация о кадрах: тов. Гордеев Ф. В., 1909 года рождения, закончил фабрично-заводское училище. Назначен заведующим детской технической станции в 1933 году, то есть в 22 года. Софронов С., 1918 года рождения, работает руководителем кружка с 1934 года. Станция занимает отдельное помещение площадью 32 квадратных метра. Всего занято 35 человек — в кружках авиамоделлистов, фотографов, радистов, сельхозопытников. Всего по району работают 5 кружков авиамоделлистов с охватом 65 человек, 4 кружка радистов с охватом 47 человек, 5 кружков фотографов (57 человек), 6 кружков опытных натуралистов (132 человека),

2 кружка автодела (18 человек) [2, д. 3, л. 2].

Дзержинская техническая станция начала функционировать с 1932 года. У нее не было своего здания, а располагалась в школе им. Горького в помещении площадью 440 квадратных метров. Имела мастерские, кабинеты и собственный небольшой земельный участок. Однако станции не хватало оборудования, хорошо оснащены были только авиамоделльная и фотографическая лаборатории. Внебюджетные средства состояли из обязательных 5 % отчислений завкомов от фондов технической пропаганды. Штат станции — директор, Патрикеев Виталий Иванович — студент заочного отделения педагогического института, имеющий 15-летний педагогический опыт. Образование получил в Павловской гимназии, окончил 6-месячные краевые курсы учителей биологии и химии. Отличительной особенностью этой станции являлось наличие новой электрорадиолaborатории стоимостью 2000 рублей. Работой станции было охвачено 445 человек. Оригинальные кружки: приборостроительный и химический. Отмечался высокий показатель работы по пропаганде техники в дзержинских школах. Для сравнения: в образцовой школе им. Свердлова, где кружки посещал 181 человек, работали несколько кружков: авиамоделлистов, изобретателей и фотокружок [2, д. 3, л. 4.].

Автозаводская станция размещалась в здании рабочего клуба завкома Автозавода и полностью состояла на его бюджете. Станция организована в 1934 году. Отличительной особенностью станции являлось то, что оборудование использовалось одновременно и для взрослых, и для детей. Директор станции — тов. Мишинов. На станции помимо стандартных технических кружков работал еще и кинокружок.

Особенностью автозавода стало то, что при школах № 1 и 2 находятся технические комнаты. Главная проблема: в каждой из школ обучается более 2 тысяч

учащихся, однако технические комнаты посещают только 70—80 человек, то есть 3—4 %. Для большего охвата учащихся не хватает материально-технической базы [2, д. 3, л. 8].

Богородская детская техническая станция начала работать с 1933 года. Своего помещения не имела, находилась в здании школы № 2. Директор станции — Николай Митрофанович Полушкин, 1914 года рождения. Получил образование в 7-летней Богородской школе. При станции имелись актив и несколько кружков [2, д. 3, л. 12]. В своей докладной записке директор отмечал, что помощи ни от роно, ни от райкома, ни от предприятий нет [2, д. 3, л. 15].

Семеновская детская техническая станция основана в 1932 году при пионерском клубе. Бюджет станции составлял всего 90 рублей в месяц, идущие на заработную плату. Обслуживала 35 школьников, занимающихся в объединениях по авиамоделлизму. Директор — Смирнов Владимир Александрович, имел образование в объеме семилетки и один год обучения в совпартшколе, член ВЛКСМ с 1929 года [2, д. 3, л. 16]. В результате обследования станции зоотехником КрайДТСХС тов. Куковенко отмечалось, что «работа на станции практически не ведется ввиду отсутствия средств. Заведующий станцией совмещает работу с заведованием пионерским клубом, что недопустимо. В районе нет сети технических кружков, не проводятся мероприятия» [2, д. 3, л. 17].

Павловская детская техническая станция занимала отдельное (бывшее складское) помещение, оборудованное двумя печами, имела четыре кабинета, в которых размещались авиа-, фото-, электро- радио-, автокружки. Особенностью станции являлось то, что не велось никакой сельскохозяйственной работы. Также в районе работали кружки в Тумботине

Автозаводская станция размещалась в здании рабочего клуба завкома Автозавода и полностью состояла на его бюджете. Станция организована в 1934 году.

и Ворсме. В штате помимо директора, который только назначен на данную должность, работал только один педагог. В архиве можно найти план Павловской станции, по которому можно судить о возможностях помещения [2, д. 3, л. 19].

Шахунская районная детская техническая станция была открыта в 1931 году и располагалась в помещении районной библиотеки. Бюджет станции в 1935 году составлял 2200 рублей. В штате только директор и технический работник. Новый директор назначен в октябре 1935 года, так как работа фактически не велась. На станции не было никакого оборудования и инвентаря. Отмечается работа руководителя авиамodelьного кружка при Шахунской средней школе Сапожникова, которому было всего 16 лет и он только закончил 7-й класс. В районе технические кружки имелись лишь в Сявской школе и Тонкинской неполной средней школе. Станция обслуживала 156 юных

техников, объединенных в семь кружков [2, д. 3, л. 34].

С 1931 года начала работу детская техническая станция в Кулебакском районе. С 1 сентября 1935 года занимает помещение в школе № 9. Бюджет станции — 4500 рублей. В штате три человека: директор М. П. Соколов, 19 лет, образование ФЗУ, руководитель авиамodelьного кружка В. Ежков, 18 лет, образование 9 классов, С. Малов, 18 лет, образование 7 классов. Охват детей — 148 человек [2, д. 3, л. 45].

Таким образом, мы можем констатировать, что к концу 1930-х годов практически на всей территории современной Нижегородской области была создана система детских технических станций, во главе с областной. Примечательно, что они открывались в тех районах области, где либо уже существовало, либо строилось крупное промышленное предприятие.

Детские технические станции Горьковской области в 1930-х годах

Год основания детской технической станции	Название станции (район Нижегородской области)	Крупное промышленное предприятие
1931	Шахунская	Вахтанский канифольно-скипидарный завод; Сявский лесохимический комбинат
1931	Кулебакская	Кулебакский металлургический завод
1932	Семеновская	Семеновский арматурный завод
1932	Дзержинская	Чернореченский химический завод
1933	Арзамасская	Арзамасский машиностроительный завод (КОММАШ)
1933	Богородская	Кожевенно-обувной Богородский трест
1933	Павловская	Павлово-Вачский металлообрабатывающий трест
1934	Автозаводская (Нижний Новгород)	Горьковский автомобильный завод
1935 до 1938	Балахнинская	Балахнинский целлюлозно-бумажный комбинат
1935 до 1938	Сормовская	Сормовский завод
1935 до 1938	Выксунская	Выксунский металлургический завод
1935 до 1938	Городецкая	Городецкий судоремонтно-механический завод

В целом особенностью работы детских технических станций в этот период было практически полное отсутствие методических установок по организации, содержанию, формам и методам работы.

Количественному росту детских технических станций не везде соответствовало высокое качество их работы. Главной причиной невысокого качества работы детских технических станций была недоста-

точная материально-техническая база. Кроме этого, практически во всех районных станциях можно отметить полное отсутствие кадров, готовых для работы во внешкольных учреждениях, как среди административного персонала, так и педагогов. Большинство педагогических кадров составляли вчерашние школьники, которые активно увлекались техническим творчеством.

Однако огромное количество юных тех-

ников, занимаясь в детских кружках и лабораториях, несмотря на все трудности, смогли овладеть навыками труда и моделирования, что сыграло важнейшую роль в годы Великой Отечественной войны, когда экономика нашей страны полностью перешла на военные рельсы и вчерашние воспитанники технических кружков встали к станкам на промышленных предприятиях, заменяя ушедших на фронт.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булатов, Н. П. Технические знания — молодежи / Н. П. Булатов // Наша работа (журнал Московского комитета РКСМ). — 1922. — № 1.
2. Годовые финансовые отчеты ДТСХС за 1930—1943 гг. — ГКУ «Центральный архив Нижегородской области». — Ф. 6150. — Оп. 2.
3. Горский, В. А. Техническое творчество юных конструкторов / В. А. Горский. — М. : ДОСААФ, 1980.
4. Домашнее задание министра Васильевой : интервью с министром образования и науки РФ О. Ю. Васильевой // Российская газета. — 2016. — № 7091 (223).
5. Прохоров, С. И. Промышленность и транспорт Горьковской области. 1917—1957 / С. И. Прохоров. — Горький : Горьковское кн. изд-во, 1958.
6. Столяров, Ю. С. Развитие технического творчества школьников: опыт и перспективы : пособие для учителей и работников внешкольных учреждений / Ю. С. Столяров. — М., 1983.
7. Ярцев, Н. Н. Становление и развитие системы детского технического творчества в условиях дополнительного образования (на примере Самарской области) : автореф. ... канд. пед. наук / Н. Н. Ярцев. — Ульяновск, 2006.

**В 2016 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:**

Петров А. Ю., Петров Ю. Н., Булаева М. Н. Управленческо-педагогическая деятельность руководителя профессиональной образовательной организации по повышению качества образования: Монография. 217 с.

В монографии рассмотрены социокультурные предпосылки управления качеством образовательного процесса; приведены теоретические основы управления качеством образовательного процесса; представлено научно-методическое обеспечение применительно к профессиональной образовательной организации; проанализированы материалы экспериментальной проверки системы подготовки руководителя к управлению качеством образования.

Персонификация образования в контексте традиций и новаций среднего профессионального образования: Материалы методологического семинара, 19 апреля 2016 года / Отв. ред. А. Ю. Петров. 121 с.

В сборнике представлены тезисы выступлений и статьи участников методологического семинара, на котором обсуждались актуальные вопросы феномена персонификации в сфере профессионального образования: традиции и новации в реализации персонифицированной модели среднего профессионального образования, лично ориентированный характер обучения, гуманистическая парадигма в реализации принципа персонификации профессионального образования.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Social and pedagogical features of professional orientation work in the system of training the staff for municipal economy in the conditions of the megalopolis (*D. S. Ermakov*, doctor of pedagogical sciences, candidate of chemistry, professor of department of a technique of training of chemistry, ecology and to natural sciences of the Moscow institute of open education, Moscow; *A. S. Ermakov*, candidate of biology, senior research associate of department of ecological physiology of Institute of experimental medicine, Moscow; *G. V. Semkin*, teacher of biology of MBOU «Lyceum of the City District Railway», Moscow region)

Technology of the development the valuable and semantic sphere of a modern pupil (*N. Yu. Barmin*, doctor of sociological sciences, rector of the NIRO; *S. A. Maximova*, doctor of philosophy, vice rector for research and project activities of the NIRO; *archpriest E. Hudin*, head of department of religious education and catechization of the Nizhny Novgorod diocese of ROC; *I. V. Gerasimova*, candidate of philology, the chief of research department of the NIRO)

Approaches to the definition of the concept «socialization» of modern local, social and pedagogical knowledge (*T. S. Dorokhova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of pedagogic of the Ural state pedagogical university, Yekaterinburg)

Education as the basic institutional environment for socialization of youth (*M. A. Golovchin*, candidate of economic sciences, a researcher of the Institute of social and economic development of the territories of RAN, Vologda)

Theoretical aspects of development an individual educational trajectory in an elementary school (*A. P. Mishina*, candidate of pedagogical sciences, Head of the pedagogical department of the Ulyanovsk state pedagogical university of I. N. Ulyanov)

A working program of a teacher at a primary school as a tool of individualization the teaching of younger school pupils (*S. S. Pichugin*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of the theory and a technique of primary education of IRO of the Republic of Bashkortostan, member of Coordination council on introduction of FGOS at the Ministry of Education and Science of the Russian Federation)

Individual approach to a development of the speech of primary school pupils (*O. V. Kolesova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of psychology and pedagogics of preschool and primary education of NGPU of K. Minin)

Theoretical aspects of social and pedagogical maintenance of disabled children in terms of realization the federal educational standards (*S. I. Karpova*, doctor of pedagogical sciences, professor of department of preschool education of Institute of pedagogics and psychology of MGPU)

A research of professional self-determination of pupils with a hearing disorder (*V. V. Tuarmensky*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of humanitarian and natural-science disciplines of Modern technical university, Ryazan)

The organization of self-studying a foreign language at University as a way of individualization of teaching (*O. L. Sokolova*, candidate of philology, associate professor of the Ural state economic university, head of the foreign languages department, Yekaterinburg; *L. V. Skopova*, professor of the foreign languages department, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Ural state economic university, Yekaterinburg)

Pre-graduation practice as a tool of

individualization the students' teaching of the institute of foreign languages (*E. L. Boguslavskaya*, candidate of philology, associate professor of the department of English and methods of teaching English, technique and theory of translation of the Ural state pedagogical university, Yekaterinburg)

Individualization of teaching in terms of educational standardization as a way of increasing students' engineering and technological competences in pedagogical institutes (*N. S. Matveeva*, candidate of historical sciences, associate professor of pedagogics, psychology and professional education of the Novosibirsk state pedagogical university; *O. M. Osokina*, candidate of pedagogical sciences, head of NOTs «Engineering and technological education» of the Novosibirsk state pedagogical university; *D. Yu. Kalugin*, head of design office of robotics of the Novosibirsk state pedagogical university)

Dynamics of the development of modern vocational education and activity oriented on health (*V. A. Fedorov*, doctor of pedagogical sciences, professor of department of methodology of professional pedagogical education of the Russian state professional and pedagogical university, Yekaterinburg; *N. V. Tretyakova*, doctor of pedagogical sciences, associate professor of the theory and technique of physical culture of the Russian state professional and pedagogical university, Yekaterinburg)

Studying psychological mechanisms of forming the professional individualization of students in the course of vocational training in pedagogical institutes (*E. G. Gutsu*, the candidate of psychological sciences, associate professor of psychology and pedagogics of preschool and primary education of NGPU of K. Minin; *E. V. Kochetova*, senior lecturer of department of psychology and pedagogic of preschool and primary education of NGPU of K. Minin)

Principles of training of emotional communications of students — future teachers of a foreign language (*U. N. Husyainova*, teacher of English of the Center of foreign languages of NGPU of K. Minin)

Tutor's maintenance as a condition of professional self-development of a teacher (*L. G. Lushpa*, candidate of biology, associate professor, head of pedagogical and health saving technologies department KRIPK and PRO, Kemerovo; *T. V. Dushenina*, candidate of biology, associate professor of pedagogical and health saving technologies department KRIPK and PRO, Kemerovo)

Development of readiness a teacher for work with children with special educational needs (*E. V. Alekhina*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the general and social pedagogics of the Voronezh state pedagogical university)

The problem of essence of a teacher's professional readiness (*V. T. Chichikin*, doctor of pedagogical sciences, professor of department of the theory and technique of a physical education and fundamentals of health and safety of the NIRO)

Researching a problem of formation the gender tolerance at young men and girls (*L. P. Shustova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of pedagogics and psychology of the Ulyanovsk institute of professional development and retraining of teachers)

The dynamics of change of «the image of parental role» for spouses with different experience of parenthood (*E. N. Vasilyeva*, doctoral candidate, candidate of psychological sciences, associate professor of organizational psychology of NIU «Higher school of economics», N. Novgorod)

The curator's activities for maintenance of a student's individual educational route (*N. V. Kiriyeenkova*, post graduate student, senior teacher of the pedagogical department of the Altai state pedagogical university, Barnaul)

Problems of development the self-

activity and identity in the pedagogic of music education of the 19—20th centuries (*E. V. Tikhonova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of art education of the Ural state pedagogical university, Yekaterinburg)

The formation of children's technical

creativity in the Gorky area in the 1930th years (*A. V. Naumov*, the candidate of historical sciences, the director of state budgetary institution of additional education «The center of technical creativity and early career guidance — the Volga region center of space education», N. Novgorod)

УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ «НИЖЕГОРОДСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В 2016 ГОДУ

Образовательная политика

Современные тенденции развития образования

Кузенков О. А., Рябова Е. А., Бирюков Р. С., Кузенкова Г. В. Модернизация программ математических дисциплин ННГУ им. Н. И. Лобачевского в рамках проекта MetaMath. № 1. С. 4—10.

Перминов Е. А. Реализация дискретной линии в формировании математической грамотности учащихся профильных классов. № 1. С. 11—16.

Точка зрения ученого

Балуева В. А., Коробкова С. А. Проблемы реформирования высшего образования. № 3. С. 110—114.

Зиновьева Т. И. Сопоставительный анализ учебно-методических комплексов по русскому языку для начальной школы. № 3. С. 115—120.

Мальшев И. Г. Динамика качества математического образования. № 1. С. 17—25.

Панишева О. В. Роль математики в воспитании нового поколения в духе мира. № 1. С. 25—31.

Чичикин В. Т. Проблема сущности профессиональной готовности педагога. № 4. С. 114—118.

Шустова Л. П. Исследование проблемы формирования гендерной толерантности у юношей и девушек. № 4. С. 119—126.

Образование: глобальный взгляд

Сафуанов И. С., Поликарпов С. А. «Сингапурская математика»: школьные учебники. № 1. С. 32—37.

Образовательный процесс: методы и технологии

Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

Ариян М. А. Социальное развитие школьников средствами иностранного языка. № 2. С. 96—104.

Арюткина С. В. Использование окрестностей обобщенных математических задач с целью реализации основных требований ФГОС по математике. № 1. С. 83—88.

Богуславская Е. Л. Преддипломная практика как инструмент индивидуализации обучения студентов института иностранных языков. № 4. С. 72—78.

Бондарева И. И. Возможности электронного обучения в формировании универсальных учебных действий у младших школьников. № 3. С. 43—50.

Бухарова И. С. Возможности системно-деятельностного подхода в развитии неадаптивной активности детей младшего школьного возраста. № 2. С. 76—81.

Гладышева О. С., Абросимова И. Ю. Современный методический комплекс «Уроки здоровья и ОБЖ» для младших школьников. № 3. С. 29—35.

Гуцу Е. Г., Кочетова Е. В., Рунова Т. А. Развитие мыслительных операций старших дошкольников на этапе подготовки к школе. № 2. С. 65—71.

Деменева Н. Н., Зайцева С. А. Анализ методических проблем в формировании вычислительных навыков у младших школьников. № 1. С. 69—76.

Карпенко С. Н., Кузенкова Г. В., Шестакова Н. В., Борисов Н. А. Дистанционное тестирование по математическим дисциплинам в системе математического образования Института ИТММ. № 1. С. 89—96.

Карпова С. И. Теоретические аспекты социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС. № 4. С. 53—60.

Керженцева А. В. Современные подходы к преподаванию математики в начальной школе. № 1. С. 61—68.

Ковешникова О. Т., Самоходкина Т. В. Методический потенциал учебника истории. № 3. С. 25—29.

Колесова О. В. Индивидуальный подход к развитию речи младших школьников. № 4. С. 48—52.

Крутова И. В. Системно-деятельностный подход в обучении социально-гуманитарным дисциплинам в школе. № 2. С. 60—65.

Крюковская Н. В. Формирование пространственных представлений у учащихся с ЗПР в 1-м классе. № 2. С. 89—95.

Крючкова Е. А. Дидактические возможности электронного учебника по истории в составе учебно-методического комплекса. № 3. С. 4—9.

Кузнецова М. И. Оценивание образовательных достижений младших школьников как одна из функций современного УМК. № 3. С. 58—62.

Курлыгина О. Е. Формирование логических УУД младших школьников при работе с учебником русского языка УМК «Гармония». № 3. С. 69—75.

Матвеева Н. С., Осокина О. М., Калугин Д. Ю. Индивидуализация обучения в условиях стандартизации образования как

способ повышения инженерно-технологических компетенций студентов педагогических вузов. № 4. С. 78—84.

Мичасова М. А., Каторова О. Г., Курлыгина О. В., Федонина В. В. Об опыте применения интерактивной геометрической среды в условиях гимназии. № 1. С. 97—102.

Мишина А. П. Теоретические аспекты разработки индивидуальной образовательной траектории в начальной школе. № 4. С. 36—42.

Науменко Ю. В. Организационно-методическое сопровождение коррекционной работы общеобразовательной организации. № 2. С. 82—88.

Николина В. В. Подходы к проектированию современного учебника географии в условиях реализации ФГОС ООО. № 3. С. 10—17.

Одегова В. Ф. Особенности формирования читательской компетентности на основе литературного краеведения. № 3. С. 76—84.

Пичугин С. С. Рабочая программа учителя начальных классов как инструмент индивидуализации обучения младших школьников. № 4. С. 43—48.

Пичугин С. С. Формирование и развитие УУД младших школьников на уроках математики. № 1. С. 47—53.

Рыдзе О. А. Самостоятельная работа ученика как условие успешной подготовки к итоговой оценке достижений по математике. № 1. С. 53—61.

Соколова О. Л., Скопова Л. В. Организация самостоятельной работы по иностранному языку в вузе как способ индивидуализации обучения. № 4. С. 65—72.

Таранова М. В. Исследовательская деятельность как цель обучения математике в школе. № 1. С. 40—46.

Тивикова С. К., Деменева Н. Н. Воспитательные и развивающие возможности УМК по гражданскому образованию для начальных классов. № 3. С. 36—42.

Тихонова С. В. Методические подходы к изучению художественных произ-

ведений в современных УМК по литературе. № 3. С. 17—24.

Трухманов В. Б., Трухманова Е. Н. Математические задачи дивергентного типа как средство развития творческого мышления школьников. № 1. С. 76—83.

Туарменский В. В. Исследование профессионального самоопределения школьников с нарушениями слуха. № 4. С. 60—65.

Федоров В. А., Третьякова Н. В. Динамика развития современного профессионального образования и здоровье-ориентированная деятельность. № 4. С. 85—91.

Цилина Е. А., Мохова И. Н. Особенности формирования информационной культуры младших школьников с нарушениями письменной речи. № 2. С. 71—75.

Цилина Е. А., Мохова И. Н. Развитие информационной культуры младших школьников средствами разных УМК. № 3. С. 51—57.

Яшина Н. Ю. Организация проектной деятельности младших школьников средствами УМК «Планета знаний». № 3. С. 63—69.

Профессиональная компетентность будущих специалистов

Греков А. В., Кушев В. О., Камышан А. Ю. Проектирование средств мониторинга формирования компетенций курсантов технического военного вуза. № 3. С. 91—95.

Гуцу Е. Г., Кочетова Е. В. Изучение психологических механизмов становления профессиональной индивидуализации студентов в процессе обучения в педагогическом вузе. № 4. С. 92—97.

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

Хусяинова Ю. Н. Принципы обучения эмотивной коммуникации студентов — будущих учителей иностранного языка. № 4. С. 98—102.

Повышение квалификации педагогических кадров

Алашеев С. Ю., Репринцева Е. Г. Социальный статус и аспекты профессиональной деятельности преподавателей СПО на примере Самарской области. № 3. С. 101—107.

Алехина Е. В. Развитие готовности учителя к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. № 4. С. 109—112.

Белоусова Р. Ю., Новоселова А. Н., Подоплелова Н. М. Профессиональная нормативно-компетентностная модель руководителя ДОО в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования. № 2. С. 120—127.

Волобуева Т. Б. Акмеологическое ориентирование педагога в системе повышения квалификации. № 2. С. 105—113.

Лушпа Л. Г., Душенина Т. В. Тьюторское сопровождение как условие профессионального саморазвития педагога. № 4. С. 103—109.

Раицкая Г. В. Этапы овладения педагогом технологией организации деятельности младших школьников по решению проектных задач. № 2. С. 113—119.

Совина Л. П., Ерофеева Н. Ю. Открытость образования как необходимое условие формирования тьюторских компетенций педагогов. № 3. С. 96—100.

Фомина Н. В. Речевое высказывание как системообразующий фактор реализации взаимодействия врача и пациента. № 2. С. 133—139.

Эрнст Г. Г. Программа развития профессиональной рефлексии будущего учителя в процессе прохождения педагогической практики. № 2. С. 127—133.

Слово докторанту и аспиранту

Бармина В. Я., Николина В. В. Организационно-деятельностная модель проектно-дифференцированного обучения школьников. № 3. С. 135—141.

Васильева Е. Н. Динамика изменения «образа родительской роли» у супругов с разным стажем родительства. № 4. С. 127—133.

Верхотурова Ю. А. Современные проблемы социализации детей раннего и дошкольного возраста. № 2. С. 141—145.

Выговская Н. С. Философия детства и образ ребенка в романах П. Акройда. № 1. С. 110—116.

Елюкова А. Е. Особенности реализации тактик педагогической поддержки ребенка в дошкольном образовании. № 1. С. 116—122.

Илютина И. М. Формирование психолого-педагогической среды специального образовательного учреждения. № 3. С. 154—158.

Казакова О. П. Подготовка преподавателей иностранного языка для специальных целей. № 3. С. 128—134.

Кириенкова Н. В. Деятельность куратора по сопровождению индивидуального образовательного маршрута студента. № 4. С. 133—139.

Клепиков В. Б. Диагностика ИКТ-компетентности и ИКТ-квалификации педагога в свете требований профессионального стандарта. № 3. С. 142—149.

Лагутина Ю. В. Организационно-педагогические условия индивидуализации дошкольного образования в семейном детском саду. № 1. С. 122—127.

Леконцев А. Е. Вокальные распевы и попевки в развитии фонетики на уроках английского языка в начальной школе. № 2. С. 151—155.

Морозова Е. П. Тьюторское сопровождение исследовательской деятельности учащихся: возможности и ограничения. № 3. С. 149—153.

Новикова Ж. Л. Использование экологических методов в деятельностном подходе к воспитанию дошкольников. № 1. С. 128—133.

Панченко А. А. Высшая школа в годы Великой Отечественной войны (на материалах истории НГЛУ им. Н. А. Добролюбова). № 1. С. 103—110.

Сафуанова А. М., Сафуанов И. С. «Открытый подход» и «исследование уроков» — пути совершенствования математического образования. № 2. С. 146—150.

Хашанская М. К. Социальная общность взрослых, воспитывающих детей дошкольного возраста. № 1. С. 133—139.

Чернышов С. В. Перспективы развития сферы преподавания иностранных языков в России. № 3. С. 121—128.

Шарина А. В. Педагогические условия формирования предпринимательской активности студентов. № 2. С. 155—161.

Инновационное образовательное пространство

Социально-экономический аспект модернизации образования

Бармин Н. Ю., Максимова С. А., Худин Е., Герасимова И. В. Технология развития ценностно-смысловой сферы современного школьника. № 4. С. 12—19.

Головчин М. А. Образование как базовая институциональная среда для социализации молодежи. № 4. С. 26—33.

Дорохова Т. С. Подходы к определению понятия «социализация» в современном отечественном социально-педагогическом знании. № 4. С. 20—26.

Ермаков Д. С., Ермаков А. С., Семкин Г. В. Социально-педагогические особенности профориентационной работы в системе подготовки кадров для городского хозяйства в условиях мегаполиса. № 4. С. 4—11.

Образовательная система: теория и практика

От идеи к передовому опыту учителя

Багдасарьян Н. Г., Киприянова Е. В. Парадигма инженерного образования в личностном измерении. № 2. С. 10—17.

Данилов С. В. Современные проблемы развития инноваций в образовании. № 2. С. 4—10.

Микляева А. В. Системно-деятельностный подход в подготовке школьных медиаторов. № 2. С. 36—40.

Самойлова Г. С. Языковые ценности как основа формирования человека культуры. № 2. С. 51—58.

Самыкина С. В. Гендерный подход к

организации уроков внеклассного чтения в основной школе. № 2. С. 31—36.

Сафаралиев Б. С., Кольева Н. С. Системно-деятельностный подход к развитию информационной компетенции учащихся в социокультурном пространстве. № 2. С. 46—51.

Серебровская Н. Е. Оценивание как метод повышения личностной активности студентов в процессе обучения. № 2. С. 41—45.

Фадеева С. А., Ботова М. Е. Реализация системно-деятельностного подхода в условиях детского отдыха и оздоровления: «Лазурный» как воспитательная система. № 2. С. 17—25.

Шутан М. И. Взаимодействие аналитической и интерпретирующей деятельности школьников на уроке литературы. № 2. С. 25—31.

**Из истории народного образования
Ученые земли Нижегородской**

Россова Ю. И. Идея развития «новой

педагогике» В. П. Вахтерова в контексте системно-деятельностного подхода. № 2. С. 164—169.

**Философская мысль:
традиции и современность**

Касьян А. А. Образ науки в философских воззрениях А. И. Герцена. № 1. С. 142—149.

Педагогика: вчера и сегодня

Першина Ю. В. Российская империя и государственная образовательная политика в начале XX века. № 3. С. 160—165.

Тихонова Е. В. Проблемы развития самостоятельности и индивидуальности в педагогике музыкального образования XIX—XX веков. № 4. С. 142—147.

Юбилейные даты

Наумов А. В. Становление детского технического творчества в Горьковской области в 1930-х годах. № 4. С. 148—153.

Оригинал-макет подписан в печать 28.12.2016. Формат 84×108 ¹/₁₆.
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 16,8.
Тираж 400 экз. Заказ 2377.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Дата выхода в свет 27.01.2017

Цена 275 руб.
