

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

№ 4 (26)

Издается с 2007 года

Выходит 4 раза в год

**Москва
2013**

VESTNIK

**MOSCOW CITY
TEACHER TRAINING
UNIVERSITY**

SCIENTIFIC JOURNAL

PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY

№ 4 (26)

**Published since 2007
Quarterly**

**Moscow
2013**

Редакционный совет:

Реморенко И.М.

председатель

ректор ГБОУ ВПО МГПУ,
кандидат педагогических наук, доцент,
почетный работник народного образования
президент ГБОУ ВПО МГПУ,
доктор исторических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Рябов В.В.

заместитель председателя

первый проректор ГБОУ ВПО МГПУ,
доктор экономических наук, профессор,
академик РАО

Геворкян Е.Н.

заместитель председателя

первый проректор ГБОУ ВПО МГПУ,
кандидат педагогических наук, доцент,
заслуженный учитель РФ

Иванова Т.С.

Редакционная коллегия:

Савенков А.И.

главный редактор

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор

Вачкова С.Н.

заместитель
главного редактора

кандидат педагогических наук, доцент

Амонашвили Ш.А.

доктор психологических наук, профессор,
академик РАО

Богуславский М.В.

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Воропаев М.В.

доктор педагогических наук, профессор

Веракса Н.Е.

доктор психологических наук, профессор

Данилюк А.Я.

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Зиновьева Т.И.

кандидат педагогических наук, доцент

Козлова С.А.

доктор педагогических наук, профессор

Курочкина И.Н.

доктор педагогических наук, доцент

Коньшева Н.М.

доктор педагогических наук, профессор

Приходько О.Г.

доктор педагогических наук, профессор

Резаков Р.Г.

доктор педагогических наук, профессор

Романова Е.С.

доктор психологических наук, профессор

Фельдштейн Д.И.

доктор психологических наук, профессор,
академик РАО

Ямбург Е.А.

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Журнал входит в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации.

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогическое образование

- Шаграева О.А.* Паритетное мышление в пространстве между педагогикой и психологией 8

Проблемы профессиональной подготовки

- Ключко О.И.* Развитие жизненных перспектив студентов педагогического вуза 16
- Васильев И.А.* Воспитательный потенциал вуза, или Надо ли воспитывать студенческую молодежь? 24

Психология

- Ясвин В.А.* Экологическая психология образования как направление психолого-педагогической науки 42
- Цымзина С.В., Кашанов М.М.* Роль ценностно-мотивационных характеристик в творческой деятельности студентов музыкального колледжа 50

Теория и практика обучения и воспитания

- Куприянов Б.В., Петерсон Л.А.* Реконструкция самоопределения детей в дополнительном образовании 57
- Жирова М.Л.* Модель развития аксиологического потенциала старшекласников в процессе этического образования 67
- Игнатъев С.Е., Кандыбей П.Н.* Развитие композиционного мышления младших школьников на занятиях изобразительным искусством 77

История педагогического и психологического образования

Афанасьева Ю.В. Теоретические подходы к изучению проблемы педагогического сопровождения интеграции детей мигрантов..... 95

Специальная педагогика и специальная психология

Хитрюк В.В. Готовность педагогов к инклюзивному образованию: ценностный аспект 102

Страницы молодых ученых

Жидких Т.Н. Организационно-педагогическая модель системы управления учебным комплексом «колледж – академия» 112

Охрименко О.С. Учебно-образовательный потенциал музея в контексте XXI века 120

Хован И.В. Информационно-коммуникационные технологии как метод совершенствования педагогических технологий..... 127

Стеффес Ю.В. Организационно-содержательный аспект социализации одаренных детей в школах Канады..... 135

Авторы «Вестника МГПУ», серия «Педагогика и психология», 2013, № 4 (26)..... 143

Требования к оформлению статей..... 147

CONTENTS

Pedagogical Education

- Shagraeva O.A.* Parity Thinking in between Pedagogy and Psychology 8

Problems of Professional Training

- Klioutchko O.I.* Development of Life Prospects of Pedagogical University Students 16
- Vasiliev I.A.* Educative Potential of Higher School or Is It Necessary to Bring up College Students? (A View of the Problem through the Lense of Sociological Research) 24

Psychology

- Yasvin V.A.* Environmental Psychology of Education as a Direction of Psychological and Pedagogical Science 42
- Tsymzina S.V., Kashapov M.M.* The Role of Value-Motivating Characteristics in Creative Activity of Musical College Students 50

Theory and Practice of Educating and Upbringing

- Kupriyanov B.V., Peterson L.A.* Identity Reconstruction of Children's Additional Education..... 57
- Zhirova M.L.* A Development Model of High-school Students' Axiological Potential in Ethical Education Process 67
- Ignatiev S.E., Kandybey P.N.* Development of Primary-school Children's Compositional Thinking in the Fine Arts Classroom 77

History of Pedagogical and Psychological Education

- Afanasieva Y.V.* Theoretical Approaches to Studying the Problem of Pedagogical Maintenance of Integrating Migrants' Children 95

Special Pedagogic and Special Psychology

<i>Khitryuk V.V.</i> Preparedness of pedagogues for inclusive education: the value aspect	102
--	-----

Young Scientist's Pages

<i>Zhidkikh T.N.</i> Organizational and Pedagogical Model of the Management System of the Educational Complex “College-Academy”	112
<i>Okhrimenko O.S.</i> Educational Potential of Museum in the XXI Century Context	120
<i>Khovan I.V.</i> Information and Communication Technology Learning as a Method of Improvement of Teaching Technologies	127
<i>Steffes Yu.V.</i> Aspects of Organization and Contents of Socialization of Gifted Students in Canadian Schools.....	135

MCPU Vestnik. Series «Pedagogic and Psychology».

2013, № 4 (26) / Authors	143
--------------------------------	-----

Style Sheet.....	147
------------------	-----

О.А. Шаграева

Паритетное мышление в пространстве между педагогикой и психологией

Сопоставляя приоритеты двух наук — педагогики и психологии, — автор приходит к выводу о необходимости введения нового понятия — «паритетное мышление». Паритетное мышление — мышление, способное соединить в себе равные по значимости, но противоположные по содержанию идеи и найти решение, принимающее во внимание две или более позиции «в равных долях».

Ключевые слова: противоположности; сопоставление; общество; личность; педагогика; психология.

Современный мир становится многополярным. Эта тенденция лишь усиливается, проникая во все, без исключения, стороны жизни общества, завоевывая все новые позиции в политике, в научном знании, в сознании и мышлении человека.

Идеи многополярности в образовании, на наш взгляд, заложены К.Д. Ушинским, который предостерегал профессиональное сообщество от опасности сведения педагогической деятельности исключительно к выполнению определенного набора воспитательных правил.

К.Д. Ушинский ориентирует педагога на круг наук, с которыми тот должен быть знаком не понаслышке. Физиология, психология и логика названы К.Д. Ушинским главными основами педагогики [9: с. 22]. Науками, как говорит К.Д. Ушинский, на открытия которых в своей деятельности должен опираться педагог, науками, из которых педагогика может взять знания, необходимые ей для достижения ее целей, «являются все те науки, в которых изучается телесная или душевная природа человека». Среди них — анатомия и патология человека, филология и география, статистика и политическая экономика, история, включающая историю религии, цивилизации, философских систем, историю литературы, искусства и собственно воспитания.

Но совсем недостаточно, по мнению К.Д. Ушинского, иметь в виду «факты различных наук, из которых могут возникнуть педагогические правила»,

поскольку каждая наука сама по себе лишь сообщает свои факты и нисколько не заботится о сравнении их с фактами других наук, и уж тем более «об их практическом использовании» [9].

В этом случае, считает великий педагог, именно в обязанности воспитателей должно войти стремление извлечь из множества фактов каждой науки те, которые могут иметь отношение к воспитательному процессу. Затем следует «свести эти избранные факты лицом к лицу и, осветив один факт другим, составить из всех удобообозреваемую систему», с тем чтобы «избежать *односторонностей* (здесь и далее выделено мной. — *О.Ш.*), нигде столь не вредных, как в практическом деле воспитания» [9: с. 20].

Особая тема в творчестве К.Д. Ушинского — те отношения, в которых должны находиться психология и педагогика. «Нужно ли говорить о значении психологии для педагога?» — задает вопрос К.Д. Ушинский [9: с. 33]. И отвечает: «Изучение психологии как науки является краеугольным камнем педагогики» [9: с. 107].

Эта же мысль звучит у Л.С. Выготского: «У педагогики, как у науки о воспитании, есть надобность точно и ясно установить, как должно быть организовано это воздействие, какие оно может принимать формы, какими пользоваться приемами и куда направлено. Другая задача заключается в том, чтобы уяснить себе, каким законам подчиняется самое развитие организма, на который мы собираемся воздействовать» [1: с. 10].

Так в истории развития обеих наук было задано некоторое пространство, в котором предстоит действовать педагогу, осуществляя функции, возложенные на него обществом.

Проникновение психологического знания в ткань педагогического процесса — насущная задача современности. Будучи сформулированной в далеком прошлом эта идея и сегодня не потеряла своей актуальности. Но со времен и К.Д. Ушинского, и Л.С. Выготского психология очень изменилась. Появилась особая область научного знания — практическая психология. Ее ценности, ее отношение к человеку становятся приоритетными, и в настоящее время можно заметить ее достаточно уверенную наступательную позицию, ее стремление привнести свои ценности в том числе и в педагогическую практику (А. Маслоу, А.Б. Орлов, К. Роджерс). Надо сказать, что эти ценности, эта позиция и эти стремления разделяются профессиональным сообществом. Может быть, поэтому иногда звучат достаточно кардинальные призывы заменить педагогическое мышление мышлением психологическим [5]. Хотя есть и более взвешенные позиции. Так, С.Д. Смирнов, например, говорит о чувстве меры, которое необходимо для того, чтобы «предотвратить растворение знания педагогического в знании психологическом, пусть даже и имеющем важное прикладное значение для теории и практики обучения и воспитания» [8: с. 4].

Все это дает основание полагать, что возможные способы и механизмы вплетения идей психологии в ткань педагогической науки и практики, возможные технологии их сближения нуждаются в том, чтобы стать предметом специального внимания. До сих пор «рассуждения о ребенке как субъекте учения,

усвоения, учебной деятельности, о его активности, интересах, мотивации и т. п. оставались *приговариваниями*. Всем этим «факторам» отводилась *подчиненная, второстепенная* роль условий обучения и воспитания, условий, которые учитель и воспитатель должны учитывать, иметь в виду при организации и осуществлении системы обучающих и воспитывающих психолого-педагогических воздействий» [5: с. 141]. И с этим утверждением нельзя не согласиться.

Но коль скоро педагогика обращается к психологии как к научному знанию, коль скоро педагогика находится по отношению к психологии в состоянии ожидания средств разрешения широкого круга проблем, то она (психология) прежде всего должна разъяснить ряд собственных положений и позиций, а также специфику средств, которые готова предложить, чтобы ожидания педагогики оправдались.

Прежде всего следует сразу сказать, что педагогика и психология — области научного знания во многом разнонаправленные. Причем по ряду позиций эта разнонаправленность прослеживается особенно четко. Остановимся на них.

1. Потребности общества и глубинные слои личности

Педагогика отстаивает интересы общества во взглядах на то, каким быть человеку. Она формулирует ожидания общества по отношению к каждому гражданину, выражает потребности *общества* «в определенном типе личности», конкретизируя их в виде набора *идеальных* требований к ее сущности, индивидуальности, образованности, свойствам и качествам, умственному, физическому, нравственному, эстетическому развитию и отношению к жизни» [2: с. 19]. Педагогика не только обобщает и формулирует эти требования. Она предлагает и методы воспитания с тем, чтобы сформировать эти свойства и качества у человека.

В работах представителей гуманистической психологии А. Маслоу и К. Роджерса была заявлена прямо противоположная позиция. Ее суть заключается в том, что человек уже изначально обладает теми качествами, которых ждет от него общество. «Самое глубинное ядро человеческой природы, самые глубокие слои личности человека, основа его «животной природы», позитивны по своей сути — они *социализированы, рациональны, реалистичны и движут его вперед*» [6: с. 813]. Человек изначально наделен врожденной мудростью. Он способен к самоуправлению и правильному выбору. И потому учителям и родителям важно *познавать* человека, а *не поучать* его. Важны «*невмешательство*» и «*отказ от управления*», *наблюдение*, а не манипуляции, в большей степени важна демонстрация взрослым *пассивно-рецептивной позиции*, а не активно-наступательной [4].

В психологии принято думать так: принятие человеком себя таким, каким он действительно является, а не таким, каким он хочет быть, — признак душевного здоровья. Такое принятие, по мысли К. Роджерса [6], не есть покорность, сдача позиций. Это лишь способ быть ближе к реальности, к своему актуальному состоянию. Образ идеальной самости, в той мере, в какой он сильно отличается от реального поведения и ценностей человека, рассматривается здесь как серьезное препятствие на пути личного роста.

2. Общественные цели и запросы человека

Задачи в том виде, как их формулируют представители обеих сфер научного знания, также разнятся.

«Ведущая задача в профессии педагога — понять *общественные* цели и направить усилия других людей на их достижение» [7: с. 10].

В психологии же систему отечественного образования, ставшую традиционной, упрекают в том, что долгое время она «была нормативной системой формирования (навязывания и заучивания) ценностей, задаваемых человеку обществом». «Эти прекрасные сами по себе, но каждый раз внешние по отношению к детям ценности рассматривались педагогами как одинаковые для всех детей, однотипные и неизменные» [5: с. 121].

При этом в самой психологии считается приоритетным «понять и удовлетворить запросы *человека*». Человек и его личность в психологии — высшие ценности. Они — цели индивидуального и общественного развития, и по отношению к ним все прочие достижения человечества — наука, гражданское общество, экономика, государство и другие — лишь средства [5].

3. Мышление: педагогическое и психологическое

Бесспорно, что принадлежность человека к той или иной профессии проявляется не просто в особенностях его деятельности, но и в образе мышления. «Педагогическую профессию среди ряда других отличают прежде всего образ мыслей ее представителей, повышенное чувство долга и ответственности» [7: с. 9]. Так, в педагогике говорят об особом типе мышления, которым должен обладать педагог, а в психологии — о необходимости и важности мышления психологического (А.А. Бодалев, Б.Ц. Бадмаев).

При этом оба вида мышления порой очень жестко противопоставляются. «Назидательное и требующее (педагогическое) мышление, тоталитарный и технологический социентрированный подход к ребенку — *с ценностями общества — к ребенку* должны быть, наконец, заменены новым, понимающим и принимающим (психологическим) мышлением, гуманистическим человекоцентрированным подходом к ребенку — *с ребенком — к ценностям общества*» [5: с. 126].

4. Оценочная стратегия в образовании и безоценочные позиции

Педагогика — наука *оценочная*. Она знает ответы на вопросы: «Что такое хорошо?» и «Что такое плохо?» и разрабатывает специальные «методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании». «Позиция педагога — это система... интеллектуальных, волевых и эмоционально-*оценочных* отношений к миру...» [7: с. 29].

Напротив, по мнению К. Роджерса, очень важно освободить человека от угрозы внешней оценки. «Почти на каждом этапе нашей жизни — дома, в школе, на работе — мы находимся в зависимости от поощряющих и осуждающих мнений других людей: «это хорошо»; «это сомнительно»; «это на пятерку»; «это неудача». И подобные суждения, по мнению К. Роджерса, сопровождают человека с младенческого возраста до старости. Но... «чем больше я ограждаю отношения от критических суждений и оценок, тем больше это

позволяет другому осознать, что локус оценочных суждений и центр ответственности находятся в нем самом» [6: с. 778].

Поддерживая идеи К. Роджерса, развивая их, А.Б. Орлов подчеркивает: «...становление человеческого в человеке происходит там и тогда, где и когда соблюдаются... условия» в виде «*безоценочного* позитивного принятия себя и другого», «эмпатического понимания» и «конгруэнтного самовыражения» [5: с. 4].

5. Самоанализ и познание другого человека

В педагогике психологическое знание привлекается непосредственно для познания другого человека.

В психологии по этому поводу иное мнение. Психологическое знание дано человеку для *самоанализа, самоисследования и самоизменений*. «...Процесс гуманизации психологии все более и более заменяет... традиционные виды научной деятельности самоисследованием и самоизменением» [5: с. 4]. Человек, свободно чувствующий «силу в том, чтобы быть отдельной личностью, быть отличным от других», может «обнаружить возможность проникать в понимание и принятие другого человека, не боясь потерять себя» [6]. Таков механизм понимания другого человека в психологии: через понимание человеком себя — к пониманию другого человека.

6. Взгляды на семью

В поле внимания педагогики — семьи воспитанников и возможные формы взаимодействия с ними [2; 3]. Взаимодействие образовательного учреждения с семьей осуществляется в нескольких направлениях: «...*ознакомление* родителей с содержанием и методиками учебно-воспитательного процесса», «психолого-педагогическое *просвещение и образование* родителей», «*вовлечение* родителей в совместную с детьми деятельность», «помощь и возможная *коррекция* воспитания в отдельных семьях», «взаимодействие с общественными организациями родителей» [2: с. 544].

В психологии отстаивается право семьи на *самоопределение*, на самостоятельную выработку ценностей, которые прививаются ребенку (Ю. Хямяляйнен). Приветствуется «лишь предложение информации, а не ее навязывание»; «оказание социальной помощи безлично — *без стремления изменить образ жизни конкретного человека*».

С позиции психологического знания, семья — это «государство в государстве». У нее свои законы, совершенно скрытые от внешнего наблюдателя, а зачастую и от самих членов семьи. Отличительной характеристикой семейной системы является тотальность, основные формы существования — развитие и гомеостаз (А.Я. Варга). Ребенок — представитель этой системы, педагогу важно понимать логику, в которой выстраиваются отношения, иерархия ценностей и убеждений в данной конкретной семье, и ту огромную ответственность, которую он на себя берет: вступая в диалогическое взаимодействие с ребенком, педагог оказывается внутри очень сложной системы внутри-семейных связей и отношений. И каким будет результат такого вторжения (и для ребенка, и для семьи), не всегда можно предугадать.

7. Позиции «растить будущее» и «здесь и сейчас»

Деятельность педагога направлена в будущее. Педагог, трудясь в настоящем, «растит будущее» [3].

Психология же, напротив, обозначает важность момента «здесь и сейчас» (Ф. Перлз, К. Роджерс).

* * *

Сопоставление позиций педагогики и психологии по ряду вопросов приведено нами не для того, чтобы доказать, что одна область научного знания лучше или весомее другой. По словам В. Джемса, педагогика и психология всегда шли рядом, всегда были равнозначны и никогда не подчинялись друг другу. Но «преподавание и психология всегда должны быть *согласованы* друг с другом...» (цит. по: [1: с. 16]). В такой сфере, как развитие маленького человека, его приобщение к культурно-историческому опыту, не должно быть места «перетягиванию канатов». Отношения между педагогикой и психологией во взглядах на процесс воспитания и развития ребенка могут быть выстроены на «паритетных началах».

Для того чтобы это стало возможным, по всей видимости, следует говорить об особом, *паритетном*, типе мышления, который важно сформировать у специалистов, готовящих себя к педагогической деятельности или уже выполняющих профессиональные функции в сфере образования.

Паритетное мышление — мышление, способное соединить в себе равные по значимости идеи и найти решение, принимающее во внимание две или более позиции «в равных долях».

Потребность в выделении паритетного мышления объясняется и спецификой самого педагогического знания. Идея о том, что педагог должен быть вооружен таким типом мышления, имплицитно или эксплицитно содержится в трудах многих представителей педагогической науки как далекого прошлого (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский), так и наших современников (В.А. Сластенин).

Условия труда воспитателя и учителя таковы, что установка на паритетное мышление станет для них очень значимой составляющей в их профессиональной деятельности. «Различного рода знания, которыми обладает и профессионально владеет педагог, не рядоположены и не существуют сами по себе. Систематизация этих знаний в *целостное* и подвижное образование в самой практической деятельности обусловлены ее направленностью, содержанием тех задач, решение которых требует этих знаний в их определенной *взаимосвязи*» [7: с. 4]. Это с одной стороны. С другой, важно умение педагога «*соотнести* имеющиеся знания с целями, условиями и способами педагогической деятельности».

Психологическое знание также достаточно часто при описании ключевых моментов детского развития и условий, гарантирующих здоровое развитие личности, обращается к явлениям, противоположным по своей сути, которые должны быть слиты воедино на паритетных началах или учтены в решении насущных проблем современности. Например, пространство «между душой и телом» (В.П. Зинченко), «мир взрослых» и «мир детей»; «я социальное»

и «я реальное»; «внешняя система ценностей» и «внутренняя система ценностей»; «формирование» и «развитие» человека; «социальный» и «индивидуальный» опыт (А.Б. Орлов). Наряду с этим может иметь место ситуация, «в которой человеку надо сформулировать свое видение реальности при наличии *нескольких* не совпадающих друг с другом описаний» (О.А. Шиян).

В качестве содержания паритетного мышления, на наш взгляд, могут выступить тенденции, положения и закономерности, противоположные по своей сути, выделенные научным знанием, которые в равной степени должны приниматься во внимание в едином педагогическом процессе.

Операциями паритетного мышления являются: **обозначение** (позиций), **определение** (удельного веса каждой позиции), **выравнивание** (позиций), **слияние, порождение** (нового впечатления и нового образа действия).

Идея о наличии противоположностей в тех или иных сторонах действительности не нова. Как научная идея, она была оформлена в трудах Г.В.Ф. Гегеля и взята на вооружение многими психологами и педагогами (М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко и др.) Идея о том, что противоположности могут иметь место в едином целом, разрабатывается в настоящее время Н.Е. Вераксой и его учениками (И.Б. Шиян, О.А. Шиян и др.) в рамках структурно-диалектического подхода. Анализ работ представителей данного направления и привели автора к мысли о необходимости введения нового понятия — «паритетное мышление», которое займет свое место среди понятий психологической и педагогической науки, а наш многополярный мир, возможно, сделает более гармоничным.

На очень многие вопросы предстоит еще ответить в этой новой области знания. Но есть уверенность, что на пути изучения специфики данного феномена педагогику и психологию ждут открытия, важные как с научной, так и с практической точек зрения.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский; ред. В.В. Давыдов. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
2. *Коджаспирова Г.М.* Педагогика / Г.М. Коджаспирова. – М.: КНОРУС, 2010. – 744 с.
3. *Козлова С.А.* Дошкольная педагогика / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – 12-е изд. – М.: Академия, 2011. – С. 7–40.
4. *Маслоу А.* Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу; пер. с англ. А.М. Татдыгаевой; научн. ред. Н.Н. Акулина. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.
5. *Орлов А.Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практикум / А.Б. Орлов. – М.: Академия, 2002. – С. 112–137.
6. *Роджерс К.* Искусство консультирования и терапии / К. Роджерс; пер. с англ. О. Кондрашовой и др. – М.: Апрель Пресс; ЭКСМО, 2002. – С. 759–964.
7. *Сластенин В.А.* Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – 4-е изд. – М.: Академия, 2012. – 576 с.
8. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / С.Д. Смирнов. – 3-е изд. – М.: Академия, 2001. – 304 с.

9. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 756 с.

10. Шиян О.А. Развивающее образование в вузе: микроанализ «речевого действия» у студентов / О.А. Шиян // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2010. – № 4. – С. 18–30.

Literatura

1. Vy'gotskij L.S. Pedagogicheskaya psixologiya / L.S. Vy'gotskij; red. V.V. Davy'dov. – М.: Pedagogika-Press, 1999. – 536 s.

2. Kodzhaspirova G.M. Pedagogika / G.M. Kodzhaspirova. – М.: KNORUS, 2010. – 744 s.

3. Kozlova S.A. Doshkol'naya pedagogika / S.A. Kozlova, T.A. Kulikova. – 12-e izd. – М.: Akademiya, 2011. – S. 7–40.

4. Maslou A. Dal'nie predely' chelovecheskoj psixiki / A. Maslou; per. s angl. A.M. Tatdy'gaevoj; nauchn. red. N.N. Akulina. – SPb.: Evraziya, 1997 – 430 s.

5. Orlov A.B. Psixologiya lichnosti i sushhnosti cheloveka: paradigmy', proekcii, praktikum / A.B. Orlov. – М.: Akademiya, 2002. – S. 112–137.

6. Rodzhers K. Iskusstvo konsul'tirovaniya i terapii / K. Rodzhers; per. s angl. O. Kondrashovoj i dr. – М.: Aprel' Press; E'KSMO, 2002. – S. 759–964.

7. Slastenin V.A. Pedagogika / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyanov. – 4-e izd. – М.: Akademiya, 2012. – 576 s.

8. Smirnov S.D. Pedagogika i psixologiya vy'sshego obrazovaniya: ot deyatel'nosti k lichnosti: ucheb. posobie dlya stud. vy'ssh. ped. ucheb. zaved. / S.D. Smirnov. – 3-e izd. – М.: Akademiya, 2001. – 304 s.

9. Ushinskij K.D. Chelovek kak predmet vospitaniya. Opy't pedagogicheskoy antropologii / K.D. Ushinskij. – М.: FAIR-PRESS, 2004. – 756 s.

10. Shiyan O.A. Razvivayushhee obrazovanie v vuze: mikroanaliz «rechevogo dejstviya» u studentov / O.A. Shiyan // Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psixologiya». – 2010. – № 4. – S. 18–30.

O.A. Shagraeva

Parity Thinking in between Pedagogy and Psychology

Comparing the priorities of the two disciplines — psychology and pedagogy — the author concludes that it is necessary to introduce the new notion of “parity thinking.” Parity thinking is a kind of thinking able to connect significantly equal but meaningfully opposite ideas and to issue a solution to a problem, taking into account two or more positions “in equal shares.”

Keywords: opposites, comparison; society, personality; pedagogy; psychology.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

О.И. Ключко

Развитие жизненных перспектив студентов педагогического вуза¹

Статья посвящена изучению содержания жизненных перспектив у студентов за годы обучения в педагогическом вузе. Описаны основные подходы к пониманию феномена жизненной перспективы личности, выделены социальные факторы формирования и сложность самоопределения. Представлены результаты эмпирического изучения жизненных перспектив студентов младших и старших курсов обучения.

Ключевые слова: жизненные перспективы; содержание; ценности; изменение за годы обучения в вузе; гендерная асимметрия.

Современная социальная ситуация в российском обществе, характеризующаяся кардинальными переменами, породила новые социально-психологические проблемы в различных сферах жизни человека. Особенно огромно воздействие происходящих изменений на молодое поколение. Юноши и девушки начинают активно переосмысливать значение тех или иных жизненных целей, ценностей и смыслов. Поскольку основное звено самоопределения в юности — осознание и развитие жизненной перспективы, целью нашего исследования явилось изучение динамики жизненных перспектив у студентов за годы их обучения в педагогическом вузе.

На нынешнем этапе развития психологического знания существует ряд подходов к осмыслению понятия «жизненная перспектива личности». В отечественной психологии разработка проблемы жизненной перспективы происходила преимущественно в русле идей С.Л. Рубинштейна и К.А. Абульхановой-Славской, которая сравнивает жизненную перспективу с реальным жизненным потенциалом личности, заложенным ее прошлым опытом, уровнем ее развития, ее наличными способностями, что и составляет реальную движущую силу, гарантируя успешность ее будущего [2: с. 138]. Е.И. Головаха рассматривает *жизненную перспективу как целостную картину будущего в сложной противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых*

¹ Подготовлено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 13-16-77004).

событий [3: с. 62]. А.И. Епифанцева при трактовке жизненной перспективы указывает на ее двойственность: с одной стороны, она выступает как внешняя, объективная цель, а с другой — как внутренний, лично значимый образ этой цели, которая порождает мотив деятельности [5: с. 19].

Вслед за многими исследователями под жизненными перспективами личности мы будем понимать представления человека о собственном будущем, упорядоченные относительно временной оси. *Содержание жизненных перспектив* составляет совокупность планируемых и ожидаемых в будущем событий, которые делают представления о будущем организованными и значимыми. Основными показателями жизненной перспективы являются: жизненная цель, смысл жизни, ценностные ориентации, наличие либо отсутствие убеждения о возможности и способности управления собственной жизнью на личностном уровне, временная перспектива, готовность к самостоятельному преодолению трудностей, самостоятельность личности, творческая направленность личности, самоактуализация, жизненная удовлетворенность, уровень стереотипии и др. По наличию данных характеристик, по степени их отражения в построении жизненной программы можно судить о сформированности жизненной перспективы, о способности утвердить себя независимой личностью и стать архитектором своего будущего.

Проблема жизненных перспектив студенческой молодежи связана с поиском жизненного пути, выбором жизненных позиций, стремлением к реализации целевых установок, определяемых личными потребностями и соотносимых с требованиями общества. Исследователь жизненных перспектив студентов В.С. Собкин указывает на объективные противоречия в развитии личности молодого человека: значительные расхождения «Я-идеального» и «Я-реального» могут вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе и сопровождаются иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятости, одиночества [7: с. 56].

С одной стороны, поступление в вуз укрепляет веру молодого человека в собственные силы и способности, порождает надежду на полноценную и интересную жизнь. В то же время на 2–3 курсах у студентов нередко возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии. Третий курс, как правило, становится переломным в решении вопроса о профессиональном самоопределении. С другой — в рассуждениях о функциях высшей школы в жизни молодого человека, подчеркивается множество негативных факторов в развитии современного высшего профессионального образования: кризис перепроизводства и невостребованность многих специалистов, отсутствие конкурса в вузы, «инфляция» диплома и падение статуса образования (наличие диплома о высшем образовании уже не дает существенных конкурентных преимуществ в трудоустройстве) [4: с. 11]. Сюда же следует отнести отсутствие прямой связи между уровнем образования и доходов после обучения; растущий консюмеризм учащейся молодежи, выражающийся в нежелании прилагать усилия, тратить время, личностные ресурсы для получения образования;

потребительство и символизм как идентификация современной молодежи (ценность знаний меняется на ценность диплома, сертификата, портфолио, статуса вуза и пр.).

Среди типичных проблем жизненного самоопределения студенческой молодежи В.С. Собкин отмечает следующие: неравенство жизненных стартовых позиций молодежи разных слоев; перестройка в системе ценностей, потребностей и интересов, в структуре и динамике мотивов выбора профессии, получении высшего образования и учебной деятельности, жизненных планов и стратегий жизненного самоопределения; неопределенность возможностей самореализации (в том числе профессиональной); задержка психосоциального становления; психосоциальные конфликты личности и т. д. [7: с. 41].

В существующей социальной ситуации личностное и профессиональное самоопределение не может быть «легким и гладким». Накладывание возрастных и социальных факторов приводит к тому, что даже студенты старших курсов не вполне представляют свой жизненный путь, ждут инициативы родителей, отдаются на волю случая. Однако исследования последних лет свидетельствуют о том, что есть еще один весьма значимый фактор развития жизненных перспектив — гендер. С его учетом жизненные модели и стратегии молодежи становятся более вариативными. При этом соответствие девушек/женщин «нетрадиционной» модели поведения (поскольку профессиональная занятость вне дома стала неотъемлемой частью их типичной жизненной стратегии) не исключает вполне патриархальной системы представлений о женственности и женском предназначении (самореализации в сфере семейно-брачных отношений). Юноши демонстрируют более традиционные, а девушки, напротив, эгалитарные взгляды на различные аспекты жизнедеятельности [8–9]. Насколько значителен этот сдвиг, когда и в каких сферах жизни он происходит, в чем особенности представления о будущем девушек и юношей — вот далеко не полный перечень вопросов для изучения жизненных перспектив студенческой молодежи.

Наше эмпирическое исследование было проведено на базе Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ (г. Москва) и ФГБОУ ВПО МГПИ имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск). В нем приняли участие 117 человек; из них 31 девушка и 28 юношей младших курсов и 32 девушки и 26 юношей старших курсов. В исследовании использовались следующие методики:

- 1) тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева [5];
- 2) метод «свободного» сочинения Л.В. Поповой;
- 3) метод контент-анализа;
- 4) метод математической статистики — угловое преобразование Фишера (для обработки эмпирических данных).

В результате исследования смысложизненных ориентаций с помощью теста Д.А. Леонтьева нами были получены данные о том, что более половины девушек младших и старших курсов осознанно ставят цели в жизни, боль-

шинство считает свою жизнь эмоционально насыщенной и интересной. Такого же уровня целеполагания юноши достигают только на старших курсах, а интерес к жизни у них отстает существенно и не выравнивается по отношению к девушкам даже к концу обучения. Удовлетворенность девушек результатами своей жизни достаточно стабильна (около 50 %), в то время как этот показатель у юношей резко падает к старшим курсам. Парадоксальными в этой связи выглядят представления преобладающего большинства юношей о себе как о сильной личности и о возможности управлять собственной жизнью. У девушек эти показатели даже к окончанию обучения не достигают подобного уровня (табл. 1).

Таблица 1

Эмпирические значения критерия Фишера при сопоставлении смысловых ориентаций у студентов младших и старших курсов педагогического вуза (методика Д.А. Леонтьева)

Субшкала, название	Юноши		Девушки	
	младшие курсы	старшие курсы	младшие курсы	старшие курсы
1. Цели в жизни.	38,5 %	57,2 %	62,5 %	58 %
φ^* -эмп.	1,373		0,353	
2. Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни.	34,6 %	46,4 %	65,6 %	67,7 %
φ^* -эмп.	0,885		0,179	
3. Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией.	73,1 %	25 %	43,8 %	48,4 %
φ^* -эмп.	3,686**		0,369	
4. Локус контроля — Я. Представление о себе как о сильной личности.	76,9 %	78,5 %	50 %	64,5 %
φ^* -эмп.	0,151		1,167	
5. Локус контроля — жизнь, или управляемость жизни.	80,8 %	82,1 %	46,9 %	74,2 %
φ^* -эмп.	0,125		2,25*	

Примечание: $\varphi^* \leq 1,64$ ($p \leq 0,05$) и $\varphi^{**} \leq 2,31$ ($p \leq 0,01$).

Для изучения содержания жизненных перспектив студентов мы использовали метод «свободного» сочинения. Испытуемым предлагалось описать свой день, каким он будет через 10 лет. Качественный контент-анализ выявил, что семантическими единицами в текстах сочинений учащихся являются сферы жизнедеятельности (семейное положение, наличие детей, образование, работа/карьера, материальное положение, развлечения, домашние обязанности), и позволил сделать следующие выводы. Юноши, обучающиеся на младших курсах, особое место отводят получению образования, построению карье-

ры и высокому материальному положению («закончил вуз», «становлюсь бизнесменом», «была бы хорошая зарплата»). В свою очередь, юноши старших курсов уже отводят важное место полной семье («стал отцом», «забочусь о жене и детях»), в то же время ориентация на карьеру еще более вырастает, но не находит связи со сферой образования (рис. 1).

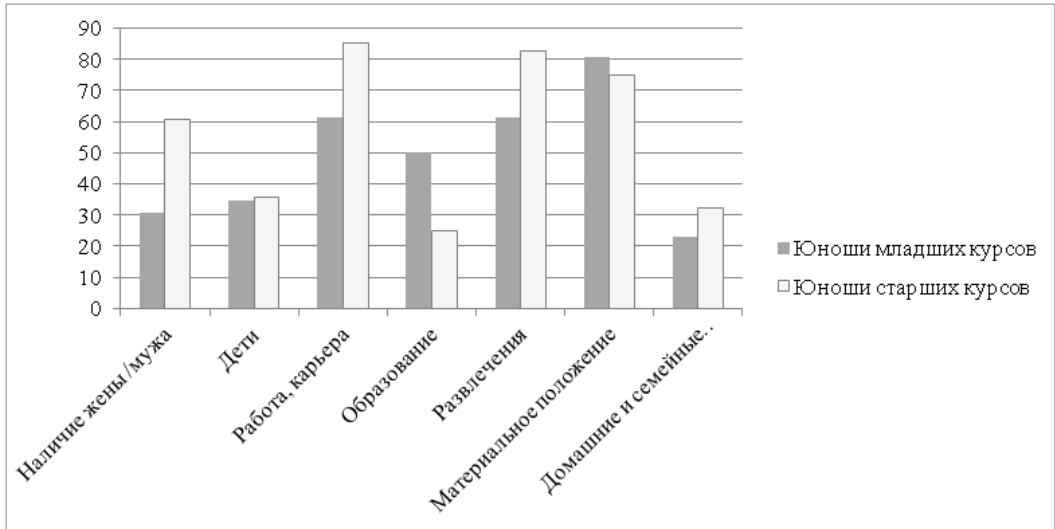


Рис. 1. Динамика жизненных перспектив юношей

Девушки младших и старших курсов в описании своего дня главное место отводят мужу, уходу за детьми и выполнению домашних обязанностей («сразу разбудить детей», «собрать детей в школу», «готовлю мужу ужин»). Тем не менее роль образования и карьеры в их представлениях о будущем занимает существенное место (более половины девушек пишут об этом), и к старшим курсам она возрастает (рис. 2).

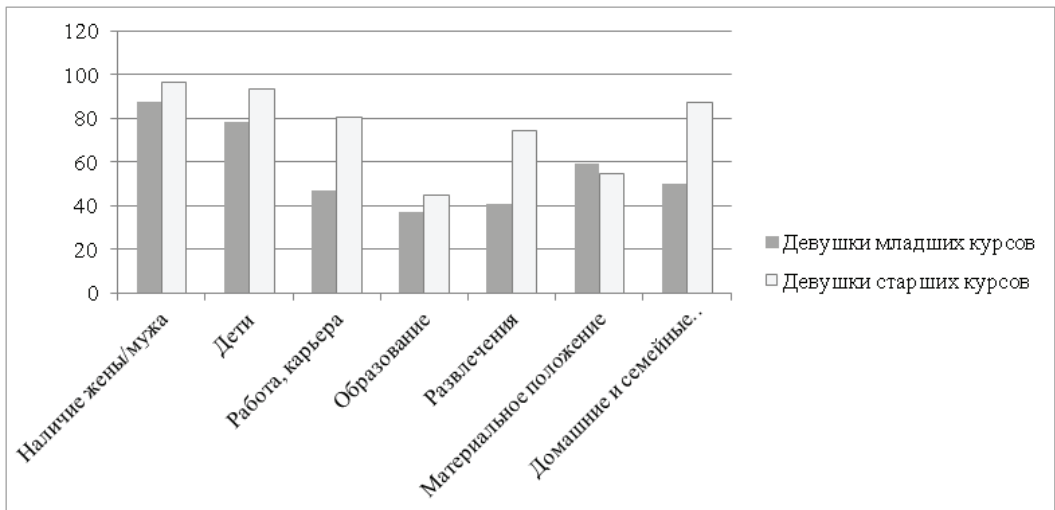


Рис. 2. Динамика жизненных перспектив девушек

Сравнивая данные теста и сочинения, можно предположить, что девушки более уверены в собственных убеждениях о ценности семьи, любимого человека, родителей, учебной группы, собственных желаний, и они позитивно оценивают влияние на их жизнь данных факторов. Однако юноши ориентированы на более высокие социальные позиции, то есть статусы, и, оценивая себя в настоящем, студенты чувствуют неудовлетворенность, оглядываясь на прожитый отрезок жизни.

Интерпретация таких результатов приводит к противоречивым лишь на первый взгляд выводам: большинство девушек ставят осознанные цели и оценивают свою жизнь как насыщенную и эмоциональную, однако ее результаты и возможность ее контролировать они оценивают намного скромнее, что, возможно, есть следствие несоответствия вложенных сил и полученных результатов. У юношей мы обнаруживаем обратную картину: преобладающее большинство удовлетворено результатом и чувствует себя уверенно, однако не видит целей и не ощущает интереса и насыщенности жизни. Соотнесение данных теста с семантикой сочинений приводит к выводу о том, что содержание жизненных перспектив у юношей и девушек очень различается и «перекликается» не более чем у трети студентов.

Таким образом, содержание перспектив юношей к старшим курсам претерпевает значительные изменения, так, например, уже значительная их часть задумывается о своем семейном положении, но по-прежнему ведущая роль отводится работе и развлечениям. В свою очередь, жизненные перспективы девушек остаются более стабильными. Мы предполагаем, что уже на ранних этапах студенческой жизни девушки начинают планировать семейную жизнь, вследствие чего воспитание детей и создание семейного уюта занимает главное место среди перспектив девушек-студенток младших курсов. Становясь старше, девушки начинают оценивать себя не только как хранительниц семейного очага, но и приходят к пониманию необходимости и ценности высшего образования и профессиональной деятельности как неотъемлемой части самореализации.

Вероятно, большая часть юношей на этапе поступления в вуз не задумывается о своих целях на большую временную перспективу, а получение образования имеет значимость только на первых годах обучения. На старших курсах юноши также начинают создавать семьи соответственно на первый план выходит их обеспечение, что может обещать только достойная работа и карьерный рост. Однако не может не тревожить факт резкого снижения удовлетворенности своей жизнью у юношей, что, по нашему мнению, подтверждает идею о кризисе современной мужской роли и идентичности, высказываемую многими исследователями (М. Киммел, И.С. Кон, С. Ушакин и др.).

Таким образом, очевидно, что жизненные перспективы студентов за период обучения в вузе (на примере педагогического) действительно существенно изменяются, приоритетными направлениями становятся создание семьи и профессиональная деятельность, при этом значимость образования

относительно низкая, однако содержание жизненных перспектив и уровень удовлетворенности жизнью остаются гендерно асимметричными.

Литература

1. *Абульханова-Славская К.А.* Время личности и время жизни / К.А. Абульханова-Славская. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
2. *Абульханова-Славская К.А.* Жизненные перспективы личности / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. – М.: Наука, 2002. – С. 137–145.
3. *Головаха Е.И.* Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – М.: Просвещение, 1999. – 201 с.
4. *Завадовский В.В.* Общепсихологическая методология инновационного образования / В.В. Завадовский // Философия образования. – 2011. – № 6. – С. 8–15.
5. *Леонтьев Д.А.* Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д.А. Леонтьев, Е.В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 57–65.
6. *Ральникова И.А.* Жизненные перспективы личности в парадигме психологического знания / И.А. Ральникова // Психологический журнал. – 2009. – Т. 12. – № 3. – С. 15–19.
7. *Собкин В.С.* Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы / В.С. Собкин. – М.: Академия, 2009. – 211 с.
8. *Скутнева С.В.* Гендерное измерение жизненного самоопределения молодежи: монография / С.В. Скутнева. – Тольятти: Изд-во ТГУС, 2007. – 131 с.
9. *Явон С.В.* Молодежь в динамике гендерного пространства в условиях трансформации современного российского общества: монография / С.В. Явон. – М.: Дашков и К°, 2010. – 332 с.

Literatura

1. *Abul'xanova-Slavskaya K.A.* Vremya lichnosti i vremya zhizni / K.A. Abul'xanova-Slavskaya. – SPb.: Aletejya, 2001. – 304 s.
2. *Abul'xanova-Slavskaya K.A.* Zhiznenny'e perspektivy' lichnosti / K.A. Abul'xanova-Slavskaya // Psixologiya lichnosti i obraz zhizni. – M.: Nauka, 2002. – S. 137–145.
3. *Golovaxa E.I.* Psixologicheskoe vremya lichnosti / E.I. Golovaxa, A.A. Kronik. – M.: Prosveshhenie, 1999. – 201 s.
4. *Zavadovskij V.V.* Obshhefilosofskaya metodologiya innovacionogo obrazovaniya / V.V. Zavadovskij // Filosofiya obrazovaniya. – 2011. – № 6. – S. 8–15.
5. *Leont'ev D.A.* Professional'noe samoopredelenie kak postroenie obrazov vozmoznogo budushhego / D.A. Leont'ev, E.V. Shelobanova // Voprosy' psixologii. – 2001. – № 1. – S. 57–65.
6. *Ral'nikova I.A.* Zhiznenny'e perspektivy' lichnosti v paradigme psixologicheskogo znaniya / I.A. Ral'nikova // Psixologicheskij zhurnal. – 2009. – T. 12. – № 3. – S. 15–19.
7. *Sobkin V.S.* Student pedagogicheskogo vuza: zhiznenny'e i professional'ny'e perspektivy' / V.S. Sobkin. – M.: Akademiya, 2009. – 211 s.
8. *Skutneva S.V.* Gendernoe izmerenie zhiznennogo samoopredeleniya molodezhi: monografiya / S.V. Skutneva. – Tol'yatti: Izd-vo TGUS, 2007. – 131 s.
9. *Yavon S.V.* Molodezh' v dinamike gendernogo prostranstva v usloviyax transformacii sovremennogo rossijskogo obshhestva: monografiya / S.V. Yavon. – M.: Dashkov i K°, 2010. – 332 s.

O.I. Klioutchko

Development of Life Prospects of Pedagogical University Students

The paper studies the contents of the life prospects seen by students throughout the years of training in the pedagogical university. It describes the basic approaches to understanding the phenomenon of life prospects, highlights the social factors of formation and self-determination complexity. The results of an empirical study of the life prospects of students in junior and senior years are submitted.

Keywords: life prospects; contents; values; change over the years of study in university; gender asymmetry.

И.А. Васильев

Воспитательный потенциал вуза, или Надо ли воспитывать студенческую молодежь? (взгляд на проблему сквозь призму социологического исследования)

В статье рассматривается значимость воспитательной работы со студенческой молодежью и на основе результатов полевого социологического мониторингового исследования ставится вопрос о переводе этой работы на более высокий качественный уровень; анализируются положительные стороны воспитательной деятельности в вузе, очерчивается круг проблемных зон и «болевых точек» в этой работе.

Ключевые слова: воспитание; молодежная политика; акторы; статус; престиж; неформализованные, эмоционально окрашенные высказывания; контент-анализ.

Выдающийся русский философ Иван Александрович Ильин (1883–1954) в одном из своих произведений подчеркивал: «Обогащенная память и подвижная мысль — при мертвом и слепом сердце — создает ловкого, но черствого и злого человека. Вот почему образование без воспитания есть дело ложное и опасное» [6: с. 73]. Опираясь на высказывание ученого, мы вправе сделать вывод о том, что формирование компетенций будущего специалиста, и особенно педагога, должно осуществляться не только в ходе передачи и усвоения необходимых для избранной профессии знаний, но и в процессе проведения комплекса научно и практически обоснованных мероприятий воспитательного характера. Акцентуация внимания на научной и практической обоснованности подобных мероприятий обусловлена тем, что, несмотря на множество документов, принятых за последние годы в стране и в московском мегаполисе (например, Программа развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 годы, федеральная целевая программа «Дети России» на 2003–2006 годы, закон г. Москвы «О молодежи» (2004), Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации (2006), городская целевая программа «Молодежь Москвы» (2004–2006 г.), комплексная целевая среднесрочная программа «Патриотическое воспитание молодежи Москвы на 2007–2009 годы», Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы» и др.), не было, с нашей точки зрения, всесторонне продуманной стратегии как в сфере образования, так тем паче в сфере воспитания подрастающего поколения. Детальное ознаком-

ление с некоторыми из перечисленных документов говорит о том, что для них не всегда характерен комплексный подход, в основе которого лежала бы обоснованная научно-исследовательская составляющая. В них подчас превалирует обилие общих фраз, реформистская мишура, популистские бюрократические решения, не всегда учитывающие реальные потребности подрастающего поколения, что не может в полной мере способствовать формированию духовно-нравственных ценностей в молодежной среде. Кроме того, до широкого круга педагогической (в том числе вузовской), научной и молодежной общественности порой не доводится достоверная и полная информация об итогах реализации этих программ и стратегий. Создается, возможно, неверное впечатление, что документы разрабатываются исключительно в интересах самих разработчиков, а итоговые результаты внедрения мероприятий, предусмотренных этими программами, доступны лишь ограниченному кругу лиц. В определенной мере данный вывод подтверждается результатами социологического исследования «Москвичи о реализации молодежной политики в столице», проведенного в 2010 г. и показавшего, что значительная часть респондентов, вне зависимости от принадлежности к той или иной возрастной группе, «не осведомлена о проводимой государством молодежной политике и не может оценить эффективность решения проблем» (33,2 %). При этом нынешнее положение дел в этой сфере оценивается порой информантами негативно, проблемы, по их мнению, решаются неэффективно (31,5 % — «плохо», и 22,1 % — «скорее плохо») [1: с. 12].

В то же время «кризис морали в обществе» (39 %), «преступность, наркомания, алкоголизм в молодежной среде» (55 %), «слабое внимание государства к молодежным проблемам» (24 %) — это далеко не все проблемы, которые волновали (и есть основания предположить, продолжают волновать) молодых россиян — студентов вузов Департамента образования города Москвы (всего 556 респондентов), принявших участие в мониторинговом социологическом исследовании, посвященном вопросам патриотического воспитания студенческой молодежи [3: с. 54]. Данное исследование было проведено научными сотрудниками лаборатории мониторинговых исследований в системе образования (с 2012 г. лаборатория системного мониторинга и проектирования образования) НИИСО ГБОУ ВПО МГПУ, при непосредственном участии автора.

В конце 2011 г. – начале 2012 г. лабораторией мониторинговых исследований в системе образования НИИСО ГБОУ ВПО МГПУ проводилось полевое социологическое исследование «Мониторинг мнений студентов и преподавателей об эффективности воспитательной работы в МГПУ». Оно было направлено на изучение отношения студентов II–III курсов очной формы обучения и штатных преподавателей к организации и содержанию воспитательной работы в университете в целом, в институтах и на факультетах.

Было сформулировано предположение о том, что воспитательная работа чрезвычайно актуальна и оказывает серьезное влияние на процесс подготовки молодого педагога — будущего специалиста, бакалавра или магистра, однако она требует серьезной модернизации.

Главной целью профессионального обучения в вузе является подготовка выпускника с высшим профессиональным образованием, обладающего и/или сформировавшего в себе качества, востребованные в условиях развивающегося рынка образовательных услуг и позволяющие ставить и достигать личностно значимых целей, которые в свою очередь способствовали бы развитию и человека, и профессионального сообщества, и общества в целом.

Практическая цель воспитания направлена на формирование личности будущего выпускника, способной быстро реагировать на изменяющиеся социальные условия и адаптироваться к ним, формулировать адекватные управленческие решения; обладать гражданской и профессиональной активностью, целеустремленностью и предприимчивостью, то есть высокой конкурентоспособностью. Значит, одной из главных задач воспитательной работы в вузе должно стать, как мы полагаем, создание такого воспитательного пространства и поддержка такой системы, которая при устойчивой мотивации студентов приводила бы к максимальным результатам, достижению целей всех акторов воспитательной деятельности. Нашу позицию подтверждает и мнение других ученых, занимающихся данной проблемой, которые считают, что гражданское воспитание на сегодняшний день — одна из наиболее значимых сфер воспитания. На данном этапе, подчеркивают коллеги, «формируются не только соответствующие мировоззренческие ориентации, идеалы и принципы, но происходит становление необходимых качеств, обеспечивающих деятельность молодого человека в условиях демократического общества» [5: с. 276].

Поскольку при государственной аккредитации вузов не последнее значение имеет такой показатель, как «Воспитательная деятельность образовательного учреждения», то возрастает роль не только воспитательной работы, но и социологических исследований, позволяющих выявлять отношение студенческой молодежи и преподавателей к ее организации и ее содержанию. Основной оценке подлежат такие показатели, как условия, созданные в вузе для проведения внеучебной работы, уровень организации воспитательных мероприятий со студентами, стимулы и механизмы функционирования воспитательных процессов и др.

Исходя из положения, сформулированного П.А. Сорокиным (1889–1968), о том, что «социология изучает явления взаимодействия людей друг с другом, с одной стороны, и явления, возникающие из этого процесса взаимодействия, с другой» [4: с. 4], в качестве цели исследования было определено изучение отношения акторов воспитательной деятельности к ее содержанию и организации и выявление основных факторов, детерминирующих это взаимодействие.

Принимая во внимание дискурс такого явления, как воспитание, и учитывая тезис П.А. Сорокина о том, что «изменение психических переживаний или внешних актов одного индивида вызывается переживаниями или внешними актами другого (других), когда между теми и другими существует функциональная связь, тогда мы говорим, что эти индивиды взаимодействуют» [4: с. 44], был очерчен основной круг задач исследования. К ним, в первую очередь, были отнесены:

- изучение отношения акторов воспитательного процесса к содержанию и организации воспитательной работы;
- определение основных факторов, детерминирующих эффективность воспитательного взаимодействия;
- выявление проблемных зон («болевых точек») в воспитательном пространстве вуза;
- разработка предложений и рекомендаций по совершенствованию воспитательной деятельности в учебном заведении и др.

Выборочная обследованная совокупность составила 920 респондентов. В том числе: студенты II и III курсов очной формы обучения всех институтов и факультетов МГПУ — 692 человека (23 % от генеральной совокупности студентов университета); штатные преподаватели вуза — 228 респондентов (23 % от генеральной совокупности представителей этой категории).

Половозрастные характеристики респондентов-студентов выглядели следующим образом: девушки — 73 %, юноши — 27 %; 70 % — в возрасте от 18 до 20 лет; старше 20 лет — 30 %.

Информантам-преподавателям были присущи следующие гендерные и социально-демографические характеристики: женщины — 70 %, мужчины — 30 %; 7 % — доктора наук, 9 % — профессора; 50 % — кандидаты наук, 29 % — доценты. Возрастные категории были представлены: до 30 лет — 16 %, от 30 до 40 лет — 26 %, от 40 до 50 лет — 27 %, и старше 50 лет — 22 %. Небольшая доля респондентов свой возраст не указала.

По стажу работы в системе образования и стажу работы в вузе респонденты распределились следующим образом (табл. 1):

Таблица 1

Распределение преподавателей в зависимости от стажа работы

В системе образования г. Москвы	до 5 лет	от 5 до 10 лет	от 10 до 15 лет	от 15 до 20 лет	от 20 до 25 лет	более 25 лет
		12	22	21	17	13
В МГПУ	до 3 лет	от 3 до 5 лет	от 5 до 7 лет	от 7 до 10 лет	свыше 10 лет	
		15	19	21	22	21*

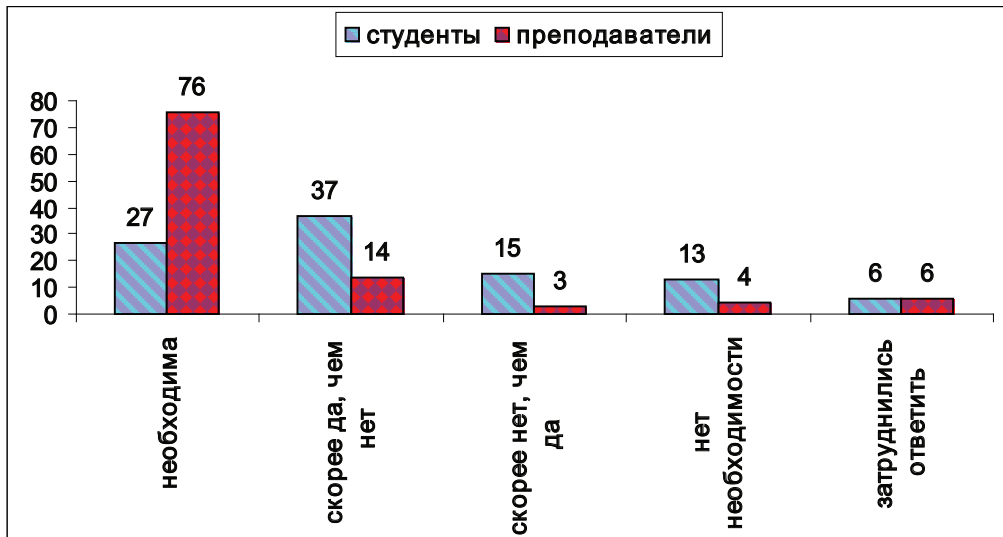
Примечание: * — здесь и далее в таблицах, на рисунках и диаграммах данные представлены в процентах.

Опираясь на приведенными данными, есть основание предположить, что в ходе исследования нами была получена достоверная и объективная информация, характеризующая отношение респондентов и той, и другой категории к проблеме содержания и организации воспитательной работы.

Прежде всего рассмотрим в общем виде позиции студентов и преподавателей по вопросу необходимости воспитательной работы в вузе (диагр. 1).

Диаграмма 1

Респонденты о необходимости воспитательной работы в вузе



Если абсолютное большинство преподавателей считает необходимой осуществление воспитательной деятельности в стенах университета, то среди студентов, участвовавших в исследовании, такой точки зрения придерживаются чуть более 60 %, при этом менее трети из них не видят в такой работе особой необходимости.

Однозначно необходимой воспитательную работу в вузе считают студенты факультета изобразительных искусств (ИЗО) (48 %), Института психологии, социологии и социальных отношений (45 %), Педагогического института физической культуры (ПИФК) (37 %); при среднем значении по данной позиции всей выборочной обследованной совокупности — 27 %.

К мнению о том, что «воспитательная работа в вузе скорее необходима, чем нет», склоняются студенты Института педагогики и психологии образования, факультета дизайна и технологии (по 46 %) и студенты ПИФК (41 %); при среднем значении — 37 %.

Из тех, кто полностью отвергает необходимость работы по воспитанию студентов в вузе, больше всего выделяются молодые респонденты из Института гуманитарных наук (филологи) (27 %), факультета дизайна и технологии (21 %) и Института естественных наук (20 %); при среднем значении по всей выборке — 13 %.

Больше всего преподавателей, считающих воспитательную работу в вузе ненужной, встречается на факультете дизайна и технологии (29 %); при среднем значении — 3 %.

Те преподаватели (55 %), кто счел нужной воспитательную работу в вузе, сформулировали свои точки зрения о том, что должна включать в себя эта работа. Всего было получено 154 неформализованных ответа, которые в резуль-

тате контент-анализа были сгруппированы в блоки конкретных направлений воспитательной деятельности.

Самый обширный 1-й блок — это позиции преподавателей по развитию собственно воспитательного вектора работы со студенческой молодежью (43 % от всего количества ответов респондентов данной категории). В данном блоке преподаватели акцентировали внимание на: *организации досуга студентов; проведении мероприятий, объединяющих студентов; работы со студентами в свободное от учебы время; организации студентами объединяющих их кружков, праздников, бесед, конкурсов, совместных концертов, поездок, мероприятий; воспитании профессионального отношения к своему делу, толерантного отношения к лицам с ОВЗ; воспитании физическом, семейном, трудовом, правовом, нравственно-эстетическом; развитии форм и методов индивидуальной работы со студентами; развитии у студентов общей и коммуникативной культуры, готовности найти выход из трудных жизненных ситуаций; формировании нравственных качеств молодых педагогов; воспитательной работе самих студентов со школьниками; формировании у молодых людей стремления к здоровому образу жизни: разьяснять вред курения, пьянства, добрачных связей, полезность искоренения вредных привычек; чтении студентам лекций о культуре поведения, привлечении их к общественной жизни, различным мероприятиям, которые объединяют, формируют гражданскую позицию и т. п.*

2-й блок (29 %) составили предложения, направленные на развитие учебно-научного направления воспитательной работы со студенческой молодежью. Они, как правило, сводились к тому, что воспитательная работа в основном должна быть включена в учебный процесс; *проводиться в рамках контакта с преподавателями, но не за счет учебной работы студента; должна осуществляться через содержание учебных дисциплин, деятельность студсовета.* Респонденты отмечали, что следует уделять внимание *воспитанию профессиональных качеств и формированию профессиональной самооценки, успешного имиджа специалиста, повышению профессиональной компетентности будущего педагога; проведению круглых столов, конференций, мастер-классов, тренингов, лекций и семинаров по актуальной проблематике, способствующих адаптации студентов к будущей педагогической деятельности». Для этого, подчеркивали они, необходимо «включение студентов в научную деятельность, в совместные действия с преподавателями, чтобы они воспитывали студентов личным примером; проведение мониторингов проблем молодежи и содействие полноценному развитию личности; поощрение успеваемости студентов, нацеленность их на получение качественного образования и в целом повышение ценности образования и т. д.*

Социокультурная направленность работы с университетской молодежью (3-й блок) была озвучена в 13 % неформализованных ответов респондентов. В них речь шла о том, что следует акцентировать внимание: *на повышении общекультурного уровня студентов; их участии в общественной жизни фа-*

культета и университета; приучении к регулярному посещению библиотек, музеев; на проведении с молодежью бесед по этике, обращая внимание студентов на правила поведения и этикета, общения с учителями; развитии у них социальной ответственности. Для студентов, полагают преподаватели, была бы полезна активная форма организации свободного времени, их участие в творческих вечерах, ознакомительных экскурсиях, соревнованиях, концертах, а для этого необходимы кружки для проведения досуга и др.

Проблемы развития творческой активности студенческой молодежи (4-й блок) университета поднимались в 10 % неформализованных ответов, а общественно-политическая, гуманитарная направленность воспитательной работы с университетской молодежью была затронута в 5 % таких ответов.

Как же в целом в университете, в институтах, на факультетах характеризуют эффективность воспитательной работы респонденты и той, и другой категории? (табл. 2).

Таблица 2

Респонденты об эффективности проводимой воспитательной работы

Место в структуре учреждения	эффективно		недостаточно эффективно		неэффективно		затруднились ответить	
	студ.	преп.	студ.	преп.	студ.	преп.	студ.	преп.
В университете в целом	26	42	23	23	9	2	41	27
В институте, на факультете	40	67	28	20	12	2	18	8

Как «эффективную» чаще всего характеризовали воспитательную работу студенты экономического факультета (71 %), Института психологии, социологии и социальных отношений (64 %), факультета ИЗО (48 %) и музыкально-педагогического факультета (46 %); при среднем значении по данному показателю — 40 %.

Все преподаватели (участники исследования) Института психологии, социологии и социальных отношений считают эффективной воспитательную работу в своем институте. Как правило, абсолютное число респондентов данной категории, «выставивших» аналогичную оценку воспитательной работе, встречается также среди преподавателей Института педагогики и психологии образования (94 %), Института математики и информатики (89 %), юридического и экономического факультетов (по 80 %) и музыкально-педагогического факультета (73 %); при среднем значении по данной выборочной обследованной совокупности 67 %.

Перед студентами был поставлен вопрос: «Что в целом вам дает воспитательная работа, проводимая в университете?» На этот вопрос ответило 82 % респондентов, и было получено 590 неформализованных ответов.

На основе контент-анализа эмоционально окрашенных вербальных высказываний студентов были сконструированы тематические блоки, отражающие полезность воспитательной работы, проводимой в университете, в том числе в институтах и на факультетах, они включали следующие направления:

- формирование социально значимых качеств личности (35 % от общего массива ответов);
- решение жизненных вопросов (14 %);
- умение работать в коллективе, развитие коммуникационных способностей навыков (12 %);
- расширение кругозора (10 %).

Однако были и ответы, в которых отрицалась какая-либо полезность такой работы или указывалось на ее отсутствие. Они составили 19 % от общего массива ответов на данный вопрос. Больше всего такого мнения придерживались студенты факультета специальной педагогики (60 %), Института иностранных языков (46 %), Института гуманитарных наук и факультета дизайна и технологии (по 37 %). По этому поводу респонденты писали, как правило, следующее: *А она вообще есть?; воспитательная работа отсутствует; отвлекает от учебы и раздражает; ничего не проводится; лишние проблемы* и т. п.

В 10 % студенты ушли от прямых, содержательных ответов, отметив, что они затрудняются сказать что-либо по данному поводу. В большей степени такая позиция характерна для студентов Института педагогики и психологии образования (24 %).

Рассмотрим подробнее 1-й блок ответов респондентов. О том, что воспитательная работа, проводимая в университете, способствует формированию у них социально значимых личностных качеств, говорили в первую очередь студенты музыкально-педагогического факультета (55 % от общего количества неформализованных ответов на этот вопрос данной группы респондентов). Несколько меньше — студенты Института психологии, социологии и социальной работы (52 %) и юридического факультета (48 %). Они подчеркивали, что данная форма работы *помогает, развивает в нравственном плане, воспитывает социальную ответственность и активность, общую культуру, формирует готовность к вступлению в самостоятельную жизнь, уверенность и умение реализоваться, стремление к высокой самоорганизации, устойчивую мировоззренческую позицию, приземляет, устраняет амбиции, не позволяет унывать», «воспитывает самостоятельность, самодисциплину, способствует саморазвитию, дает возможность проявить свои творческие способности, креативность, трезво, объективно оценить ту или иную ситуацию* и т. п.

В решении жизненно важных вопросов (2-й блок) воспитательная работа больше всего помогает студентам юридического факультета (29 %): *формирует готовность к вступлению в самостоятельную жизнь; дает возможность реализоваться; достигнуть поставленных целей; обогащает жиз-*

ненный опыт; в меньшей степени — респондентам Института математики и информатики (7 %). Более развернутая информация по ответам респондентов на данный вопрос представлена в таблице 3.

То, что воспитательная работа, в нынешней ее форме и содержании, удовлетворяет далеко не всех акторов данного вида взаимодействия, подтверждают и другие ответы респондентов настоящего исследования. Отвечая на вопрос анкеты: «По каким причинам, на ваш взгляд, студенты редко или вообще никогда не принимают участия во внеучебных мероприятиях?», студенты назвали:

- отсутствие интереса к внеучебной работе в целом — 54 %;
- отсутствие времени из-за совмещения учебы с работой — 51 %;
- большая учебная нагрузка — 41 %;
- формальный характер большинства мероприятий — 26 %;
- неблагоприятные отношения в коллективе — 10 %.

Детальное рассмотрение этих факторов-причин по факультетам и институтам показало, что наибольшее число респондентов, указавших на отсутствие интереса к внеучебной работе в целом, встречается среди студентов факультета ИЗО (75 %), Института естественных наук (71 %), Института гуманитарных наук (историки) (65 %), факультета специальной педагогики (62 %) и ПИФК (59 %).

На отсутствие времени по причине совмещения учебы с работой чаще всего в своих ответах ссылались респонденты из Института психологии, социологии и социальных отношений (79 %), экономического факультета (78 %), музыкально-педагогического факультета (69 %), ПИФК (57 %) и Института педагогики и психологии образования (56 %).

Отсутствие времени из-за большой учебной нагрузки, в качестве одной из основных причин неучастия во внеучебных мероприятиях, встречается наиболее часто в ответах студентов музыкально-педагогического факультета (60 %), факультета специальной педагогики (59 %), факультета дизайна и технологии (58 %), Института иностранных языков (56 %) и факультета ИЗО (55 %).

И наконец, на формальный характер проводимых мероприятий чаще других обращают внимание студенты Института гуманитарных наук (историки) (52 %), факультета специальной педагогики (38 %) и Института педагогики и психологии образования (33 %). На формальный характер многих подобных мероприятий указывают и ответы преподавателей, принимавших участие в исследовании (23 %).

Исходя из анализа приведенных данных, мы можем предположить, что содержание и формы воспитательной работы в настоящее время не всегда встречают поддержку и одобрение респондентов. Вероятно, этот вид социальной образовательной деятельности нуждается в поисках инновационных форм и модернизации. Вариантом таких инновационных форм может стать переход воспитательной работы на более высокий качественный уровень — уровень осуществления молодежной студенческой политики, студенческих граждан-

Таблица 3

Влияние воспитательной работы в вузе

Институт (факультет)	Формирование социально значимых качеств личности	Решение жизненных вопросов	Умение работать в коллективе. Развитие коммуникационных навыков	Расширение кругозора	Отрицание полезности воспитательной работы	Уклонение от ответа
Институт иностранных языков	24	9	6	9	46	6
ПИФК	20	15	3	18	22	22
Институт психологии, социологии и социальной работы	52	18	20	10	–	–
Институт педагогики и психологии образования	24	–	18	18	16	24
Институт естественных наук	32	18	2	18	12	18
Институт гуманитарных наук	30	8	8	7	37	10
Институт математики и информатики	39	7	6	6	20	22
Факультет изобразительных искусств	35	17	14	22	9	3
Музыкально-педагогический факультет	55	13	–	6	26	–
Факультет специальной педагогики	10	–	10	10	60	10
Факультет дизайна и технологии	19	–	10	5	37	29
Экономический факультет	32	22	31	9	6	–
Юридический факультет	48	29	8	–	12	3
В целом по обследованной выборочной совокупности	35	14	12	10	19	10

ских практик (проектов) в высших учебных заведениях. Это, на наш взгляд, позволит придать новый импульс воспитанию и подготовке современного педагога и поднять на более высокий уровень статус профессии учителя и престижность его труда.

Серьезным фактором, оказывающим влияние на духовно-нравственное воспитание, становление будущего специалиста, способного к объективной самооценке и саморазвитию, подготовленного к вступлению в самостоятельную жизнь, бесспорно, выступает содержание учебных дисциплин, лекций, которые читаются студентам в процессе обучения. Кроме того значительно возрастает роль социально-гуманитарного знания, способствующего формированию у слушателей рационально-критического мышления. В свою очередь молодые педагоги будут призваны нести эти знания в широкую среду обучающихся, так как «социогуманитарное знание работает только став массовым» [2: с. 92].

Приведем мнения 87 % респондентов-студентов об учебных дисциплинах, изучение которых в большей мере оказывает влияние на их духовно-нравственное развитие. Они сформулировали 1015 неформализованных ответов, которые в результате осуществленного контент-анализа были расформированы по следующим блокам:

- специальные учебные курсы (53 % от всей совокупности ответов на данный вопрос). Наибольшее число таких предметов было названо студентами Института гуманитарных наук (85 % от числа ответов по данной группе респондентов), юридического факультета (66 %), Института психологии, социологии и социальных отношений и Института педагогики и психологии образования (по 65 %). Менее всего специальных предметов, способствующих духовно-нравственному воспитанию, отмечено респондентами Института естественных наук (23 %);

- учебные курсы социогуманитарной направленности (философия, социология, психология, религиоведение и т. п.) прозвучали в 26 % высказываний;

- «все учебные курсы» были названы в 2 % ответов;

- технико-технологические дисциплины получили 1 % голосов.

В 18 % ответов респонденты затруднились назвать конкретные учебные дисциплины, которые бы способствовали их духовно-нравственному воспитанию.

И, в завершение, извечный вопрос: «Что делать?», или «Что необходимо предпринять для совершенствования учебно-воспитательного процесса в университете?» был задан и преподавателям, и студентам. Однако ответили на него всего лишь 43 % преподавателей. Число ответивших студентов было без малого в два раза выше. Молодые респонденты сформулировали 537 неформализованных ответов, но из них почти треть (31 %) носила неконструктивный характер — не содержала никаких предложений, пожеланий или критических замечаний. Эти ответы, как правило, сводились к таким формулировкам, как: «не знаю», «затрудняюсь ответить», «все устраивает»

и т. п. Это, мы полагаем, свидетельствует, об относительно невысоком интересе определенной группы респондентов к поставленной проблеме, что может быть обусловлено наличием конкретных кризисных моментов в содержании и организации не только учебной, но и воспитательной работы, формы и методы которой далеко не во всем приемлемы для современной студенческой молодежи. В то же время такой характер ответов, с нашей точки зрения, отражает в некоторой степени пассивную, незаинтересованную позицию определенного контингента студентов в решении вопросов совершенствования учебно-воспитательного процесса как в конкретном институте (на факультете), так и в университете в целом.

Больше всего неконструктивных ответов приходится на долю респондентов из Института естественных наук (65 %), Института педагогики и психологии образования (47 %) и Института математики и информатики (45 %). Особенно неконструктивный подход проявили студенты факультета специальной педагогики, где из 39 респондентов, принявших участие в исследовании, свое мнение по данному вопросу высказали всего лишь 5 (13 %) студентов. Можно предположить, что в этих учебных подразделениях университета либо учебно-воспитательный процесс и содержательно, и организационно находится действительно на должном уровне, либо студенты утратили всякую надежду на его совершенствование, либо они не очень заинтересованы в позитивных изменениях в этом плане.

Наименее характерна такая пассивная позиция для студентов экономического факультета (14 %), факультета ИЗО (22 %) и юридического факультета (23 %).

Все конструктивные предложения, пожелания и замечания респондентов были приняты нами за 100 % и на основе контент-анализа объединены в тематические блоки.

Блок «Совершенствование содержания и организации учебного процесса» занял в общем спектре предложений первое место (51 % от общего числа ответов конструктивного плана). Здесь больше всего предложений и пожеланий высказали студенты Института педагогики и психологии образования (82 % от общего числа содержательных ответов этой группы респондентов) и ПИФК (79 %). Меньше всего эмоционально окрашенных высказываний по данной сфере внутривузовской жизни было сформулировано студентами экономического факультета (32 %) и Института естественных наук (33 %).

В данном случае респонденты акцентировали внимание на следующих вопросах:

Научить студентов сочетать спорт и учебу, от этого будет меньше конфликтов и больше спортивных успехов; поменять заместителя декана; чаще проводить анкетирование; корректировать речь преподавателя; не давить на студента; прислушиваться к студентам; не использовать авторитарный стиль управления; иметь чувство юмора; преподавателям приобрести авторитет, чтобы студенты к ним прислушивались; проводить тренинги для сплочения коллектива; перестать постоянно менять процесс

преподавания и преподавателей; проводить конкурсы, связанные с созданием проектов по экономике; проводить семинары по специальности, не входящие в учебное время; предоставить возможность свободного выбора дисциплин, преподаваемых в университете; после окончания университета направлять на работу по специальности; установить более современное оборудование; проводить соревнования между студентами и группами студентов в различных учебных дисциплинах; организовать рабочую практику; некоторым преподавателям более уважительно, лояльно относиться к студентам; организовывать встречи с преподавателями для обмена опытом; сделать Wi-Fi; изучить базу физической подготовленности студентов; привлечь специалистов на все факультеты вуза; сделать ремонт в спортзале и построить бассейн; усилить контроль за успеваемостью студентов, быть построже с ними; увеличить количество занятий по гражданскому праву; контролировать обязательность посещения лекций и подобрать грамотный персонал; активнее сотрудничать студенческому совету с администрацией; помочь администрации вуза в плане организации и финансирования учебных подразделений; расформировать Институт гуманитарных наук и возвратиться к историческому факультету; больше конференций на тему: «Творчество разных писателей — деятелей прошлых столетий»; обращать внимание на творческих, старательных личностей, поддерживать их; больше конференций по филологическому профилю; организовывать собрания студентов и на них поднимать вопросы, касающиеся учебно-воспитательной работы; жестче относиться к прогульщикам, отчислять их; заменить некоторых преподавателей; перепроверить педсостав и оставить по-настоящему интересных преподавателей; продумать мотивацию для того, чтобы студенты активнее ходили в университет и участвовали в мероприятиях; дать больше возможностей научному сообществу; больше внимания проявлять к студентам со стороны начальства, особенно кураторов и методистов; проводить работу с преподавателями, повышать их квалификацию; более тесно и открыто общаться преподавателям со студентами; выделять больше средств на совершенствование учебного процесса (чтобы усовершенствовать технологическую базу — установить мультимедийную аппаратуру); ввести дресс-код; следует проводить больше открытых семинаров на разнообразные темы; чаще привлекать студентов старших курсов для принятия решений; урегулировать время начала учебы на всех факультетах (сделать с 9:00); прилагать к лекционному материалу выезды в музеи, на выставки для наглядного изучения материала; дать студентам адекватное представление о балльной системе оценки; уменьшить психологическое давление на студентов; необходимо сделать удобное расписание для студентов; ввести курс по учебно-воспитательному процессу; к сожалению, нет курса по психологии на факультете изобразительных искусств; применять индивидуальные методы подхода и обучения к каждому; преподавателям объективно отно-

ситься к студентам; обеспечить студентам доступ к мастерским для работы вне программы; увеличить количество часов, отводимых на рисунок и живопись; убрать ОБЖ и правоведение из программы; обращать большие внимания на профильные предметы; повысить качество и количество общения между преподавателями и студентами; обеспечить возможность совмещения учеба – работа; больше контроля в учебном процессе и др.

Мы не случайно, а целенаправленно привели здесь большинство предложений и пожеланий студентов. Это сделано для того, чтобы руководство университета, институтов и факультетов определило, исходя из интересов студенческой молодежи, наиболее приоритетные направления совершенствования учебного процесса, способствующие повышению качества вузовского образования в целом. В свою очередь, с нашей точки зрения, это позволит снизить долю студентов, у которых «в худшую сторону» изменилось за время учебы представление об университете (13 %), и повысить долю слушателей, получающих удовлетворение от учебы в нем (15 % не получают удовлетворения от учебы).

Обратим внимание еще на один немаловажный факт. Как следует из анализа представленных предложений и пожеланий, в них немало вопросов, затрагивающих деятельность профессорско-преподавательского состава, взаимоотношения преподавателей и студентов, что, с нашей точки зрения, не способствует повышению статуса и авторитета некоторых преподавателей в глазах конкретной группы студентов. Поставленные проблемы определенным образом коррелируют с ответами респондентов на вопросы о наличии конфликтных ситуаций между акторами образовательной деятельности и их причинах (27 % студентов и 62 % (!) преподавателей указали на наличие подобных ситуаций). При этом основной причиной преподаватели назвали «отношение студента к учебе» — 48 %, а молодые респонденты — «субъективное отношение преподавателя к студенту» — 30 %.

Блок «Совершенствование организации и содержания воспитательного процесса» занял вторую позицию (47 %). В данном случае наибольшую активность проявили респонденты экономического и юридического факультетов (соответственно 68 и 55 %), а наименьшую — ПИФК (17 %) и Института естественных наук (18 %).

В ответах студенты сконцентрировали внимание на следующем:

Мотивировать, активизировать всех студентов, а не только тех, которые учатся в главном корпусе, для участия в творческом процессе и привить им интерес к внеучебной деятельности; больше совместных поездок и мероприятий с духовно-нравственным уклоном, творческих конкурсов, вечеров, дискотек и факультетских вечеров, которые бы сплотили группу; больше творческих кружков, физкультурных секций; откликаться на инициативу студентов; проводить агитацию среди студентов, привлекать их к совместной работе; организовать летние лагеря; больше работать со студентами,

учитывать их интересы, больше предлагать незаформализованных, интересных всем, а не только одной группе студентов соревнований, бесплатных мероприятий на разные темы (музыкальные конкурсы, философские дебаты и т. д.), в которых бы участвовали не только студенты, но и преподаватели — это важно для психологического сближения, ведь сплоченный коллектив лучше поддается воспитанию; повысить эффективность работы профсоюза; организовать групповые учебно-воспитательные лекции, включающие в себя различные курсы и специальности; упразднить студенческий совет; организовывать бесплатные экскурсии для студентов 2–5 курсов; реорганизовать методiku воспитательной работы, заниматься действительно полезной креативной работой, а не профанацией, исключить точку зрения, что все нужно для галочки; лучше и широко информировать студентов через старост о проведении мероприятий; совершенствовать контакт студенческого союза со студентами; организовать секцию современного танца; позволять устраивать внеплановые мероприятия; проводить воспитательные, а не карательные беседы; делать для студентов все то, что хотели бы руководители для своих детей; постараться объединить факультеты в более дружные группы с помощью различных внутрифакультетских мероприятий; более эффективная и плодотворная организация, скоординированность действий; оказывать финансовую поддержку для проведения мероприятий и для участия студентов в различных конкурсах и фестивалях и т. п.

В данном случае мы также по максимуму процитировали сформулированные молодыми респондентами предложения, чтобы они могли быть приняты во внимание и, возможно, легли в основу планов мероприятий по работе со студенческой молодежью, разрабатываемых как на уровне университета в целом, так и на институтских и факультетских уровнях.

Третью позицию занимает немногочисленный блок «Критические замечания (высказывания)», составивший всего лишь 2 % от общего количества содержательных неформализованных ответов на данный вопрос. Но его нельзя, по нашему мнению, оставить без внимания, и потому приведем эти высказывания в полном объеме:

Меньше впутывать студентов в учебно-воспитательную работу и дать нормально учиться; убрать формализм, «обязаловку» (последний приезд министра образования был очень формализован, я не хочу в организации таких мероприятий принимать участие); изменить отношение к студентам, больше доверия, мы не алкоголики и не наркоманы, мы адекватные люди; не отвлекать от учебного процесса анкетированием и другими сторонними мероприятиями; воспитывать нужно школьников, а не студентов; время упущено; меньше пропаганды на тему толерантности, гуманизма; процесс должен быть виден в реальности, а не существовать абстрактно; на факультете не хватает общественной жизни, нет поездок, праздники очень редко. Про НГ (Новый год) сказали, что пол провалится.

Конечно же, не все приведенные высказывания лицеприятны и, по всей вероятности, не всегда обоснованы. Но некоторые из них подтверждают положение, сформулированное И. Кантом, о том, что наибольший эффект воспитание молодого человека дает, как правило, до 16-летнего возраста. Мы полагаем, что современные формы и методы воспитательной работы, которые в ней используются, в какой-то степени себя изжили и требуют серьезной модернизации. Саму же воспитательную работу мы предлагаем перевести на более высокий качественный уровень, придав ей статус молодежной студенческой политики (политика в переводе с греческого — искусство управления государством, а в нашем случае — искусство управления формированием личности молодого педагога).

Из 94-х неформализованных высказываний преподавателей в первую очередь обращалось внимание на совершенствование организации и содержания воспитательной деятельности в вузе (52 % от общего числа конструктивных ответов на поставленный вопрос). По мнению преподавателей, было бы целесообразно:

Выделить для институтов ставки руководителей кружков; убрать формальный подход к проведению мероприятий, уменьшить отчетность «для галочки»; чаще организовывать межфакультетские мероприятия, активно привлекая к ним ППС, больше проводить общеуниверситетских мероприятий, так как они ближе студентам; внедрять новые методы воспитания, новые инновационные технологии; развивать самостоятельность и ответственность за свои действия у студентов; повышать творческую часть воспитательной работы, полезность воспитательных мероприятий; учитывать тенденции и особенности личности студентов, проявлять большую чуткость и толерантность, находить новые пути коммуникации со студентами; организовать работу творческих объединений, кружков по интересам; активизировать работу студенческого совета и кураторов групп; ввести должность кураторов курсов, на которой человек не совмещал бы воспитательную работу с преподавательской деятельностью; дать дополнительные часы заместителям деканов по воспитательной работе минимум 100 часов в год; проводить обучение старост учебных групп; организовать в библиотеке отдел с книгами о духовно-нравственном воспитании. Они полагают, что необходима согласованность действий администрации в организации мероприятий; что в этой работе должны преобладать не формальность, а открытость, не перегруженность, а организованность в отношении к делу и что должно быть налажено более четкое информирование о проводимых мероприятиях и т. п.

Формулируя предложения по совершенствованию содержания и организации учебного процесса (48 %), преподаватели сконцентрировали внимание на следующих аспектах:

Открыть лаборатории прикладной направленности; создать современные условия для учебы, улучшить материальную базу, приобрести оборудо-

вание, обеспечить техническую базу (гипсы, натура); усовершенствовать научно-техническую базу; активизировать контакты со студенческим научным обществом (СНО) МГПУ, с институтскими и факультетскими СНО; создать благоприятный климат; ввести, восстановить официальное кураторство преподавателей учебными группами; преподавателям совершенствовать личные качества, мотивировать преподавателей лучше, повысить им зарплату, продумать систему стимулирования сотрудников; поднимать и поддерживать авторитет преподавательского состава, уделять этому больше внимания со стороны заведующих кафедрами и дирекции; отчислять профессионально непригодных студентов; проводить поменьше мероприятий, не связанных с учебой; освободить время для самостоятельной работы за счет сокращения лекционных курсов; уделять внимание построению профессионального образа педагога у студента; читать лекции о содержании профессии педагога в целях повышения у студентов ответственности; отказаться от термина «образовательные услуги»; увеличить взаимодействие между факультетами и ряд других.

В заключение отметим, что в целях формирования и развития эффективной воспитательной политики в высших учебных заведениях, мы полагаем, необходимо сосредоточить внимание на совершенствовании содержания и организации учебно-воспитательного процесса и его основных направлений, исходя из запросов основных акторов образовательного процесса. Следует также уделять постоянное внимание совершенствованию организации и содержания воспитательной деятельности и факторов, ее детерминирующих; рассмотреть вопрос о переводе этой деятельности в статус молодежной студенческой политики. В свою очередь систематические мониторинговые социологические исследования по проблемам качественной подготовки и воспитания будущих специалистов могут способствовать выявлению структуры интересов студентов в сфере внутривузовской жизни, их социальных и личностных потребностей, а также содействовать качественной и целенаправленной подготовке конкурентоспособных выпускников вуза, готовых к проведению активной, самостоятельной гражданской позиции в будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Москвичи о молодежной политике в столице / Комитет по телекоммуникациям и средствам массовой информации правительства г. Москвы. – М.: Московские учебники – СиДиПресс, 2010. – 48 с.
2. Магарил С.А. Социогуманитарное образование: невыученные уроки / С.А. Магарил // Социологические исследования (Социс). – 2012. – № 12. – С. 89–96.
3. Патриотическое воспитание детей и молодежи г. Москвы. Этап III. Мониторинг мнений преподавателей и студентов о состоянии патриотического воспитания в высших учебных заведениях / Отв. ред. М.Е. Умрихина. – М.: ГОМЦ Школьная книга, 2009. – 96 с. – (Серия «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве».)

4. *Сорокин П.А.* Система социологии. – Сыктывкар: Коми кн. изд-во, 1991. – 187 с.
5. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. И.А. Зимней. – М.: Издательский сервис, 2004. – 480 с.
6. Модернизация московского образования. Философско-социологические аспекты образования начала XXI века. – М.: МГПУ, 2003. – 134 с.

Literatura

1. Moskviichi o molodezhnoj politike v stolice / Komitet po telekommunikacijam i sredstvam massovoj informacii pravitel'stva g. Moskvy'. – М.: Moskovskie uchebnyki – SiDiPress, 2010. – 48 s.
2. *Magaril S.A.* Sociogumanitarnoe obrazovanie: nevy'uchenny'e uroki / S.A. Magaril // Sociologicheskie issledovaniya (Socis). – 2012. – № 12. – S. 89–96.
3. Patrioticheskoe vospitanie detej i molodezhi g. Moskvy'. E'tap III. Monitoring mnenij prepodavatelej i studentov o sostoyanii patrioticheskogo vospitaniya v vy'sshix uchebny'x zavedeniyax / Otv. red. M.E. Umrixina. – М.: GOMCz Shkol'naya kniga, 2009. – 96 s. – (Seriya «Instruktivno-metodicheskoe obespechenie sodержaniya obrazovaniya v Moskve».)
4. *Sorokin P.A.* Sistema sociologii. – Sy'kty'vkar: Komi kn. izd-vo, 1991. – 187 s.
5. Strategiya vospitaniya v obrazovatel'noj sisteme Rossii: podxody' i problemy' / Pod obshh. red. I.A. Zimnej. – М.: Izdatel'skij servis, 2004. – 480 s.
6. Modernizaciya moskovskogo obrazovaniya. Filsofsko-sociologicheskie aspekty' obrazovaniya nachala XXI veka. – М.: MGPU, 2003. – 134 s.

I.A. Vasiliev

Educative Potential of Higher School or Is It Necessary to Bring up College Students? (A View of the Problem through the Lense of Sociological Research)

The paper is devoted to the importance of morale education in higher school.

The positive sides of this activity are analyzed; also defined are a number of problems rendering difficulties. A principle of transferring morale education of college students to a higher qualitative level is based on the results of field sociological monitoring investigation.

Keywords: morale education; youth policy; actors; status; prestige; non-formalized emotionally coloured statements; content-analysis.

Психология

В.А. Ясвин

Экологическая психология образования как направление психолого-педагогической науки¹

В статье рассмотрены методологические основы экологической психологии, проанализированы различные концептуальные подходы к психолого-педагогическому исследованию образовательной среды и выделены общие методологические позиции экологической психологии образования. Сформулировано определение экологической психологии образования как научного направления, обозначены предмет исследования, основные понятия и приоритетная проблематика.

Ключевые слова: экологический подход в психологии; образовательная среда; развитие личности; модели среды; структура среды; параметры среды.

Экологизация психологической науки. Экологическая психология определяется как формирующаяся междисциплинарная область знаний о психологических аспектах взаимоотношения человека и окружающей среды (пространственно-географической, социальной, культурной), органично включенной в жизнедеятельность человека и служащей важным фактором регуляции его *поведения* и социального *взаимодействия*. Данная область знаний находится на стыке психологии и социальной экологии.

Экологическая психология, или психология окружающей среды (*Environmental Psychology*), возникла в 60-х годах XX века. Важнейшими отличительными особенностями этого направления стали: широкий междисциплинарный подход; исследование среды непосредственного окружения человека, ограниченной и управляемой его действиями; рассмотрение самих людей в качестве неотъемлемой части исследуемой ситуации.

До сих пор нет полного единства в отношении того, что считать предметом исследований экологической психологии. Зарубежные ученые называют в качестве такового, в частности, исследование связей между поведением человека и материальной средой его окружения (Н. Хеймстра, Л. Макфарлин),

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ. Проект № 13-16-77020.

исследование отношений человека со средой своего окружения (Т. Ли), исследование взаимосвязей между переменными среды и различными характеристиками психики человека (Х. Лефф), молярное поведение человека в физическом окружении (Дж. Рассел, Л. Вард), изучение наиболее эффективных способов улучшения условий в различных местах, где протекает деятельность человека (Ж. Годфруа) и т. д. В общем виде предметом исследования экологической психологии можно считать отношения человека со средой своего окружения, взаимосвязи между переменными среды и различными психологическими характеристиками человека, его поведением.

Основные понятия данного научного направления: «среда», «пространство», «поведение». Проблематика исследований сосредоточена на изучении пространственного познания (*environmental cognition*); пространственного поведения (*environmental behaviour*); восприятия качества среды (*environmental assessment*); реакций человека на взаимодействие с окружающей средой и возникающего в связи с этим стресса (*environmental stress*). Таким образом, задача экологической психологии включает анализ психологических последствий пребывания человека в той или иной среде, конструирование «оптимальной среды» для формирования и функционирования психики человека, создание методологических и методических основ эколого-психологической экспертизы технических и социальных проектов.

Экологический подход в психологии (*Ecological Psychology*, или, реже, *Ecological Approach*) также обычно переводится как «экологическая психология». Основоположник экологического подхода в психологии Дж. Гибсон строил методологию исследования *на основе введенного им* понятия «экологический мир», которое противопоставлялось понятию «физический мир». В экологический мир человека Гибсон включал только те свойства объектов среды, которые реально могут оказывать влияние на его жизнедеятельность, создавая таким образом «экологическую» (а не «физическую») среду его обитания. Физический мир — это мир, как его исследуют и описывают физика, химия и другие науки. Экологический мир — это мир, который может непосредственно восприниматься субъектом, мир, который можно видеть, слышать, осязать, обонять и т. д. Понятия «субъект» и «окружающий мир» (которое используется для обозначения экологического мира в отличие от мира физического) являются взаимодополнительными и друг без друга невысказаны, в то время как физический мир существует сам по себе, независимо от наличия воспринимающего его субъекта. Таким образом, задачей экологического подхода в психологии является исследование «человека в экологическом мире» [1].

Концепции образовательной среды. Формирование научного направления «экологическая психология образования» происходит на основе приобретающих все большую популярность исследований образовательной среды (Ю.Г. Абрамова, И.А. Баева, Г.А. Ковалев, Ю.С. Мануйлов, В.И. Панов, В.И. Слободчиков, В.В. Рубцов, В.А. Ясвин и др.). Вопросы анализа влияния

среды на развитие ребенка традиционно рассматривались практически всеми классиками психолого-педагогической науки от Я.А. Коменского и Дж. Локка до Я. Корчака и Л.С. Выготского. При этом на практике большинство руководителей и специалистов сферы образования содержательно сужают понятие «образовательная среда», отождествляя его исключительно с пространственно-предметным компонентом среды, понимаемым как школьные здания и школьное оборудование. С другой стороны, понятие «образовательная среда» часто трактуется неоправданно широко, включая организацию деятельности учащихся в образовательном процессе. Порой же словосочетание «образовательная среда» произносится вообще без всякого научного смысла.

Однако именно понятие «образовательная среда» стало ключевым для большинства эколого-психологических исследований, направленных на сферу образования; их результаты представлены на конференциях по экологической психологии¹. На основе анализа материалов конференций В.И. Панов выделил пять основных моделей образовательной среды [4], которые получили следующие названия: эколого-личностная, коммуникативно-ориентированная, антрополого-психологическая, психодидактическая и экопсихологическая.

Название *эколого-личностная модель* дано В.И. Пановым разработанной нами в середине 1990-х годов концепции развивающей образовательной среды [6], рассматривающей ее на основе представлений о «среде человека», принятых в социальной экологии и психологии. В самом общем смысле «среда» понимается как окружение. Причем при анализе системы «человек – среда» положение человека («субъекта», «организма») рассматривается как центральное. Как отмечает Г.П. Щедровицкий, во взаимоотношении человека со средой «два члена отношения уже не равноправны»; субъект является первичным и исходным; среда задается по отношению к нему, как нечто имеющее ту или иную значимость для него [5]. Среда человека охватывает комплекс естественных (физических, химических, биологических) и социальных факторов, которые могут влиять прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь и деятельность людей. «Окружение» (среда) подразумевает совокупность элементов, при сложении отношений, составляющих пространство и условия жизни человека.

В методологическом плане представляется чрезвычайно перспективной *теория возможностей* Дж. Гибсона. Если в приводимых ранее определениях среды используются такие понятия, как «условия», «влияния», «факторы», то есть некие воздействия «активной» среды на «пассивного» человека (хотя и изменяющего эти воздействия в процессе своей жизнедеятельности, но только для того, чтобы затем вновь подвергнуться воздействию уже измененной среды!), то Гибсон, вводя понятие «возможности», подчеркивает активное

¹ Российские конференции по экологической психологии традиционно проводятся в Психологическом институте РАО, начиная с 2000 года.

начало субъекта, осваивающего жизненную среду («экологический мир»). Возможность — мостик между субъектом и средой. Возможность определяется как свойствами среды, так и свойствами самого субъекта [1].

Человек для другого человека также выступает как элемент среды. Межчеловеческие отношения могут складываться в отношения взаимной терпимости и сотрудничества; превосходства и эксплуатации; подавления и подчинения или же заботы и поддержки. Во всех этих случаях личность будет находиться в различной социальной среде, соответственно по-разному будет проходить и процесс ее развития и становления.

Таким образом, **ключевое понятие экологической психологии образования — образовательная среда** понимается нами как территориально и событийно ограниченная совокупность влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, возникающих при взаимодействии личности со своим социальным и пространственно-предметным окружением. Понятие «образовательная среда» выступает как родовое для таких понятий, как «школьная среда», «социокультурная среда», «информационно-образовательная среда», «педагогическая среда», «воспитывающая среда», «учебная среда», «семейная среда» и тому подобных, акцентирующих те или иные аспекты взаимодействия личности с образовательной средой.

На основе модели «экологического комплекса» О. Дункана и Л. Шноре, согласно которой структуру среды составляют «популяция» (население), «организация» (организационная структура социума), «природная и пространственная среда» и «технология» (культурная, техногенная среда) [7], а также работ Г.А. Ковалева, которым рассматривались понятия «физическое окружение», «человеческие факторы» и «программа обучения» [2], могут быть выделены такие структурные компоненты образовательной среды, как пространственно-предметный, социальный и организационно-технологический.

Инструментальная экспертиза и педагогическое проектирование образовательной среды проводится с помощью следующих дескрипторов, разработанных на основе анализа теории сложных систем: модальность, широта, интенсивность, осознаваемость, устойчивость, безопасность, обобщенность, эмоциональность, доминантность, когерентность, социальная активность, структурированность, мобильность.

В рамках подхода В.В. Рубцова и его сотрудников (**коммуникативно-ориентированная модель**, согласно В.И. Панову) образовательная среда понимается как форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), в рамках которой создаются особые виды общности между учащимися и педагогами, а также между самими учащимися, обеспечивающие передачу необходимых для функционирования в данной общности норм жизнедеятельности, включая способы, знания-умения-навыки учебной и коммуникативной деятельности. Структура образовательной среды включает «внутреннюю направленность» школы, психологический климат, социально-психологиче-

скую структуру коллектива, психологическую организацию передачи знаний, психологические характеристики учащихся и т. д.

К *антрополого-психологической модели* образовательной среды В.И. Пановым отнесен подход В.И. Слободчикова, который определяет среду как совокупность условий, обстоятельств, окружающую индивида обстановку и соответственно — границу, определяемую масштабом защиты от среды и ее утилизации (способностью к ассимиляции и аккомодации). В качестве параметров образовательной среды выделяются «насыщенность» (ресурсный потенциал) и «структурированность» (способ организации).

Каких-либо определений образовательной среды и ее структурно-содержательных характеристик в рамках *психодидактической модели* В.И. Пановым не приводится, но дается ее эмпирическое описание на основе работ В.П. Лебедевой и В.А. Орлова. На наш взгляд, с методологической точки зрения, речь идет о практической реализации в образовательном учреждении «эколого-личностной» модели образовательной среды.

Экопсихологическая модель образовательной среды, предложенная В.И. Пановым, носит интегративный характер, представляет собой попытку обобщить различные психолого-педагогические подходы к исследованию образовательной среды. Определение образовательной среды и описание ее структурной организации даются В.И. Пановым на основе содержательного расширения нашего определения и структурной модели среды. В.И. Панов определяет образовательную среду как «систему педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации» [4: с. 80]. В структуре среды выделяются деятельностный (технологический), коммуникативный и пространственно-предметный компоненты.

Следует подчеркнуть, что попытки создания теоретических моделей образовательной среды предпринимались и другими научными коллективами. Наиболее интересным представляется *средовой подход в воспитании* Ю.С. Мануйлова [3], который по своей оригинальности сопоставим с концепцией «экологического мира» Дж. Гибсона. Ключевым понятием данного подхода является «среда», которая функционально определяется «как то, среди чего (кого) пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие и осредняет («типизирует») личность». Среда состоит из «ниш», «стихий» и «меченых ими индивидуумов».

«Ниша» обозначает ограниченное пространство возможностей, опосредующих развитие индивидуума. Ниши подразделяются на природные, социальные и культурные. С личностным развитием наиболее тесно связаны содержащиеся в нишах «трофические возможности» (физические, эмоциональные, интеллектуальные и духовные).

В соответствии с предложенной Ю.С. Мануйловым *статико-динамической моделью* среды ниша представляет ее статичный элемент, а «стихия» — динамичный. Стихия — это движущаяся сила, устремленность. Особенность стихий в том, что они способны захватить, увлечь индивида и «пометить» его. «Меченые стихиями и трофикой индивидуумы» являются потенциальными носителями изменений в среде.

Согласно Ю.С. Мануйлову, «ниши» — это параметр возможного, «стихии» — параметр вероятного. «Ниши» могут характеризоваться величиной, встроенностью, доступностью, трофическим однообразием или разнообразием, качеством, необходимым и достаточным для получения желаемого результата. «Стихии» могут характеризоваться фронтом движения, силой влияния, формой проявления. Ключевыми понятиями концепции средового подхода в воспитании также являются «событие», «способ жизнедеятельности» и «действие».

Сравнительный анализ концепций образовательной среды позволяет выделить ряд общих либо взаимодополняющих, не противоречащих друг другу позиций, которые могут быть приняты в качестве методологических положений экологической психологии образования:

1. В качестве агента взаимоотношений с образовательной средой рассматривается развивающаяся личность.

2. Среда понимается как пространственно и событийно ограниченное окружение личности, специально организованное и функционирующее в контексте образовательного процесса.

3. Среда осознается как совокупность условий, обстоятельств, событий, факторов и влияний на развивающуюся личность, а также возможностей для ее развития, которым придается особое педагогическое значение.

4. Окружение становится средой развития личности посредством деятельности и (или) общения, направленными на это окружение. Образовательная среда обладает ресурсным потенциалом личностного развития, который может быть реализован только путем деятельностной активности самой личности.

5. Образовательная среда носит динамический характер.

6. В структуре образовательной среды выделяются пространственно-предметный, организационно-технологический и социальный компоненты. Социальному компоненту среды отводится наиболее значимая роль в формировании и развитии личности.

7. В определенном типе среды, обладающем специфическими характеристиками, преимущественно формируется определенный тип личности.

8. Образовательная среда может быть описана через систему параметров, характеризующих различные аспекты ее организации и функционирования.

Методологический «портрет» экологической психологии образования. Для формулирования определения экологической психологии образования и построения онтологической схемы в развивающейся дисциплине воспользуем-

ся онтологией более развитой научной дисциплины, в качестве которой примем представленную выше экологическую психологию (психологию окружающей среды), хотя, как отмечалось, определение самой этой науки, и даже ее название, остается дискуссионным вопросом.

Экологическая психология образования может быть определена как междисциплинарная область знаний о психологических аспектах взаимоотношений развивающейся личности с образовательной средой, исследуемых на основе эколого-психологического подхода.

Предметом исследования экологической психологии образования выступает совокупность условий, влияний и факторов воспитания и обучения, а также возможностей личностного развития, возникающих в ситуациях взаимодействия личности с образовательной средой.

Основные общенаучные понятия, наиболее часто используемые в эколого-психологических исследованиях сферы образования: «среда», «личность», «условия», «возможности», «восприятие», «отношения», «взаимодействия». *Основные специфические понятия*: «образовательная **среда**», «развивающаяся **личность**», «образовательные **условия**», «лично-развивающие **возможности** среды», «субъективные **отношения** личности в образовательной среде», «**взаимодействия** личности с образовательной средой».

Проблематика исследований экологической психологии образования связана прежде всего со структурно-содержательным анализом образовательной среды; изучением средовых факторов развития личности; изучением психологических механизмов развития личности в образовательной среде; сравнительным анализом различных образовательных сред; гуманитарной экспертизой образовательных сред; типологией образовательных сред; изучением восприятия образовательной среды; изучением субъективных отношений в образовательной среде; психологическим проектированием инновационных образовательных сред; психолого-педагогической организацией эффективных образовательных сред и т. д.

Экологическая психология образования может рассматриваться как раздел экологической психологии, а также в качестве исследовательского направления педагогической психологии и психологии развития. Проблематика экологической психологии образования обуславливает ее наиболее тесные связи с социальной психологией и психологией личности.

Литература

1. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию: пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. ст. А.Д. Логвиненко. – М.: Прогресс, 1988. – 464 с.
2. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 13–23.
3. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: дис. ... докт. пед. наук / Ю.С. Мануйлов. – М., 1997. – 193 с.
4. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.

5. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Г.П. Щедровицкий // Педагогика и логика. – М.: КАСТАЛЬ, 1993. – С. 12–263.
6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
7. *Duncan O.D.* Cultural, behavioral and ecological perspectives in study of social organization / O.D. Duncan, L.F. Shnore // Amer. J. Sociology. 1969. – Vol. 65. – № 2. – P. 132–136.

Literatura

1. *Gibson Dzh.* Экологический подход к зрительному восприятию: пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. ст. А.Д. Логвиненко. – М.: Progress, 1988. – 464 с.
2. *Kovalev G.A.* Психическое развитие ребенка и жизненная среда / G.A. Kovalev // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 13–23.
3. *Manujlov Yu.S.* Средовой подход в воспитании: дис. ... докт. пед. наук / Yu.S. Majnulov. – М., 1997. – 193 с.
4. *Panov V.I.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика / V.I. Panov. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
5. *Shhedroviczkiy G.P.* Система педагогических исследований (методологический анализ) / G.P. Shhedroviczkiy // Педагогика и логика. – М.: КАСТАЛЬ, 1993. – С. 12–263.
6. *Yasvin V.A.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / V.A. Yasvin. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
7. *Duncan O.D.* Cultural, behavioral and ecological perspectives in study of social organization / O.D. Duncan, L.F. Shnore // Amer. J. Sociology. 1969. – Vol. 65. – № 2. – P. 132–136.

V.A. Yasvin

Environmental Psychology of Education as a Direction of Psychological and Pedagogical Science

The article considers methodological frameworks of environmental psychology, analyzes different conceptual approaches to the psychological and pedagogical study of educational environment and highlights common methodological positions of the environmental psychology of education. Environmental psychology is defined as a research area. Its subject of research, basic concepts and top-priority targets are marked.

Keywords: ecological approach in psychology; educational environment; development of a personality; medium model; medium; medium parameters.

**С.В. Цымзина,
М.М. Кашапов**

Роль ценностно-мотивационных характеристик в творческой деятельности студентов музыкального колледжа

В статье обоснована актуальность изучения роли ценностно-мотивационных характеристик творческой деятельности студентов исполнительского отделения музыкального колледжа. Приведены результаты эмпирического исследования и дифференцированная оценка ценностно-мотивационных характеристик студентов с учетом успешности в музыкально-исполнительской деятельности.

Ключевые слова: музыкально-исполнительская деятельность; ценностно-мотивационные характеристики; творческие характеристики музыкально-исполнительской деятельности.

Изучение ценностно-мотивационных компонентов структуры личности является приоритетным направлением в современной психологии. Ценностно-мотивационные компоненты — важнейшие составляющие личности, определяют ее активность и направленность. Данные характеристики — основа для постановки целей и обоснования личностью своей деятельности.

Несмотря на множество исследований, посвященных изучению музыкально-исполнительского мастерства (Л.Л. Бочкарев, Ю.В. Капустин, Д.К. Кирнарская, М.А. Кононенко, В.И. Петрушин, Ю.А. Цагарелли, Г.М. Цыпин и др.), до настоящего времени недостаточно разработаны вопросы, связанные с выявлением роли ценностно-мотивационных характеристик студентов-музыкантов в исполнительской деятельности.

Цель исследования — изучение роли ценностно-мотивационных характеристик в творческой деятельности студентов музыкального колледжа.

В исследовании приняли участие 150 студентов ГБОУ СПО «Владимирский областной музыкальный колледж».

Методы исследования: экспертная оценка; тестирование с применением методик: Опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина [8], «Мотивация успеха и боязнь неудачи» опросник А.А. Реана [2: с. 382–383], Методика изучения музыкально-исполнительской деятельности М.А. Кононенко [6: с. 116–133].

На основании экспертных оценок преподавателей было установлено, что среди студентов музыкального колледжа 31,4 % составляют успешные в музыкально-исполнительской деятельности (1 группа), 39,3 % — нестабильные (2 группа), 29,3 % — неуспешные (3 группа).

С помощью методики Опросника терминальных ценностей было выявлено, что успешность студентов, добивающихся высоких результатов в музыкально-исполнительской деятельности (1 группа), имеет значимые показатели положительной корреляционной связи со следующими терминальными ценностями: креативность, активные социальные контакты, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности, а также с такими сферами жизни, как профессиональная жизнь, обучение и образование. Регрессионный анализ показывает, что наибольшее влияние на успешность оказывают креативность, активные социальные контакты, сохранение собственной индивидуальности, профессиональная жизнь, обучение и образование, общественная жизнь:

Успешность = 4,461 + 0,028 К. + 0,026 С. К. + 0,018 И. + 0,018 П. + 0,016 О. – 0,012 О. Ж.¹.

$B_1 = 0,028, p = 0,01; B_2 = 0,026, p = 0,05; B_3 = 0,018, p = 0,05; B_4 = 0,018, p = 0,05; B_5 = 0,016, p = 0,05; B_7 = -0,012, p = 0,01.$

Следовательно, данную группу студентов характеризует стремление к реализации своих творческих возможностей, то есть ценность *креативность*. Проблемная ситуация воспринимается ими как творческая, активизирующая их потенциал и способствующая «разработке программ дальнейшего самоизменения, саморазвития, самоуправления собственным личностным ростом» [4: с. 24]. Представители этой группы отличаются нестандартным мышлением, свободным от стереотипов. В исполнительской деятельности эта ценностная характеристика выражается в стремлении глубоко проникнуть в смысл изучаемого музыкального произведения, подобрать оригинальные идеи интерпретации, помогающие раскрыть тонкие нюансы замысла композитора. По словам доктора искусствоведения Д.К. Кирнарской, «ум Композитора и Исполнителя похож на без усталости работающую фабрику, занятую производством новых звуковых комбинаций и оттенков звучания» [5: с. 343]. Во время работы над музыкальным произведением креативность помогает находить новые приемы при обработке сложных пассажей.

Для успешного исполнителя важно *сохранение своей индивидуальности* — своих взглядов и убеждений. «Артисту приходится отказываться от влияний: лишь преодолевая их, он обретает свой голос, свое лицо. Талант влечет художника собственной дорогой; на этом пути он отказывается от подражания, от вариантного копирования... созидавая свой исполнительский стиль» [5: с. 342].

Исследователь музыкального исполнительства Ю.В. Капустин, делая акцент на социальных функциях музыкально-исполнительской деятельности, считает, что «интерпретация включает в себя ряд сторон: постижение и

¹ К. — креативность, С. К. — активные социальные контакты, И. — сохранение собственной индивидуальности, П. — профессиональная жизнь, О. — обучение и образование, О. Ж. — общественная жизнь.

воплощение авторского замысла, актуализацию и индивидуализацию исполняемого произведения... Актуализация связана с “перемещением” музыкального произведения в эпоху, национальную и социальную среду, к которой принадлежит исполнитель. Индивидуализация представляет собой переосмысление произведения, связанное “с личным отношением артиста к исполняемому, с выявлением его художественно-творческого потенциала”» [3: с. 36–37].

Поскольку музыкант-исполнитель в концертном выступлении постоянно взаимодействует со слушателями, то ценность *активные социальные контакты* для него является значимой. От того, насколько будут благоприятными взаимоотношения с аудиторией, зависит адекватность восприятия образного строя музыкального произведения слушателями. Д.К. Кирнарская отмечает, что «артистический талант помимо ощущения своей миссии художественного посланника предполагает еще любовь к публике и желание непосредственно общения с ней» [5: с. 334].

В.И. Петрушин также делает акцент на общественном предназначении деятельности музыканта-исполнителя, которое заключается в «улучшении общественных нравов и совершенствовании духовного облика людей» [7: с. 39]. Таким образом, общественная жизнь студентов музыкальных учебных заведений основана на культурно-просветительской деятельности.

Терминальная ценность *развитие себя* способствует совершенствованию способностей через познание индивидуальных особенностей. Студенты, обладающие данной ценностью, не останавливаются на достигнутом, стремятся к лучшему, отдают приоритет обучению и образованию, что способствует их саморазвитию и расширению кругозора. А ценность достижения помогает их движению к поставленной цели, отличает их умением планировать свою жизнь, ставить конкретные задачи на каждом ее этапе.

Профессия музыканта-исполнителя для студентов 1-й группы является главным содержанием жизни. Именно исполнительская деятельность приносит им внутреннее удовлетворение. Обучение в музыкальном колледже они выбрали целенаправленно: получить как можно больше профессиональных знаний. Многие студенты этой группы начинают делать первые шаги в профессии, еще обучаясь в колледже. К концу 4-го курса они не сомневаются в том, будут ли работать по специальности, так как профессиональную жизнь связывают только с музыкой. По окончании музыкального колледжа большинство из них продолжают профессиональное обучение в высших учебных заведениях.

Установлено, что у группы нестабильных в музыкально-исполнительской деятельности студентов (2-я группа) успешность имеет положительные связи со следующими терминальными ценностями — собственный престиж, материальное положение, креативность, активные социальные контакты, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение — и жизненными сферами: профессиональная жизнь, обучение и образование. На успешность у нестабильных студентов оказывают влияние обучение и образование, активные

социальные контакты, достижения, увлечения, креативность, общественная жизнь, сохранение собственной индивидуальности, что подтверждают результаты регрессионного анализа:

Успешность = 4,112 + 0,032 О. + 0,025 С. К. + 0,024 Д. – 0,020 У. + 0,018 К. – 0,018 О. Ж. + 0,015 И.¹.

$B1 = 0,032, p = 0,001; B2 = 0,025, p = 0,05; B3 = 0,024, p = 0,01; B4 = -0,020, p = 0,01; B5 = 0,018, p = 0,01; B6 = -0,018, p = 0,01, B7 = 0,015, p = 0,05.$

Студенты данной группы чувствуют себя неуверенно во время концертного выступления, так как ориентированы на мнение окружающих, причем особенно важно для них признание значимых лиц. Стремление к высокому материальному положению заставляет их задуматься о правильном выборе профессии. В процессе обучения у многих из них появляются новые профессиональные предпочтения, которые по окончании музыкального колледжа «перерастут» в новый профессиональный путь, а музыка займет место среди увлечений, возможно, довольно значимых.

Для группы неуспешных в музыкально-исполнительской деятельности студентов (3-я группа) установлена отрицательная корреляционная связь с ценностью *собственный престиж*. В результате регрессионного анализа выявлено, что на успешность данных студентов влияют такие ценности, как *собственный престиж* и *креативность*:

Успешность = 5,659 – 0,065 П. + 0,049 К.².

$B1 = -0,065, p = 0,001; B2 = 0,049, p = 0,01.$

Для студентов этой группы профессия музыканта-исполнителя, а также обучение данному виду деятельности не являются значимыми; порой такие студенты учатся лишь ради получения диплома, многие из них уходят из музыкального колледжа, не закончив обучения, поняв ошибочность выбранного профессионального пути. Кроме того, они настолько ориентированы на мнение окружающих, что это пагубно сказывается на успешности в музыкально-исполнительской деятельности.

В соответствии с задачами исследования проанализированы показатели уровня мотивации достижения успеха (методика А.А. Реана). Успешные в музыкально-исполнительской деятельности студенты имеют более высокий уровень мотивации достижения по сравнению с неуспешными студентами ($t = 2,914, p < 0,01$). Между успешными и нестабильными студентами в уровне мотивации достижения успеха достоверных различий не установлено.

В результате исследования мотивационного компонента выявлено, что мотивация *достижение успеха* имеет положительные связи с успешностью и успешных ($r = 0,562; p < 0,001$), и нестабильных студентов ($r = 0,694; p < 0,001$).

¹ О. — обучение и образование, С. К. — активные социальные контакты, Д. — достижения, У. — увлечения, К. — креативность, О. Ж. — общественная жизнь, И. — сохранение собственной индивидуальности.

² П. — собственный престиж, К. — креативность.

Кроме того, установлены положительные корреляционные связи мотивации достижения успешных студентов с творческими характеристиками музыкально-исполнительской деятельности (методика М.А. Кононенко): креативной ценностью музыкального образа, оригинальностью музыкального образа, средствами интерпретации музыкального образа, креативностью музыкально-исполнительских действий, успешностью музыкально-исполнительских действий; у нестабильных студентов — с креативной ценностью музыкального образа, оригинальностью музыкального образа, средствами интерпретации музыкального образа, успешностью музыкально-исполнительских действий.

Таким образом, успешным и нестабильным в музыкально-исполнительской деятельности студентам мотивация достижения помогает добиться успеха. Представители этих групп способны мобилизовать свои ресурсы для того, чтобы достичь поставленной цели, особенно в ситуации концертного выступления. У данных студентов достаточно редко происходят срывы при возникновении непредвиденных ситуаций во время концерта. Как отмечает Д.К. Кирнарская: «Готовность к неожиданностям, способность найти выход из любой неблагоприятной ситуации, связана с особенностями артистического таланта» [5: с. 340]. Они имеют реалистический уровень притязаний, способны адекватно оценивать себя, анализировать как свои успехи, так и неудачи. При этом неудачи рассматриваются как опыт, способствующий росту профессионального мастерства.

Преобладание мотивации *боязнь неудачи* у неуспешных студентов ведет к неадекватной оценке своих возможностей и, как следствие, к нереалистичным притязаниям. Такие студенты не уверены в своих силах, для них характерна тревожность, не критичность в оценке достигнутого, ошибочность в прогнозах и т. д. В ситуации концертного выступления этим студентам не всегда удается мобилизоваться, любая ошибка «выбивает их из колеи» и, следовательно, результативность музыкально-исполнительской деятельности снижается. Неудачи во время концерта приводят к нежеланию заниматься исполнительской деятельностью.

Таким образом, в результате проведенного исследования установлена дифференцирующая роль ценностно-мотивационных характеристик студентов с различным уровнем успешности в музыкально-исполнительской деятельности.

Ценность креативность является значимой для всех выделенных нами групп студентов. Как у успешных, так и у нестабильных в музыкально-исполнительской деятельности студентов влияние на уровень успешности в данном виде деятельности оказывают такие ценности, как активные социальные контакты, сохранение собственной индивидуальности и жизненные сферы: обучение и образование, общественная жизнь. При этом для успешных студентов важна также сфера профессиональной жизни, а для нестабильных — такая ценность, как достижения и жизненная сфера увлечений. Неуспешных студентов отличает от остальных групп влияние ценности собственного престижа.

Мотивация достижения успеха у успешных и нестабильных студентов характеризуется направленностью на продуктивное выполнение музыкально-исполнительской деятельности.

Литература

1. *Бочкарев Л.Л.* Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 1997. – 352 с.
2. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 512 с.
3. *Капустин Ю.В.* Музыкант-исполнитель и публика (Социологические проблемы современной концертной жизни) / Ю.В. Капустин. – Л.: Музыка, 1985. – 160 с.
4. *Кашапов М.М.* Стадии творческого мышления профессионала / М.М. Кашапов. – Ярославль: Ремдер, 2009. – 380 с.
5. *Кирнарская Д.К.* Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – М.: Таланты – XXI век, 2004. – 496 с.
6. *Кононенко М.А.* Соотношение общих и специальных компонентов музыкально-исполнительской деятельности: дис. ... канд. психол. наук / М.А. Кононенко. – М., 2004. – 232 с.
7. *Петрушин В.И.* Музыкальная психология. / В.И. Петрушин. – М.: Академический Проект, 2006. – 400 с.
8. *Сенин И.Г.* Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) / И.Г. Сенин. – Ярославль: Психодиагностика, 1991. – 20 с.
9. *Цагарелли Ю.А.* Психология музыкально-исполнительской деятельности: дис. ... докт. психол. наук / Ю.А. Цагарелли. – Казань, 1989. – 425 с.
10. *Цыпин Г.М.* Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика / Г.М. Цыпин. – СПб.: Алетейя, 2001. – 320 с.

Literatura


1. *Bochkarev L.L.* Psixologiya muzy'kal'noj deyatel'nosti / L.L. Bochkarev. – M.: Izd-vo «Institut psixologii RAN», 1997. – 352 s.
2. *Il'in E.P.* Motivaciya i motivy' / E.P. Il'in. – SPb.: Piter, 2008. – 512 s.
3. *Kapustin Yu.V.* Muzy'kant-ispolnitel' i publika (Sociologicheskie problemy' sovremennoj koncertnoj zhizni) / Yu.V. Kapustin. – L.: Muzy'ka, 1985. – 160 s.
4. *Kashapov M.M.* Stadii tvorcheskogo my'shleniya professionala / M.M. Kashapov. – Yaroslavl': Remder, 2009. – 380 s.
5. *Kirnar'skaya D.K.* Psixologiya special'ny'x sposobnostej. Muzy'kal'ny'e sposobnosti / D.K. Kirnar'skaya. – M.: Talanty' – XXI vek, 2004. – 496 s.
6. *Kononenko M.A.* Sootnoshenie obshhix i special'ny'x komponentov muzy'kal'no-ispolnitel'skoj deyatel'nosti: dis. ... kand. psixol. nauk / M.A. Kononenko. – M., 2004. – 232 s.
7. *Petrushin V.I.* Muzy'kal'naya psixologiya / V.I. Petrushin. – M.: Akademicheskij Proekt, 2006. – 400 s.
8. *Senin I.G.* Opornik terminal'ny'x cennostej (OTeC) / I.G. Senin. – Yaroslavl': Psixodiagnostika, 1991. – 20 s.
9. *Czagarelli Yu.A.* Psixologiya muzy'kal'no-ispolnitel'skoj deyatel'nosti: dis. ... dokt. psixol. nauk. – Kazan', 1989. – 425 s.
10. *Czy'pin G.M.* Muzy'kal'no-ispolnitel'skoe iskusstvo: teoriya i praktika / G.M. Czy'pin. – SPb.: Aleteja, 2001. – 320 s.

*S.V. Tsymzina,
M.M. Kashapov*

**The Role of Value-Motivating Characteristics
in Creative Activity of Musical College Students**

The article substantiates the relevance of investigation into the role of value-motivating characteristics of creative activities of musical college (performance department) students. The results of an empiric study of these characteristics are given. The differential assessment of students' value-motivating characteristics as well takes into account their performing success.

Keywords: music performing activity; value-motivating characteristics; creative characteristics of music performing activity.



ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

**Б.В. Куприянов,
Л.А. Петерсон**

Реконструкция самоопределения детей в дополнительном образовании¹

В статье на основе социологического исследования, в котором студенты вузов реконструировали занятия в учреждениях дополнительного образования в период дошкольного и школьного детства, авторы моделируют естественные образовательные траектории, анализируют существующие педагогические и экономические проблемы института дополнительного образования. Особое место в статье уделено профессиональному и досуговому самоопределению детей.

Ключевые слова: социализация; занятия детей дополнительным образованием; профессиональное самоопределение; образовательный маршрут.

В последние годы вновь усилился интерес к дополнительному образованию детей, причин тому множество, но главная из них определяется стремлением государства упорядочить столь многообразное и противоречивое явление, носившее прежде название внешкольное воспитание. Экспертами признается стихийность развития дополнительного образования детей с самого начала его возникновения (1992 г.) и фактически по сей день [1, 3, 5]. Отдельные регламентирующие интервенции государственного управления не привели к прозрачности и понятности тех, несомненно, позитивных процессов развития ребенка, которые происходят в детско-подростковых объединениях, где реализуются программы дополнительного образования.

Предлагаемая статья — попытка сформулировать ряд предположений, раскрывающих механизмы дополнительного образования на основе пилотажного исследования, проведенного в феврале – марте 2013 года. При отборе участников опроса мы исходили из предположения о том, что среди студентов вузов имеется значительное число выпускников учреждений дополнительного образования детей (УДОД), в социально-профессиональном самоопределении которых дополнительные образовательные программы сыграли важную

¹ Исследование выполнено при поддержке РГНФ, проект № 13-06-00704.

роль. Другими словами, мы считали учащихся вузов — примером удачного результата обучения по программам дополнительного образования, при этом, конечно, понимая, что только студентами продуктивный образовательный результат УДОД не ограничивается. В исследовании приняло участие 135 студентов 1 и 2 курсов четырех вузов:

- ФГБОУ ВПО «Костромская государственная сельскохозяйственная академия» (студенты, обучающиеся по программе 270100.62 — «Архитектура»);
- ФГБОУ ВПО «Костромской государственной технологической университет» (направления подготовки 230400.62 — «Информационные системы и технологии»; 090900.62 — «Информационная безопасность», 220700.62 — «Автоматизация технологических процессов и производств»);
- ГАОУ ВПО Республики Коми «Коми республиканская академия государственной службы и управления» (направления подготовки 030900.62 — «Юриспруденция»; 080200.62 — «Менеджмент»; 080400.62 — «Управление персоналом»; 081100.62 — «Государственное и муниципальное управление»; 034700.62 — «Документоведение и архивоведение»);
- ФГБОУ ВПО «Якутская государственная сельскохозяйственная академия» (направления подготовки 080100.62 — «Экономика»).

Среди участников опроса преобладали молодые люди в возрасте от 17 до 19 лет (91 % от общего числа респондентов), 48 % юношей, 52 % девушки. Процедура опроса предусматривала самостоятельную работу респондента с текстом анкеты. Перейдем к анализу и интерпретации полученных данных.

Сегодня, наверное, трудно найти специалиста, который бы сомневался в необходимости увеличить финансовую поддержку программам дополнительного образования детей. Но также понятно, что бюджет дополнительного образования не может быть безразмерным, нужны обоснованные нормы государственных обязательств в этой сфере, которые определяют механизм подушевого финансирования. Вопрос на самом деле не праздный — на освоение скольких дополнительных программ должны распространяться государственные обязательства (одной, двух или трех)?

Рассмотрим интенсивность вовлеченности детей в обучение в учреждениях дополнительного образования. Исследование показывает, что 6 % студентов никогда не было вовлечено в программы дополнительного образования, в то же время 14–27 % участвовали одновременно в двух, а от 12 до 14 % опрошенных посещали три и более кружков, секций, студий. При этом на рисунке 1 видно, что больше половины (от 50 до 60 %) респондентов занимались в одном детском объединении. Другими словами, при введении государственных обязательств финансировать из средств бюджета одну программу для части детей (от 39 до 26 %) ситуация развития ухудшится, так они потеряют имеющуюся на настоящий момент образовательную возможность.

Рассмотрим динамику занятий дополнительным образованием детей на разных возрастных этапах социализации. Согласно результатам анкетирования, наиболее интенсивно респонденты были вовлечены в дополнительные образовательные программы в период обучения в основной школе (5–9 класс) — 94 % и в на-

чальной школе (1–4 класс) — 89 %, а наименее — в дошкольный период (77 %). При этом на начальной и основной ступенях общего образования максимальное число детей занималось в двух и более кружках, секциях, клубах (34–39 %). Обратим внимание на некоторое сокращение доли занимающихся дополнительным образованием в старшей школе (10–11 классы) до 83 %, и все же это снижение нельзя назвать таким существенным, как мы полагали прежде [2]. Если вспомнить провозглашенные главой государства В.В. Путиным (Указ Президента РФ от 07.05.2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки. URL: <http://www.rg.ru/2012/05/09/nauka-dok.html>) ориентиры охвата детей дополнительным образованием (75 % школьников), то возникает ощущение, что проблемы с обеспечением охвата не существует. Однако здесь уместно напомнить, что опрос проводился среди студентов вузов, поэтому распространять эти данные на всех учащихся было бы некорректно. Хотя точку в осмыслении ситуации ставить рано.

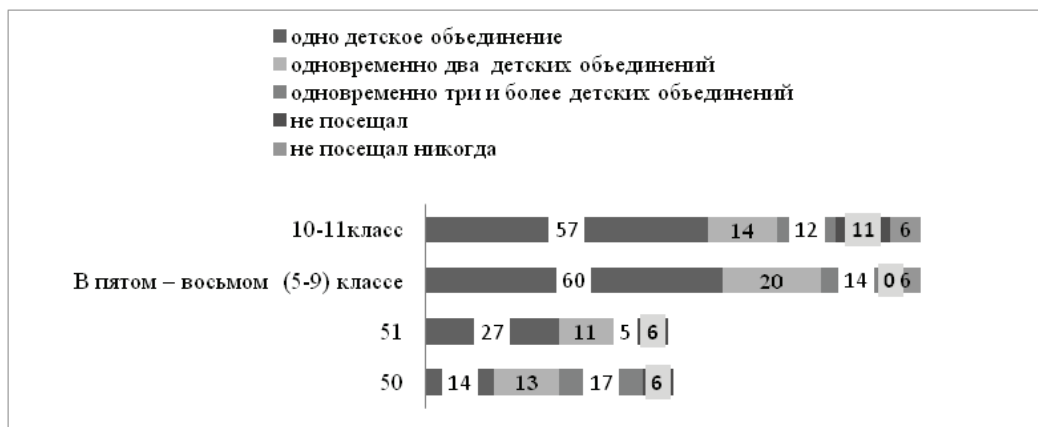


Рис. 1. Динамика и интенсивность вовлеченности в программы дополнительного образования на разных этапах социализации (ретроспективно студенты вузов в 2013 г. в %)

Остановимся на институциональной характеристике дополнительных занятий обучающихся (рис. 2). Пожалуй, соответствует ожиданиям значительная доля (39 %) респондентов, указавших на занятия с частным преподавателем, репетитором. На втором месте вовлеченность в кружки и секции в своей школе — 36 %, также весьма значительны доли учреждений дополнительного образования: спортивные школы — 34 %, школы искусств — 31 %, центры, дома, дворцы детского творчества — 28 %. Небольшая доля приходится на общественные организации — 7 %, другие школы — 4 %, негосударственные центры — 2 %.

Исследование позволило в определенной мере приблизиться к пониманию того, кто определяет предпочтения ребенка в отношении программ дополнительного образования (рис. 3). Подтверждая положения возрастной психологии, опрос отражает, что по мере взросления возрастает избирательность самого ребенка (от 24 % в дошкольный период к 61 % в старшей школе). Видна и динамика влияния родителей на выбор занятий — в дошкольный

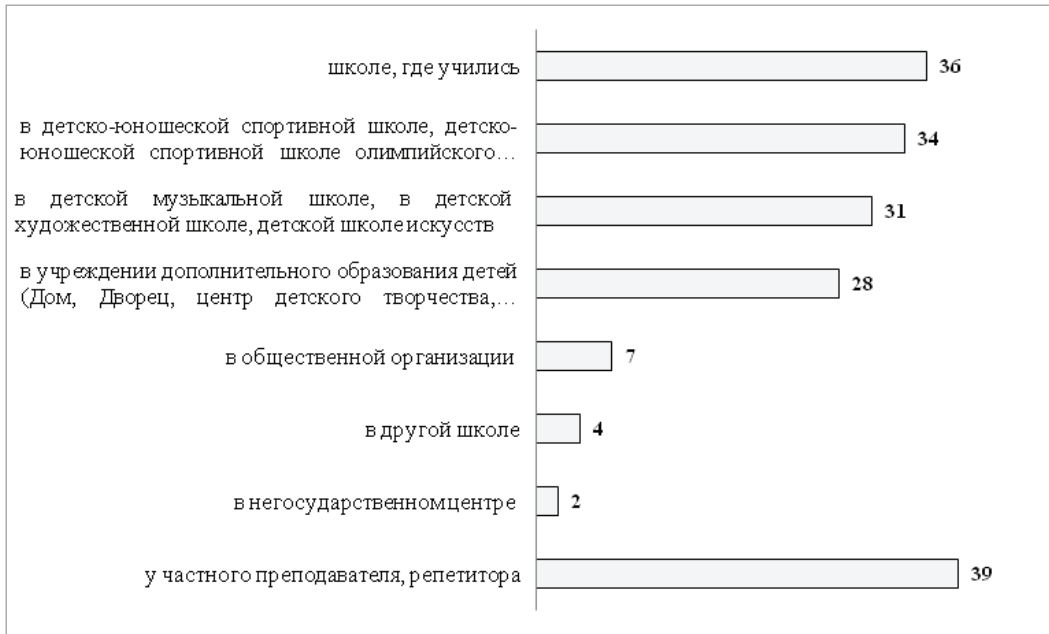


Рис. 2. Организации и лица, реализующие программы дополнительного образования (ретроспективно студенты вузов в 2013 г. в %)



Рис. 3. Инициаторы выбора программы дополнительного образования (ретроспективно студенты вузов в 2013 г., в %)

период 27 %, а в начальной школе — 33 % решений зависит исключительно от них. А вот изменение доли соглашения детей и родителей как основы выбора содержания дополнительного образования имеет более сложную конфигурацию. Максимально соглашение отмечается в отношениях родителей и младших школьников 33 %, затем в отношениях с подростками соглашению отдано 19 %, а в период ранней юности всего 16 %.

Исследование показывает, что влияние сверстников на выбор программы дополнительного образования невелико — 8–10 %, сопоставима роль школьных учителей — 4–8 %, и педагогов дополнительного образования — 5–7 %. Вывод об исключительной роли родителей в дошкольном детстве и в начальной школе при выборе программы дополнительного образования, пожалуй, не назовешь неожиданным, а вот то, что доля влияния родителей остается более значимой в сравнении с другими влияниями в подростковый и юношеский период требует дополнительного изучения.

Одной из важнейших в педагогической теории и практике является проблема содержания дополнительного образования детей. Утверждение Министерством образования и науки комплекта из одиннадцати направленностей программ дополнительного образования (Письмо Министерства образования Российской Федерации от 18 июня 2003 г. № 28-02-484/16 «О направлении требования к содержанию и оформлению образовательных программ дополнительного образования детей», Приложение к письму Департамента молодежной политики, воспитания и социальной поддержки детей Минобрнауки России от 11.12.2006 г. № 06-1844 «Примерные требования к программам дополнительного образования детей»), предъявление требований при аккредитации и аттестации учреждений к разнообразию предлагаемых образовательных программ (Положение о порядке аттестации и государственной аккредитации образовательных учреждений, утвержденное Минобрнауки России от 22.05.1998 г. № 1327; Письмо Минобрнауки России «О государственной аккредитации образовательных учреждений дополнительного образования детей» от 28.08.2000 г. № 631/28-16) не сыграли определяющей роли в формировании содержания дополнительного образования детей в стране.

Полученные в ходе опроса данные подтверждают наличие двух доминант в содержании дополнительного образования — занятия искусством (художественная направленность программ) — от 28 до 54 % и занятия спортом (физкультурно-спортивная и спортивно-техническая направленности дополнительных образовательных программ) — от 44 % до 55 %. То, что в сумме получается более 100 %, объясняется тем, что часть детей занималась одновременно и спортом, и искусством. Весьма показательна динамика занятий: пик интереса к художественным программам приходится на 1–4 класс (54 %), а к спортивным — на 5–9 класс (55 %), при этом на старшей ступени школьного образования искусством продолжают заниматься только 28 %, а спортом 50 %. Нельзя игнорировать и тот факт, что оставшаяся доля содержания

дополнительного образования (нехудожественного и неспортивного) весьма мала. Так, на занятия наукой и техникой в общей сложности пришлось всего от 7 до 12 %, на участие в деятельности детско-подростковых общественных объединений 7–10 %. Совсем мало представлены в содержании занятий «военное дело» (юные друзья милиции, моряки, десантники и т. п.) от 1 % до 4 %, занятия туризмом от 2 % до 5 %. Зато заметное место занимают занятия иностранными языками (15 %) на основной и старшей ступенях общего образования, и занятия информатикой в старшей школе 24 %. Следует придать значение такому факту, что 39 % опрошенных занимались по специальным программам подготовки к школе (табл. 1) (можно констатировать, что в 2000–2002 гг., когда респондентам было 6 лет, масштабы соответствующих программ были значительными).

Таблица 1

Приоритеты в содержании занятий дополнительного образования на разных этапах социализации детей (ретроспективно студенты вузов в 2013 г. в %)

Содержание занятий	до школы	1–4 класс	5–9 класс	10–11 класс
Искусство (музыка, танцы, вокал, изо и т. п.)	39	54	40	28
Спорт	44	48	55	50
Наука и техника (биология, история, авиамоделизм и т. п.)	7	10	12	7
Иностранные языки	0	0	15	15
Экономика	0	0	0	8
Информатика	0	0	0	24
Военное дело (юные друзья милиции, моряки, десантники и т. п.)	0	2	1	4
Детская общественная организация или клуб	0	0	10	7
Туризм	0	5	3	2
Подготовка к школе	39	0	0	0
Другое	9	7	6	12
Не помню	4	7	5	4
Нет, не посещал(а) занятий никогда	2	2	2	2

Достаточно традиционным является изучение мотивации занятий дополнительным образованием (рис. 4). Исследование продемонстрировало традиционный результат: на вопрос «Что привлекало вас в занятиях дополнительным образованием?» 67 % респондентов ответили «было интересно». Второй по значимости эшелон — включает мотивы занятий физической культурой и спортом (45 %), мотивы испытания и самореализации (43 %), почти в одинаковых долях идут далее — «занять свободное время» (35 %) и «общение



Рис. 4. Мотивация участия детей в программах дополнительного образования (ретроспективно, студенты вузов в 2013 г., в %)

со сверстниками» (34 %). Сравнительно менее значимыми мотивами участия в программах дополнительного образования оказались «научиться что-то делать своими руками» (20 %), получение общественного признания (19 %), общение с интересными взрослыми (15 %).

Чрезвычайно важно оказалось обозначить индивидуальные результаты участия в программах дополнительного образования (рис. 5). Конечно, студенты младших курсов зачастую не задумывались об этом, их мнения носят скорее спонтанный характер, и тем не менее. При конструировании вопросов мы сознательно поместили и явные результаты, и характеристики психологических состояний, пытаясь выявить степень субъективной значимости, а не точный образ. В первых строках своеобразного рейтинга оказались состояние интереса и хорошо проведенного времени, из собственно результатов участия в программах дополнительного образования — физическое развитие, хорошая физическая форма (52 %), социальный капитал («приобрел друзей и широкий круг знакомых») — 44 %. Вторая группа индивидуальных результатов столь же разнообразна: приобретение новых знаний, расширение кругозора (35 %), «добился успехов в отдельной сфере» (30 %), досуговое самоопределение («нашел свое дело, выбрал увлечение (хобби)») (28 %), приобретение уверенности в своих силах (25 %). Чуть больше пятой части (21 %) респондентов указала на такой индивидуальный результат, как приобретение компетенций в сфере самостоятельного ручного труда. Совсем небольшие доли составили такие результаты, как «заявил о себе, стал известным в своей области занятий, получил признание» (9 %) и «нашел свое дело, выбрал профессию» (9 %), «приобрел умения в профессиональной сфере» (7 %). На первый взгляд роль дополнительного образования в профессиональном само-

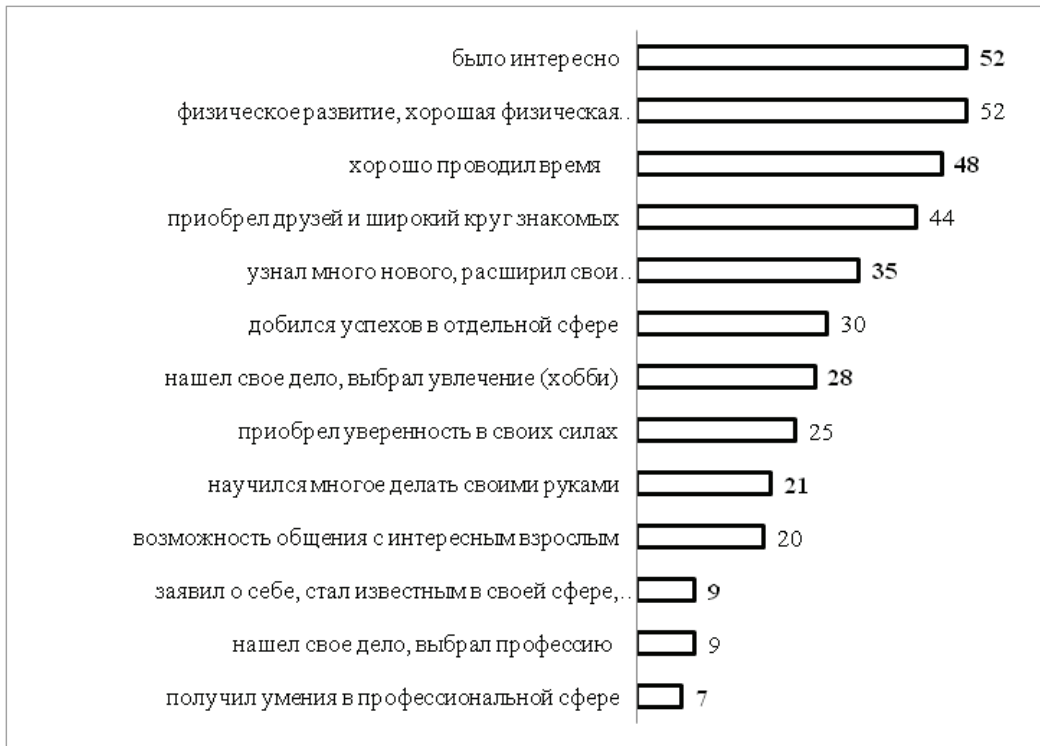


Рис. 5. Индивидуальные результаты участия детей в программах дополнительного образования (*ретроспективно студенты вузов в 2013 г., в %*)

определении слишком мала, почти в два раза уступает ориентации в досуговых занятиях. В определенной мере взаимосвязь с профессиональным самоопределением можно обнаружить среди индивидуальных результатов участия в программах дополнительного образования: в приобретении знаний (специально нужно изучить, в каком направлении произошло расширение кругозора), в фиксации собственных успехов и в приобретении уверенности в своих силах. В любом случае не следует спешить с выводами, дело в том, что результаты дополнительного образования являются скрытыми, плохо осознаются не только подростками, но даже и в студенческие годы. Осознание приходит значительно позже.

В то же время возникает серьезный вопрос — следует ли форсировать осознание обучающимися содержания занятий в кружках и секциях, индивидуальных результатов дополнительного образования. Думается, что движение в этом направлении весьма полезно. Тем более что стихийно складываются некоторые практики сопровождения самоопределения школьников в учреждениях дополнительного образования [4].

Одним из важных аспектов процесса освоения программ дополнительного образования является возможность осуществить пробу различных вариантов занятий. Материалы опроса дают право нарисовать следующую картину — преобладают три ключевых сценария проб. *Первый сценарий* состоит в том, что ребенок главным образом осваивал один вид занятий, достаточно

глубоко и продолжительное время (20 % от числа опрошенных). *Второй сценарий* также был связан с освоением одного вида занятий, но параллельно с этим ребенок осуществил пробу еще нескольких (2–4) видов деятельности (22 % респондентов). *Третий сценарий* отличается от первых двух тем, что ребенок остановился не на одном, а на двух видах занятий, испробовав при этом множество вариантов (некоторые более 5 разновидностей), к этому сценарию отнесли себя 32 % опрошенных. Значительно менее популярными, но существующими можно назвать еще два сценария. *Четвертый* — осуществив пробу одного вида деятельности, и то непродолжительное время, ребенок прекратил занятия (8 %). *Пятый сценарий* состоит в успешном освоении ребенком от 3 до 5 различных видов деятельности (8 %).

Поиск наиболее значимой сферы занятий в ходе освоения ребенком дополнительной образовательной программы является для большинства нелинейным процессом. Исторически сложилась отечественная практика конструирования дополнительного образования детей как «пространства избыточных площадок», двигаясь в котором, путем многочисленных проб, обучающийся находил субъективно значимое содержание, дополняющее, а фактически определяющее профессию и досуг человека. Кроме того, дополнительное образование компенсирует те аспекты образования, которые школа осуществляет в недостаточной степени.

Современная практика дополнительного образования детей существует в условиях таких явлений, как целенаправленная подготовка к обучению в школе, репетиторство, высокая степень занятий физической культурой и спортом, значимость обучения иностранным языкам и подготовка к успешной сдаче ГИА и ЕГЭ. Доминанта программ художественной направленности в содержании дополнительного образования детей требует серьезного изучения как в плане образовательного потенциала, так и в плане образовательного эффекта. Также, в свете обеспечения инновационного развития страны, серьезного анализа требует недостаточная доля дополнительных образовательных программ в сфере науки и техники. Но это уже плоскость запроса общества и государства, предмет для муниципальных и государственных заданий. А если учесть, что интерес является ключевым фактором для обучающихся, то вопрос сводится к необходимости рекламы и поддержания соответствующей привлекательности дополнительного образования. Примеры подобного рода имеются в практике негосударственных учреждений — «Экспериментариум», «Марс-Тефо: Экспедиция в будущее», семейный тематический парк профессий «Мастерславль» (г. Москва), «Кидбург» (г. Санкт-Петербург).

Инфраструктура дополнительного образования детей не претерпела существенных изменений. По-прежнему основными организациями, реализующими такого рода программы, являются общеобразовательные школы, учреждения дополнительного образования (спортивные и музыкальные школы, центры и дворцы детского творчества). Повышение эффективности обсуждаемого сектора образования может быть связано со специальной деятельностью, содействующей самоопределению обучающихся. Тем более что исследование показывает — при-

оритет в выборе программ дополнительного образования принадлежит ребенку. Здесь возможно и более гибкое построение образовательного процесса — использование модулей и конструкций из кратковременных программ. Большие возможности в содействии самоопределению детей в сфере дополнительного образования заложены в работе с родителями.

Литература

1. Буданова Г.П. Актуальность создания региональной системы управления качеством дополнительного образования детей в контексте модернизации российского образования / Г.П. Буданова, Л.Н. Буйлова // *Методист*. – 2011. – № 6. – С. 34–42.
2. Косарецкий С.Г. Заповедник доиндустриальности / С.Г. Косарецкий, Б.В. Куприянов // *Директор школы*. – 2013. – № 2. – С. 14–16.
3. Куприянов Б.В. Меры защиты учреждений дополнительного образования детей (опыт города Костромы) / Б.В. Куприянов // *Воспитание школьников*. – 2012. – № 7. – С. 11–18.
4. Куприянов Б.В. Педагогическое сопровождение процесса самоопределения школьников / Б.В. Куприянов, О.В. Миновская // *Воспитание школьников*. – 2009. – № 5. – С. 13–19.
5. Попов А.А. Открытое образование: философия и технологии / А.А. Попов. – М.: Либроком, 2013. – 256 с.

Literatura

1. Budanova G.P. Aktual'nost' sozdaniya regional'noj sistemy' upravleniya kachestvom dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v kontekste modernizacii rossijskogo obrazovaniya / G.P. Budanova, L.N. Bujlova // *Methodist*. – M., 2011. – № 6. – S. 34–42.
2. Kosareckij S.G. Zapovednik doindustrial'nosti / S.G. Kosareckij, B.V. Kupriyanov // *Direktor shkoly*'. – M., 2013. – № 2. – S. 14–16.
3. Kupriyanov B.V. Mery' zashhity' uchrezhdenij dopolnitel'nogo obrazovaniya detej (opy't goroda Kostromy') / B.V. Kupriyanov // *Vospitanie shkol'nikov*. – 2012. – № 7. – S. 11–18.
4. Kupriyanov B.V. Pedagogicheskoe soprovozhdenie processa samoopredeleniya shkol'nikov / B.V. Kupriyanov, O.V. Minovskaya // *Vospitanie shkol'nikov*. – 2009. – № 5. – S. 13–19.
5. Popov A.A. Otkry'toe obrazovanie: filosofiya i tehnologii / A.A. Popov. – M.: Librokom, 2013. – 256 s.

***B.V. Kupriyanov,
L.A. Peterson***

Identity Reconstruction of Children's Additional Education

Based on the survey, in which university students reconstruct their additional education classes in pre-school and school childhood, the authors simulate natural educational routes, analyze existing educational and economic problems of the institute of additional education. A special focus in the article is on children's professional and leisure.

Keywords: socialization; additional education classes for children; vocational identity; educational route.

М.Л. Жирова

Модель развития аксиологического потенциала старшеклассников в процессе этического образования

В статье представлена модель развития аксиологического потенциала старшеклассников в процессе этического образования, которая отражает возможности корректировки и развития ценностной сферы учащихся, формирования приоритета нравственных ценностей.

Ключевые слова: старшеклассники; модель; этика; аксиология; образование.

Моделирование, являясь одним из методов научного исследования, широко применяется в педагогике. Метод моделирования является интегративным, он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, то есть в ходе изучения педагогического объекта сочетать эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций.

В педагогической науке метод моделирования обоснован в трудах В.Г. Афанасьева, Ю.К. Бабанского, Б.С. Гершунского, Б.А. Глинского, А.Н. Дахина, В.В. Краевского, В.М. Монахова, И.Б. Новика, М.Н. Скаткина, Г.В. Суходольского, В.А. Штоффа и др.

Моделирование используется как один из принципов проектирования педагогического процесса, направленного на решение определенного класса образовательных задач (Е.Н. Землянская, Ю.З. Кушнер и др.).

Главные функции модели — упрощение получения информации о свойствах объекта, передача информации и знаний, диагностика и прогнозирование состояния объекта или процесса, их оптимизация. Основными отличительными особенностями модели, позволяющими предпочесть ее изучаемому объекту, выступают ее меньшая сложность по сравнению с объектом и наглядность.

Структурно-функциональная модель развития аксиологического потенциала старшеклассников в процессе этического образования включает структурный и функциональный анализ ее составляющих. Структурный анализ предполагает расчленение целого системы на реализуемые ею компоненты. Функциональный анализ — расчленение целого некоторой системы на реализуемые ею функции (рис. 1).

Под аксиологическим потенциалом старшеклассников мы понимаем интегративное динамическое образование, характеризующееся устойчивой иерархией ценностных ориентаций, определяющих познание, осознание, принятие

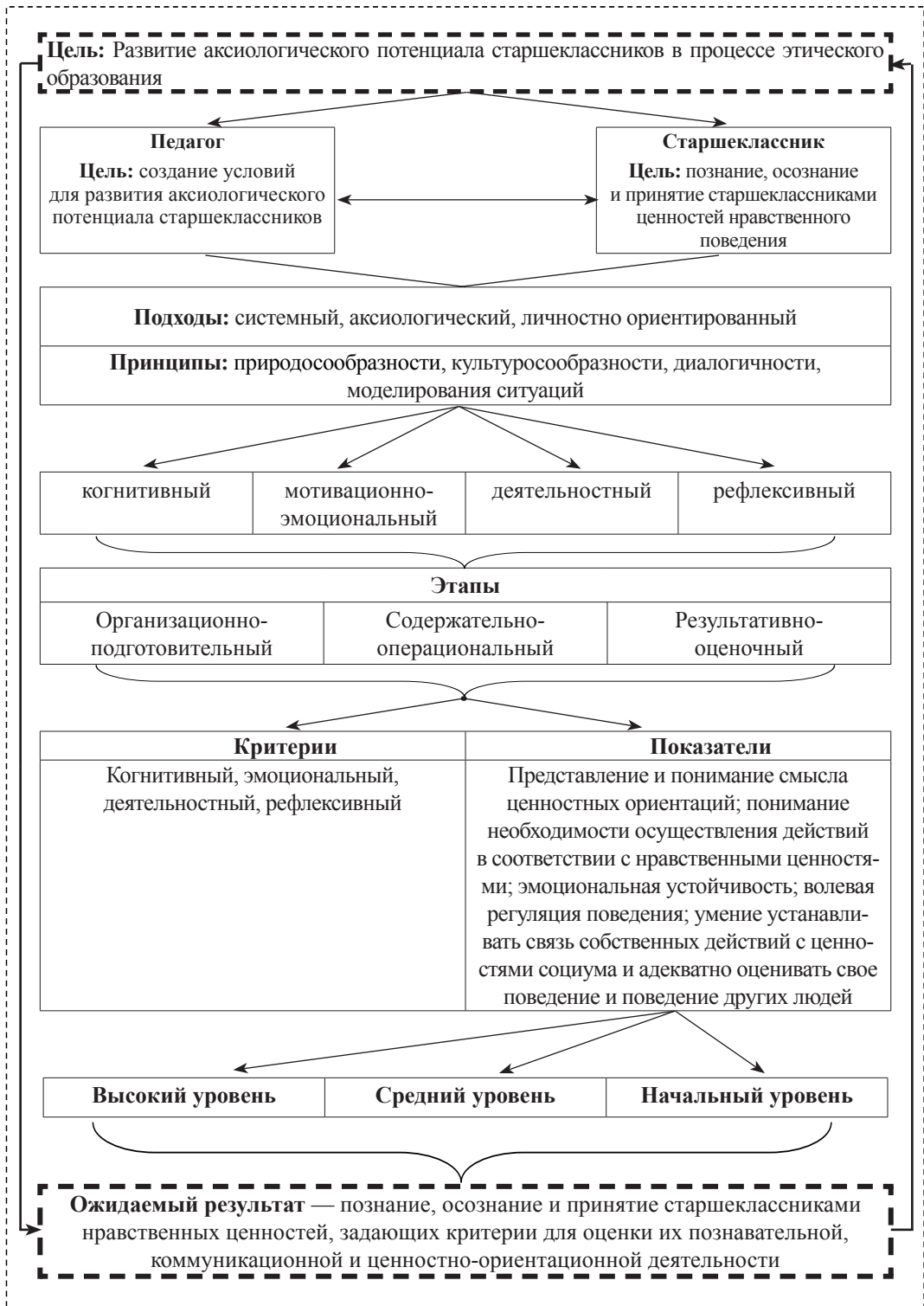


Рис. 1. Модель развития аксиологического потенциала старшеклассников в процессе этического образования

и развитие нравственных ценностей. По существу, ценностные ориентации выражают общую осмысленность, эмоциональную насыщенность жизни и личностную удовлетворенность ею.

Определяя комплекс подходов к развитию аксиологического потенциала старшеклассников в этическом образовании, мы опирались на идею взаимодополняющей, комплексной разработки подходов, предложенной Н.М. Яковлевой, состоящей в том, что педагогические явления в силу своей сложности и многоаспектности не должны и не могут изучаться с точки зрения одного подхода. Развитие аксиологического потенциала старшеклассников в процессе этического образования рассматривается нами с точки зрения трех подходов: *системного, аксиологического и личностно ориентированного*.

Системный подход рассматривается нами как общенаучная основа для развития аксиологического потенциала старшеклассников в этическом образовании, возможность применения которого к педагогическим объектам основывается на системности как важном качестве объективной действительности.

Теория систем является трансдисциплинарной научной теорией, так как выполняет объединяющую функцию различных элементов в единое целое и описывает механизмы целого. Системный подход рассматривали в своих работах П.К. Анохин, В.Г. Афанасьев, Н.А. Бернштейн, И.В. Блауберг, В.В. Давыдов, М.С. Каган, Н.Н. Каргин, П.В. Копнин, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Садовский, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.

Традиционно система рассматривается как множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина, Н.В. Кузьмина и др.).

В области образования можно выделить определение системы В.Г. Афанасьева. Он рассматривает данное понятие «как совокупность объектов, взаимодействие которых обуславливает наличие новых интеграционных качеств, не свойственных образующим ее частям, компонентам... связь между компонентами настолько тесна и органична, что изменение одних из них... вызывает то или иное изменение других, а нередко и системы в целом» [1: с. 21–31].

Особое внимание при организации структуры любой системы необходимо уделять связям между элементами (частями, компонентами), так как изменение как внешних, так и внутренних связей ведет к реструктуризации всей системы и ее содержательного наполнения. Именно системный подход позволяет вполне однозначно определить состав входящих в систему компонентов.

Мы согласны с В.И. Садовским, который справедливо полагает, что системе любого порядка нужно характеризовать с использованием показателей пяти видов: цель, функции, состав (элементы, из которых состоит объект), структура (отношения между элементами), внешние условия.

Будучи достаточно распространенным методологическим направлением в образовании, системный подход предполагает интеграцию его составляю-

щих, устремленность на проектирование и формирование целостных систем, отсюда его высокие конструктивные возможности, способность продуктивно ставить и решать новые проблемы в любой области образования.

Системный подход дает возможность анализировать, конструировать и совершенствовать педагогические процессы. Он позволяет рассматривать аксиологический потенциал старшеклассников с позиции целостной системы составляющих ее компонентов в многообразии их связей и отношений, находящихся в постоянном развитии, а также выявлять их интегрированные системные свойства и качественные характеристики.

Развитие аксиологического потенциала старшеклассников предполагает создание условий для активного осмысления ими содержания этического образования, основанного на культурно-историческом и жизненном опыте человечества, и преобразование его в собственные установки и позиции. При этом особое значение приобретает система ценностных ориентаций личности старшеклассника и ее нравственные позиции.

Аксиологический подход является ориентационной основой овладения старшеклассниками нравственными ценностями.

При определении сущности и специфики реализации ценностного подхода в развитии аксиологического потенциала старшеклассников мы опирались прежде всего на работы философов и педагогов: С.Ф. Анисимова, А.В. Кирьяковой, А.Г. Здравомыслова, В.П. Тугаринова, В.А. Караковского, Е.В. Бондаревской, А.И. Шемшуриной и других и выделили группу нравственных ценностей, с помощью которых члены общества или отдельная личность характеризуют смысл явлений действительности, определяют отношение личности к себе, к другим людям, к обществу и к государству.

Основными методологически важными аспектами аксиологического подхода являются: содержание ценностей, совокупность ценностей, определение технологии и методики создания условий для развития совокупности ценностей в процессе этического образования старшеклассников. Без ценностей не могут существовать и развиваться ни личность, ни общество. Развитие аксиологического потенциала вообще связано с системой ценностей, где первостепенное значение имеют нравственные, познавательные ценности, ценности, связанные с нравственной культурой и духовной деятельностью человека. Усваивая ценности своей социокультурной среды и превращая их в ценностные ориентиры, мотивационные силы своего поведения, человек становится активным субъектом культурной и общественной деятельности.

Развитие аксиологического потенциала старшеклассников происходит за счет овладения ими системой ценностей, включающей: уважение прав и свобод человека, мировоззренческий плюрализм, мир, ненасилие, социальное партнерство, стремление к диалогу как основе взаимодействия и др. Причем среди них (ценностей) приоритетными должны стать — здоровый образ жизни, сохранение окружающей среды, достоинство личности, профессионализм

и образованность, честность и обязательность, взаимное доверие, толерантность, законопослушность и т. д. Ценностные ориентации выступают в форме принципов, направленности личности, потребностей, мотивов, поведения.

Таким образом, аксиологический подход является теоретико-методологической стратегией исследования, позволяет раскрыть смыслообразующий потенциал духовно-нравственных ценностей и мировоззренческих позиций при развитии личности старшеклассника в процессе этического образования.

В разработке проблемы развития аксиологического потенциала старшеклассников в процессе этического образования большое значение имеет *лично ориентированный подход*. В педагогике лично ориентированный подход был разработан Н.А. Алексеевым, Е.В. Бондаревской, Э.Ф. Зеером, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьевым, В.В. Сериковым, Е.Н. Шияновым, И.С. Якиманской и др.

Реализация данного подхода требует знания особенностей личности старшеклассника и выбора адекватных средств и методов педагогического воздействия. Это выражается в нацеленности педагогического процесса на субъектность личности, учете ее потребностно-мотивационной сферы, индивидуального стиля деятельности, способов самореализации, что обеспечивает условия для ценностно-интеллектуального развития старшеклассника как свободной индивидуальности.

Под развитием индивидуальности в учебно-воспитательном процессе понимается развитие того единичного, особого, своеобразного начала, что заложено в данном индивиде от природы или то, что он приобрел в индивидуальном опыте.

Лично ориентированный подход направлен на развитие и саморазвитие ученика, становление его как личности с учетом индивидуальных особенностей.

Стратегия применения лично ориентированного подхода в процессе этического образования требует учета индивидуальных особенностей, интересов, способностей, ценностных ориентаций и субъективного опыта старшеклассников и предоставляет возможность каждому школьнику реализовывать себя в познании и в учебной деятельности.

Таким образом, лично ориентированный подход выступает практико-ориентированной тактикой исследования и играет ведущую роль при проектировании содержания, выборе форм, методов и средств развития аксиологического потенциала в процессе этического образования старшеклассников, создавая условия для самоопределения и самореализации личности.

Развитие аксиологического потенциала старшеклассников в процессе этического образования строится на следующих принципах: природосообразности, культуросообразности, диалогичности и моделирования ситуаций.

Принцип природосообразности представляет собой научное понимание взаимосвязи природных и социокультурных процессов развития личности в процессе этического образования.

Принцип культуросообразности означает, что процесс формирования и развития аксиологического потенциала старшеклассников выстраивается на основе общечеловеческих ценностей и приобщения к нравственным и духовным ценностям, культурному наследию Отечества, уважительного отношения к культуре других стран и народов.

Использование данного принципа позволяет, основываясь на общечеловеческих ценностях, строить образовательный процесс с учетом особенностей этической культуры, решать задачи приобщения человека к различным пластам культуры (нравственной, духовной, бытовой, физической, материальной, политической, экономической, интеллектуальной и др.). Цели, содержание, методы этического образования культуросообразны в том случае, если учитывают исторически сложившиеся традиции и стиль социализации.

В настоящее время принцип культуросообразности получает новую интерпретацию: исследуется не только национальная, но и общечеловеческая культура, что позволяет говорить о создании устойчивых, культуросообразных норм. Современные глобальные образовательные системы должны ориентировать учебно-воспитательный процесс на:

- умение жить и работать вместе — в команде, в группе, в обществе, на планете, принимать ответственность, разрешать и предотвращать конфликты;
- умение учиться — ориентировать образовательную деятельность на активное освоение способов получения, освоения и трансляции новой информации;
- постоянное стимулирование познавательных запросов и потребностей личности при одновременной адаптации образовательного процесса к уже сформированным психическим структурам личности;
- стимулирование самоактуализации и самоопределения учащихся в процессе обучения как главных показателей успешности образовательной деятельности, важных для обеспечения подготовки к активному освоению ситуаций социальных перемен.

Переосмысление ценностей в сфере культуры и образования — коренная задача, требующая новых подходов к определению критериев по отбору содержания этического образования.

Диалогический принцип развития аксиологического потенциала в процессе этического образования рассматривается как принцип, адекватно отражающий коммуникативное содержание образования, его толерантную природу и гуманистический потенциал как условие формирования коммуникативно-компетентной личности школьника.

Личность существует в своей обращенности к другим, в восприятии другого, во внимании к другому, в общении с другим. Диалогические отношения пронизывают все проявления человеческой жизни, все, что имеет смысл и значение. Диалог — это не просто спор, полемика, но гораздо более значимый феномен: это доверие к чужому слову, принятие, поиски глубинного смысла, согласия и т. п.

Общение через диалог рассматривается как условие реализации субъект-субъектных отношений в учебно-воспитательном процессе. Диалогическое общение — это совместное обсуждение проблем, ситуаций. Содержание предмета диалогического общения порождает у школьников индивидуальные смыслы, которые встречаются в ходе взаимодействия и создают общее смысловое поле. Через диалог открывается общий путь развития личности школьника, осознающего не только социальные отношения и культурные ценности мира, но и себя в связи с данными ценностями [12].

Организация учебно-воспитательного процесса на основе диалогического принципа предполагает использование аргументации, работу со смыслами, которая реализуется в особой по содержанию педагогической деятельности — смыслодеятельности, которая представляет собой не статичное внушение, достигаемое посредством запоминания, а живой, движущийся, изменяющийся процесс. Способность старшеклассника вести плодотворный, эффективный диалог в самых различных областях социокультурной сферы становится наиболее важным и коммуникативным свойством личности. Диалогический принцип способствует толерантности, развитию гуманистического потенциала, конструктивной и продуктивной коммуникации в педагогических и межличностных отношениях [4].

Принцип *моделирования ситуаций* предусматривает моделирование условий ситуации общения, важных для осуществления деятельности и взаимодействия. Этими условиями являются участники общения, их ценностные установки, коммуникативные намерения и коммуникативные ожидания, роли участников общения, их фоновые знания и знания друг о друге, временные и пространственные условия общения. Моделирование ситуаций находит отражение прежде всего в формулировке заданий и представленной наглядности (план, картинка, представляющая ситуацию, и др.).

Возвращаясь к определению аксиологического потенциала старшеклассников, под которым мы понимаем интегративное динамическое образование, характеризующееся устойчивой иерархией ценностных ориентаций, определяющих познание, осознание, принятие и развитие нравственных ценностей, мы переходим теперь к выделению структурных компонентов развития аксиологического потенциала старшеклассников в процессе этического образования.

В качестве структурных компонентов развития аксиологического потенциала старшеклассников в процессе этического образования выделяются: когнитивный, мотивационно-эмоциональный, деятельностный и рефлексивный.

Когнитивный компонент развития аксиологического потенциала старшеклассников направлен на отбор содержания этического образования, которое представляет собой комплекс знаний, отражающих основные объекты изучения: общечеловеческие нормы нравственности, культуру общения, проблемы взаимодействия с окружающими людьми, нравственное регулирование общественных отношений.

Когнитивный компонент предполагает знание старшеклассниками категорий этики, смысла этических законов и принципов их реализации, понимание смысла ценностных ориентаций и умение их трактовать с позиций нравственных и общечеловеческих ценностей, а также стремление к расширению своих знаний о ценностях.

Мотивационно-эмоциональный компонент развития аксиологического потенциала представлен единством цели и задач, обеспечивающих создание условий для развития у старшеклассников нравственных мотивов поведения и ценностных установок. Целостная система процесса обучения организуется таким образом, чтобы способствовать формированию у старшеклассников позитивного эмоционального отношения к конструктивным ценностям и положительной мотивации к их реализации в своей жизнедеятельности.

Мотивационно-эмоциональный компонент проявляется в отношении старшеклассников к моральным нормам и ценностям (характерным для общества в целом, референтной группы и для самого учащегося), в эмоциональной устойчивости, преодолении трудностей на эмоционально-положительном уровне и волевой регуляции поведения.

Деятельностный компонент развития аксиологического потенциала старшеклассников основывается на совокупности методов и методических приемов обучения старшеклассников, а также форм организации учебной деятельности, способствующих осознанию и совершению морального выбора и практическому осуществлению нравственных поступков.

Деятельностный компонент предполагает принятие старшеклассниками нравственных ценностей и осуществление ими действий и поведения в соответствии с нравственными ценностями.

Рефлексивный компонент направлен на внутреннюю личностную трансформацию старшеклассника, на развитие его способности понимания другого (способности к диалогу), способности решать возникающие в различных сферах жизни конкретные моральные проблемы.

Рефлексивный компонент включает оценку достижений старшеклассников как показателя развития аксиологического потенциала в процессе этического образования.

Оценивание должно быть комплексным, то есть включать:

- результаты процесса освоения старшеклассниками этических знаний;
- результаты всех видов деятельности, которыми занимаются учащиеся (самоанализ, обсуждение проблем на уроке, выражение позиций по прочитанным произведениям, творческие работы по экскурсиям, практикумы, тестирование и т. д.);
- результаты овладения практическими умениями и навыками, основанными на нравственных ценностях.

Развитие аксиологического потенциала старшеклассников в процессе этического образования происходит на основе формирования нравственного сознания, самовоспитания, самоидентификации, познания собственного «Я».

С учетом выбранных теоретико-методологических основ нами спроектирована **модель развития аксиологического потенциала старшеклассников**. В ней выделены содержательная и процессуальная структура и целенаправленность исследуемого процесса, что нашло отражение в блоках модели и основных этапах осуществления развития ценностных ориентаций старшеклассников.

Модель реализуется нами в процессе этического образования, причем акцент делается на субъектной позиции старшеклассников в ходе познания, осознания и принятия ими нравственных ценностей. В соответствии с этим развитие аксиологического потенциала рассматривается нами как процесс качественного изменения в структуре и содержании ценностных ориентаций старшеклассников, обеспечивающих направленность сознания и поведения личности учащегося на нравственные ценности.

Литература

1. *Афанасьев В.Г.* Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
2. *Архангельский Л.М.* Комплексный подход к теории и практике нравственного воспитания / Л.М. Архангельский // Искусство воспитания. – М.: Знание, 1983. – 14 с.
3. *Землянская Е.Н.* Моделирование как метод педагогического исследования / Е.Н. Землянская // Подготовка учителя начальных классов к творческой педагогической деятельности в современных условиях. – М.: Прометей, МПГУ, 2008. – С. 44–56.
4. *Землянская Е.Н.* Значение межкультурной коммуникации в контексте академической мобильности / Е.Н. Землянская, Э.Л. Емельянова // Мир лингвистики и коммуникации. – 2012. – № 26. – URL: <http://www.tverlingva.ru> (дата обращения: 08.04.2012 г.).
5. *Краевский В.В.* Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В.В. Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.
6. *Кушнер Ю.З.* Методология и методы педагогического исследования: учебно-метод. пособие / Ю.З. Кушнер. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.
7. *Мудрик А.В.* Общение как фактор воспитания школьников / А.В. Мудрик. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.
8. *Шемшурин А.И.* Основы этической культуры: книга для учителя / А.И. Шемшурин. – М.: Владос, 2001. – 112 с.
9. *Шемшурин М.А.* Диалогическое взаимодействие на уроках этики как средство нравственного воспитания: дис. ... канд. пед. наук / М.А. Шемшурин. – М., 2000. – 133 с.
10. *Яковлева Е.Л.* Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева. — М.: Флинта, 1998. — 224 с.

Literatura

1. *Afanas'ev V.G.* Sistemnost' i obshhestvo / V.G. Afanas'ev. – M.: Politizdat, 1980. – 368 s.
2. *Arxangel'skij L.M.* Kompleksny'j podxod k teorii i praktike npravstvennogo vospitaniya / L.M. Arxangel'skij // Iskusstvo vospitaniya. – M.: Znanie, 1983. – 14 s.
3. *Zemlyanskaya E.N.* Modelirovanie kak metod pedagogicheskogo issledovaniya / E.N. Zemlyanskaya // Podgotovka uchitelya nachal'ny'x klassov k tvorcheskoj pedagogicheskoj deyatel'nosti v sovremenny'x usloviyax. – M.: Prometej, MPGU, 2008. – S. 44–56.

4. *Zemlyanskaya E.N.* Znachenie mezhkul'turnoj kommunikacii v kontekste akademicheskoy mobil'nosti / E.N. Zemlyanskaya, E'.L. Emel'yanova // *Mir lingvistiki i kommunikacii*. – 2012. – № 26. – URL: <http://www.tverlingva.ru> (data obrashheniya: 08.04.2012 g.).
5. *Kraevskij V.V.* Metodologiya pedagogiki: posobie dlya pedagogov-issledovatelej / V.V. Kraevskij. – Cheboksary': Izd-vo Chuvash. un-ta, 2001. – 244 s.
6. *Kushner Yu.Z.* Metodologiya i metody' pedagogicheskogo issledovaniya: uchebno-metod. posobie / Yu.Z. Kushner. – Mogilev: MGU im. A.A. Kuleshova, 2001. – 66 s.
7. *Mudrik A.V.* Obshhenie kak faktor vospitaniya shkol'nikov / A.V. Mudrik. – M.: Pedagogika, 1984. – 112 s.
8. *Shemshurina A.I.* Osnovy' e'ticheskoy kul'tury': kniga dlya uchitelya / A.I. Shemshurina. – M.: Vldos, 2001. – 112 s.
9. *Shemshurina M.A.* Dialogicheskoe vzaimodejstvie na urokax e'tiki kak sredstvo npravstvennogo vospitaniya: dis. ... kand. ped. nauk / M.A. Shemshurina. – M., 2000. – 133 s.
10. *Yakovleva E.L.* Psixologiya razvitiya tvorcheskogo potentsiala lichnosti / E.L. Yakovleva. – M.: Flinta, 1998. – 224 s.

M.L. Zhirova

A Development Model of High-school Students' Axiological Potential in Ethical Education Process

The article presents a model of axiological potential development with high-school students in the ethical education process. The model reflects certain possibilities of high school students' value sphere adjustment and development.

Keywords: high school students; model; ethics; axiology; education.

**С.Е. Игнатьев,
П.Н. Кандыбей**

Развитие композиционного мышления младших школьников на занятиях изобразительным искусством

В статье рассматриваются современные подходы к обучению младших школьников композиции в системе дополнительного образования. Предложен комплекс упражнений, в ходе выполнения которых оттачивается умение детей работать с образами (создавать их, оперировать ими), формируется композиционное мышление и развиваются композиционные навыки. Восприятию информации о вариативности геометрической организации пространства способствует использование опорных композиционных схем.

Ключевые слова: композиция; композиционное мышление; младшие школьники; дополнительное образование.

Специфика искусства, в том числе изобразительного, заключается в том, что в основе любого произведения лежит композиция. Следовательно, успешность овладения изобразительной грамотой, уровень развития творческого потенциала учащихся находится в прямой зависимости от того, в какой степени процесс преподавания ориентирован на развитие композиционных навыков.

Мышление, связанное с построением композиции, часто называют композиционным. В исследованиях последних лет заметно возросло внимание художников-педагогов к развитию данного вида мышления. Значительный вклад в формирование единого понимания феномена композиционного мышления внесли А.В. Свешников, Л.И. Панкратова, В.Л. Илющенко, С.А. Никитенков, А.В. Гавриков и др.

Л. Панкратова отмечает, что «в понятии “композиционное мышление” прямо указана познавательная и операциональная стороны мышления и специфика продукта мышления — изображение на плоскости, созданное по законам композиции» [9: с. 9], а в исследовании В. Илющенко [4] композиционное мышление рассматривается как разновидность творческого мышления, в котором особую важность играет организация художественного пространства.

Большинство авторов [1, 8] солидарны в том, что продуктом композиционного мышления является изображение, выполненное художественными средствами. При восприятии художником окружающей действительности в его сознании возникает огромное количество динамичных и подвижных образов,

которые рождаются под впечатлением не только действительности, но и под влиянием пережитого жизненного опыта, размышлений, эмоций. Мысленные операции (от смутных представлений до конкретного решения художественного образа) характеризуются тем, что одни явления и признаки предметов в них усиливаются, а другие, наоборот, затушевываются. Сила и направленность этих изменений определяют индивидуальный характер творческой личности художника, стиль его творческого мышления и произведения.

Композиционное мышление выполняет функцию посредника между образным рядом и «сочиненным» художественным произведением, имеющим определенную и законченную структуру. Облекаясь в соответствующую композиционную форму, внутреннее, духовное становится видимым. Композиция позволяет визуализировать образ, воспроизвести его в воображении зрителя.

Большинство художников-педагогов считают, что ключевым моментом в композиционной деятельности, как и в любом творческом процессе, является наличие замысла и его продуманность.

Замысел можно сравнить с микроскопической льдинкой, на которой начинают образовываться кристаллы. Появляется снежинка, она растет в каждый момент времени, меняя свою форму. В природе не бывает двух одинаковых снежинок. Появление замысла (видение внутренним взором) дает толчок рождению образа. Обычно вначале это лишь сгусток мыслей и чувств автора, и нужно сильное, развитое воображение, чтобы конкретизировать и воплотить его, используя для этого и впечатления внешнего мира, и выразительные возможности художественных материалов. Зрительная память позволяет сохранять и воспроизводить именно такие ситуации, лица, формы, цветовые сочетания, которые передадут замысел наиболее ярко и полно.

Композиционные соображения у взрослого художника возникают прежде, чем начинается работа карандашом. Выбирается формат листа и распределяется на нем изобразительный материал. Приводятся во взаимосвязь отдельные компоненты. Погружение в процесс поиска композиционной выразительности осуществляется методом многочисленных проб, раскрывающих ядро образа. По выражению художника-педагога А.С. Григорьева, «забота о совершенствовании ее (композиции) не оставляет художника до последнего удара кисти в его работе над картиной» [11: с. 38].

Композиционная грамота — не свод правил, простое знание которых обеспечит успех. Композицию нельзя выстроить, следуя некоторому универсальному алгоритму. Способы композиционной выразительности должны осваиваться ребенком (в данном случае младшим школьником) на практике в ходе выполнения серии творческих заданий под руководством педагога.

Нельзя не сказать о логически целесообразной последовательности в композиционной работе. На основании научных исследований известного советского психолога Я.А. Пономарева можно утверждать, что необходимым условием создания художественного образа изобразительными средствами

является внутренний план действий [10]. При обучении ребенка композиции также важно приучить его выстраивать последовательность ведения работы, которая позволит гораздо легче подойти к выразительному композиционному решению и которая впоследствии должна перерасти во вполне осознанную привычку.

Целесообразная последовательность композиционной работы:

- 1) создание условий для возникновения замысла;
- 2) вербализация образа;
- 3) первоначальное композиционное решение в схематичном изображении;
- 4) разработка эскиза композиции;
- 5) уточнение деталей;
- 6) завершение работы. Оценка результатов.

Для успешного развития композиционного мышления учащихся нами разработан комплекс учебно-творческих упражнений, направленных на формирование замысла как основы художественного образа и отработку технических приемов, которые исподволь подводят ребенка к осмыслению основных структурно-композиционных преобразований, позволяющих перенести замысел на бумагу. «Любая реалистическая композиция имеет внепредметную геометрию, — отмечает А.А. Ковалев. — Форма, как способ представления содержания, имеет свою структуру и организацию» [7: с. 10]. Таким образом, одной из целей наших занятий являлось изучение закономерностей организации внутренней структуры формы и анализ составляющих ее элементов.

Предлагаемая программа занятий имеет «спиралевидный» способ развертывания содержания учебного материала, когда одни и те же композиционные понятия изучаются на разных ступенях обучения, но в разных объемах и глубине, в зависимости от возраста и подготовленности учащихся. Полученные знания закрепляются в творческих заданиях, которые подбираются таким образом, чтобы при их выполнении происходил поэтапный переход от усвоенных знаний и представлений о композиционных категориях к умению эффективно пользоваться ими. При подготовке дидактического материала преподаватель должен активно использовать культурно-информационный аспект Интернета.

В качестве первых «установочных» упражнений нами предлагаются упражнения типа «Календарь», «Афиша». Ключевые понятия теории композиции, такие как «равновесие», «ритм», не заучиваются, а постепенно осваиваются в процессе работы над изображением, входят в словарь ребенка.

Упражнение «Календарь» предназначено для детей 7–8 лет, которые только начинают заниматься в художественной школе.

Задача: разъяснение основных понятий композиции. При составлении календаря установить отношение между частями, связать их в единое целое. Части: информационная (наименование месяцев, дат), художественная.

Все пространство листа разбито на две части. Информационную часть можно разместить внизу и сбоку. В первом случае формат изображения вытянут по горизонтали, во втором — по вертикали.

Обсуждаем, что вытянутый вверх формат придает изображению ощущение стройности и возвышенности. Увеличение формата по горизонтали диктует применение панорамной или фризовой композиции (рис. 1).

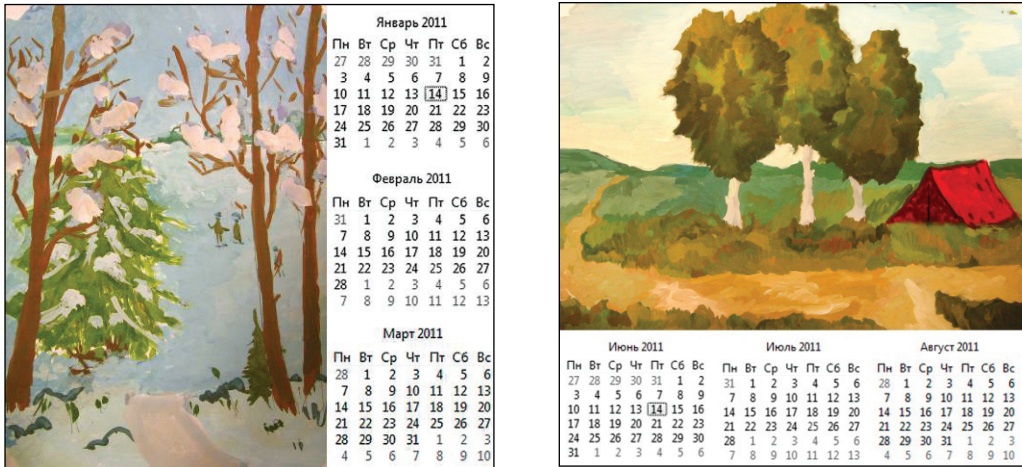


Рис. 1. Примеры построения вертикальной и горизонтальной композиции

Педагогический результат: дети познакомились с понятием «композиция», оперировали понятиями «часть», «целое».

Упражнение «Афиша».

Задача: Представить композицию на заданную тему с помощью предлагаемых наборов геометрических фигур, стараясь передать особенности ритма, симметрии.

Изучение закономерностей композиции можно начать с простейших элементов (например, два квадрата, одна линия), затем предложить набор более сложных (например, четыре разновеликих прямоугольника и линия). Методом проб и ошибок достигается гармоничное расположение элементов на плоскости по отношению к друг другу, их уравновешенность в целом, что и составляет суть композиции (рис. 2–3). На основании окончательных вариантов были составлены эскизы для афиш.

В практике преподавания для успешного освоения трудных для восприятия тем используется методика опережающего обучения, при которой краткие основы темы даются преподавателем задолго до того, как начнется изучение ее в полном объеме. Это могут быть краткие упоминания темы или ассоциации; большое значение имеют схемы композиции (опоры для мысли). Новые знания, благодаря продуманному структурированию материала, наращиванию информации в оптимальном темпе и ее многократному повторению, надежно осваиваются.

Рассмотрим пример игрового задания, ориентированного на поиск аналогий, которые способствуют развитию композиционного сознания. Используя сетевые ресурсы, преподаватель подбирает несколько изображений картин, написанных художниками в разное время и в различной манере. Предлагается наиболее важные элементы сюжета соединить линиями (рис. 4).

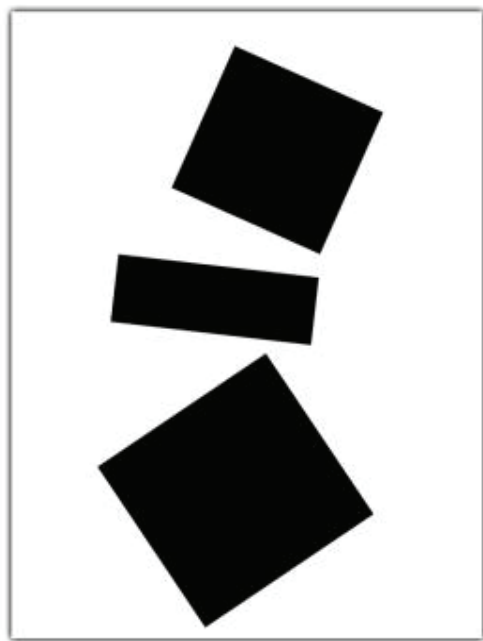
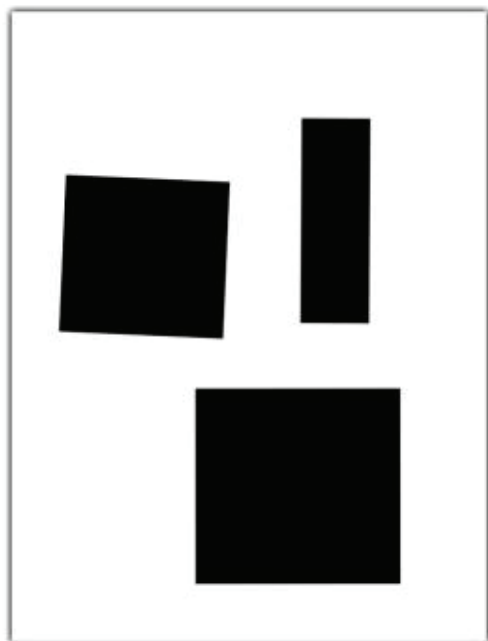


Рис. 2. Варианты построения композиции на основе трех геометрических фигур

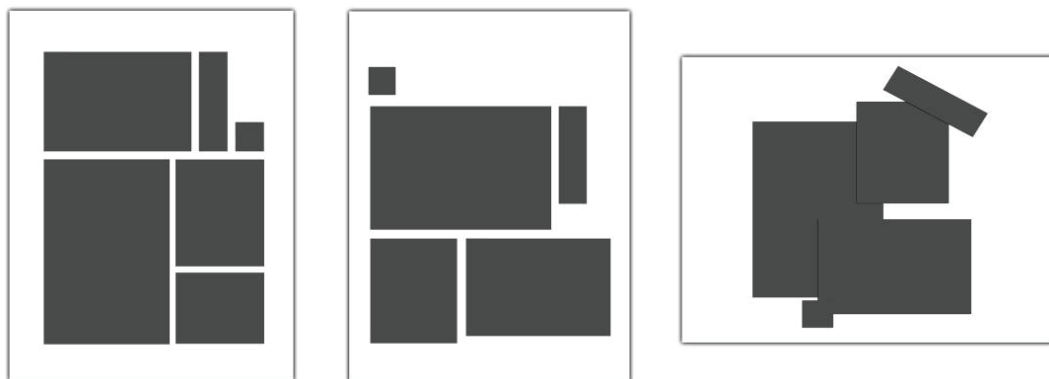


Рис. 3. Варианты построения композиции на основе шести геометрических фигур



Рис. 4. Примеры композиционных схем

Вместе с преподавателем школьники участвуют в процессе поиска, рассуждают. Наглядный материал подбирается таким образом, что дети убеждаются: элементы расположены не хаотично, а образуют простые геометрические фигуры. Выделив 2–3 наиболее выразительных типа композиционных схем, преподаватель предлагает учащимся самостоятельно распределить предлагаемые картины на группы по типам схем. Завершающей в каждой группе является собственная композиционная импровизация.

Таким образом накапливается теоретический багаж для последующей самостоятельной творческой работы, развивается острота восприятия композиции. Поскольку информация о вариативности геометрической организации пространства воспринимается в виде опорных композиционных схем, облегчается ее усвоение. Дети учатся чувствовать, понимать, анализировать произведения живописи, в том числе и свои собственные.

Развитию непосредственности, вариативности и гибкости композиционного мышления способствуют упражнения по превращению образной композиции в композицию пятен и наоборот. На экране монитора детям демонстрируют специально отобранные цветные репродукции с жанровых картин признанных мастеров. Выбор работ продиктован возможностью их использования для анализа основных правил и приемов композиции.

Далее учитель в программной среде Photoshop обесцвечивает изображение, методом *levels/smart blur* преобразует изображение в тональные пятна. Во время этих действий дети учатся понимать, как уравнивать части композиции по массе и тону.

Использование круговой композиции для создания определенного эмоционального настроения обсуждалось на примере работы М. Стомера «Исав и Иаков» (рис. 5). Художник сознательно выбирает круговую композицию для отражения драматической семейной сцены, так как такая композиция создает эффект замкнутого пространства.



Рис. 5. М. Стомер. Исав и Иаков

На картине Б. Кустодиева «Масленица» разнонаправленное движение ныряющих по ухабистой дороге саней передает буйное веселье (динамизм ситуации). Изображение кажется движущимся, если его части передают не один какой-либо момент движения, а последовательные его фазы (обращаем внимание на ритм пятен на первом плане) (рис. 6).

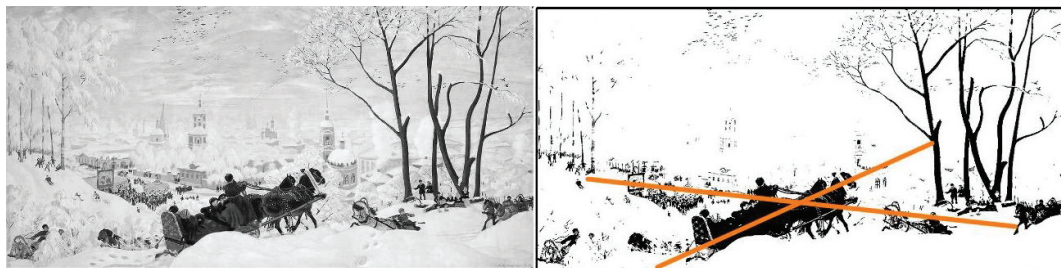


Рис. 6. Б. Кустодиев. Масленица

Опыт анализа художественных впечатлений должен сочетаться с опытом самостоятельных творческих проявлений. Дети выполняют упражнение по превращению найденной индивидуальной композиции тональных пятен в образную композицию, сохраняя выбранные композиционные соотношения частей (рис. 7). Развивается творческое воображение, которое характеризуется в том числе и богатством продуцируемых образов.

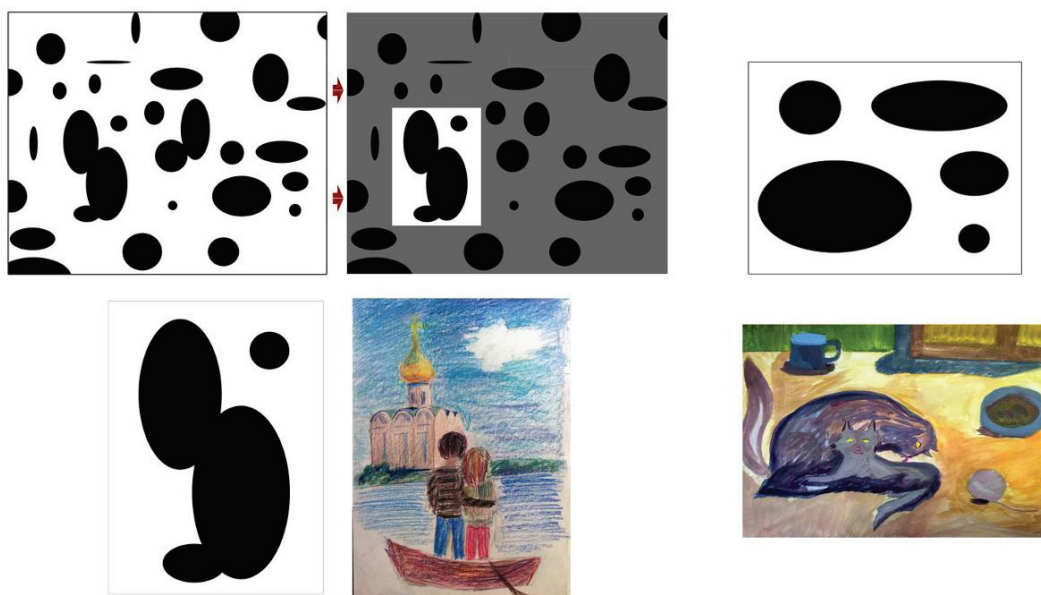


Рис. 7. Варианты построения композиций на основе комбинации пятен

Затем решается обратная задача. На экране монитора в программной среде Photoshop случайным образом размещены пятна различной величины и

произвольной формы. На эти изображения накладывается подвижная рамка-прямоугольник меньшего размера. Перемещая рамку, дети находят несколько гармоничных комбинаций пятен внутри этого «видоискателя», отмечая цветом, где будет расположен центр композиции. Основанием для выбора служит ощущение равновесия композиции. Дети учатся из целого выделять главное, отсекают лишнее, находят композиционный центр.

Так как для обучения младших школьников целесообразными объектами для художественного восприятия являются произведения в жанре натюрморта, несколько занятий нужно посвятить композиционному анализу работ мастеров живописи этого жанра. С помощью специальных компьютерных программ можно изменить детали композиции и ее цвет: передвинуть и трансформировать элементы, убрать или заменить предметы, изменить цветовую гамму или только цвет фона. При обсуждении возникающих вариантов дети убеждаются в том, что каждая деталь в картине имеет свой смысл, который «уходит» с изменением чего-либо в целостной композиции.

Например, в натюрморте Я.Ф. ван Эса мы, удалив со стола рассыпанные фрукты (рис. 8), предлагали детям заполнить пустоту, используя предметы (плоды), которые отличались размером и цветом. При их подборе и компоновке дети учатся целено видеть всю группу предметов в целом и «собирать» композицию по цвету.

При обсуждении натюрмортов полезно вернуться к теме перспективных построений, напомнить и наглядно продемонстрировать на экране монитора, что круг в перспективе превращается в эллипс, причем чем ближе к уровню горизонта (высота наших глаз), тем значительнее перспективные изменения круга.

Натюрморты обычно ставят ниже уровня глаз рисующего, чтобы его горизонтальная плоскость была видна в перспективном сокращении. В 3D-среде создаются объемные модели китайской чаши и тарелки, формируется сцена, повторяющая пропорции и расположение предметов в натюрморте Я.Ф. ван Эса. При изменении угла зрения (выше – ниже) прослеживается степень перспективных сокращений окружностей. Далее вместо китайской вазы с малиной в модель вставляем вазу с клубникой (из натюрморта Л. Муайон), изначально написанную под другим углом зрения. Дети сразу отмечают неоднородность нового предмета по цвету, а после рассуждений замечают и несоответствующие ракурсные сокращения.

Полученная и переработанная информация должна быть сохранена в памяти школьника с тем, чтобы в любой момент ее можно было бы воспроизвести и в случае необходимости применить в изобразительной деятельности. Известно, что наибольшая эффективность запоминания происходит в период активной деятельности [2]. Поэтому в конце занятия детям предлагается составить из имеющихся дома предметов натюрморт и сфотографировать его. На следующем занятии обсуждаются и анализируются выполненные фотографии натюрмортов, выбираются лучшие.

Для развития воображения, постановки глаза, способности целено видеть эффективна серия упражнений, изложенная П.Н. Кандыбеем [5]. Проследим и



Рис. 8. Варианты композиционного размещения элементов на основе натюрморта Я.Ф. ван Эса

охарактеризуем педагогические условия эффективной композиционной работы младших школьников на занятии тематическим рисунком.

Для придания уроку игрового характера дети распределялись на группы по 3–4 ребенка. Каждой группе предлагался набор загадок, заранее продуманных таким образом, чтобы из ответов на них можно было сочинить полноценные сюжеты и выполнить тематические композиции.

При организации занятий нами учитывались рекомендации методистов: чередовать задания с умственной нагрузкой с заданиями по составлению схем, рисунков, чертежей, так как объем внимания младшего школьника меньше, чем у взрослого человека; менее развито у ребенка и умение распределять внимание.

Необходимо отметить, что современный уровень развития общества и сведения, почерпнутые из различных источников информации, вызывают потребность у младших школьников вскрывать причины и сущность связей, отношений между предметами (явлениями), объяснять их, то есть мыслить отвлеченно. В результате ряда исследований было выявлено, что умственные возможности ребенка шире, чем предполагалось ранее, и при создании соответствующих условий, то есть при специальной методической организации обучения, младший школьник может усваивать абстрактный теоретический материал [2].

На стадии формирования замысла ученику необходимо актуализировать и обобщить имеющиеся у него знания и личный творческий опыт на заданную тему, стимулировать воображение и придать ему определенную направленность. Для этого целесообразно создать обстановку, напоминающую «мозговой штурм». Например, каждому ученику предлагается рассказать о ситуации, созвучной разрабатываемому сюжету («Мороз», «Летний день», «На прогулке», «В зоопарке»), «все, что приходит в голову». Художник-педагог фиксирует идеи учеников быстрым наброском либо оперативно подобранной картинкой из интернет-источников. Обстановка на занятии должна поддерживать устойчивый интерес к обсуждаемой теме. Педагог — координатор, побуждая воображение и фантазию ребенка, обогащая копилку зрительных образов, обращаясь к памяти и пробуждая ассоциации ученика, предоставляет недостающие знания для генерации возможных вариантов решения художественной задачи.

Личное отношение ребенка к окружающей действительности, его эстетический опыт являются материалом, на базе которого рождается замысел. Замыслу придается выразительный образ, некоторая мысленная пространственная картина — первооснова композиционного решения. В процессе дальнейшей работы исходный замысел в той или иной степени модифицируется (конкретизируется, дополняется, обогащается).

Многие выдающиеся русские художники на этапе первоначального композиционного поиска использовали формальные моменты — максимально обобщенная форма в поисковых эскизах, набросках помогала им пластически выстраивать сюжет. «Первоначальный композиционный расчет, то есть воображаемая

композиционная схема, обычно кладется художником в основу первичной мысли о будущей полноценной картине. Она впоследствии... наполняется живым действием... Схемы играют большую подсобную роль, способны многое упростить, систематизировать, обобщить и уяснить» [11: с. 119].

Вместо эскизов на занятиях с младшими школьниками мы использовали схемы композиции, где геометрические фигуры являлись символами (замещали портреты) сказочных персонажей. Например, при иллюстрации композиции басни С. Михалкова «Портрет» круг, треугольник и прямоугольник символизировали зайца, осла и медведя соответственно. Кроме того, для передачи глубины пространства каждая фигура была заготовлена в двух размерах — меньшем и большем. При работе над схемами композиций придавалось значение расположению фигур на рисунке (пространстве листа). Персонажи, которые впереди, располагались ниже и были большего размера, те, которые дальше, — выше и фигурами меньшего размера. Это делалось для того, чтобы основная задача композиции — размещение героев, выделение главных персонажей путем их соответствующего окружения, передача глубины и портретного сходства решались последовательно, а не параллельно (все сразу ребенок не в состоянии охватить).

Для генерации вариантов сюжета использован педагогический прием «вхождение в картину» — рассматривались все возможные ситуации с точки зрения различных героев (рис. 9–10).

Выполнение серии вариативных схематических композиционных поисков облегчает проговаривание (развернутое словесное разъяснение всех совершаемых операций), заставляет рассуждать, выделять тональные пятна, чувствовать ритм.

Отношения между учеником и педагогом на данном этапе работы должны носить характер инициативного сотрудничества. От преподавателя требуется внимательный анализ вариантов композиционных построений и их обсуждение, в ходе которых оттачиваются композиционные навыки учащихся и опыт работы с образами. Необходимо привить детям интерес к «пробам» в композиционной работе.

Далее следует работа над вариантами окружающей природы, обстановки помещения, атрибутов жилища (в зависимости от сюжета). При реализации выбранного композиционного мотива на листе основное внимание уделяется поиску тональных и цветотональных решений, выразительному изображению персонажей.

В ходе дальнейшей практической композиционной деятельности первоначальный образ уточняется и совершенствуется. Необходимо научить детей достаточно кропотливо работать на предпоследнем этапе — уточнение деталей (проработка первого плана, обобщение второго, исправление замеченных недостатков и т. д.), обогащающих эмоциональную окраску и интерпретацию образа.

Нужно сформировать у юного художника потребность критически оценивать сделанное изображение. В естественном развитии такая оценка возникает при переходе детей из младшего школьного возраста в средний; чтобы подвести детей к этому раньше, нужна целенаправленная работа художника-педагога. Мы практиковали не только проведение выставок в конце полугодия, но и вы-

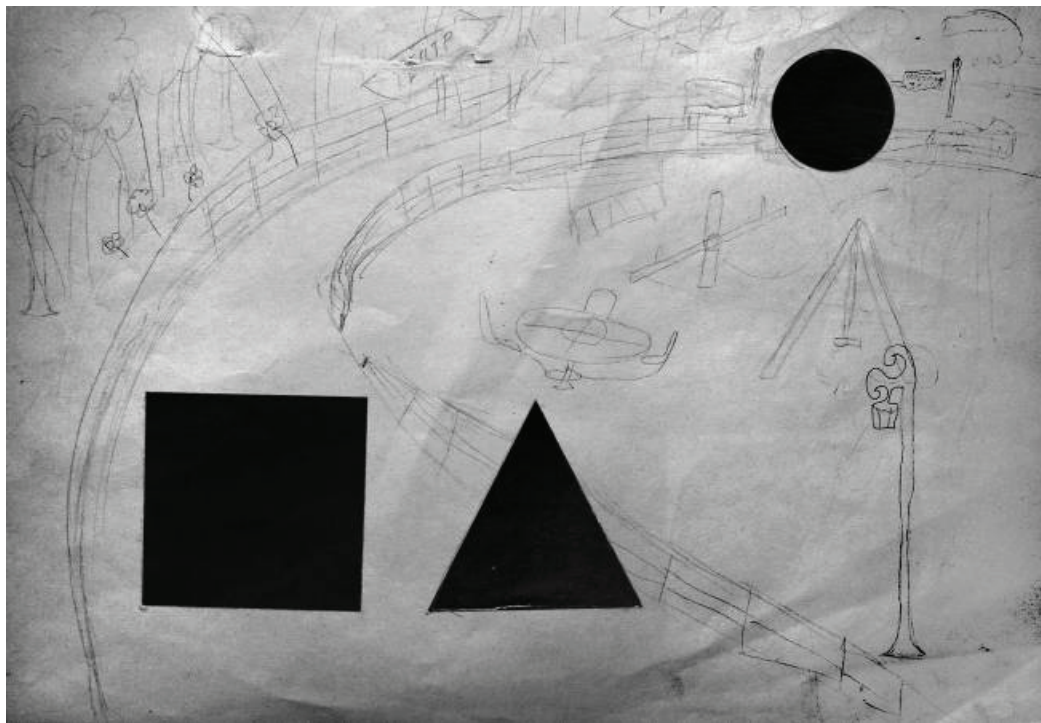


Рис. 9. Медведь и осел. Разработка композиции иллюстрации

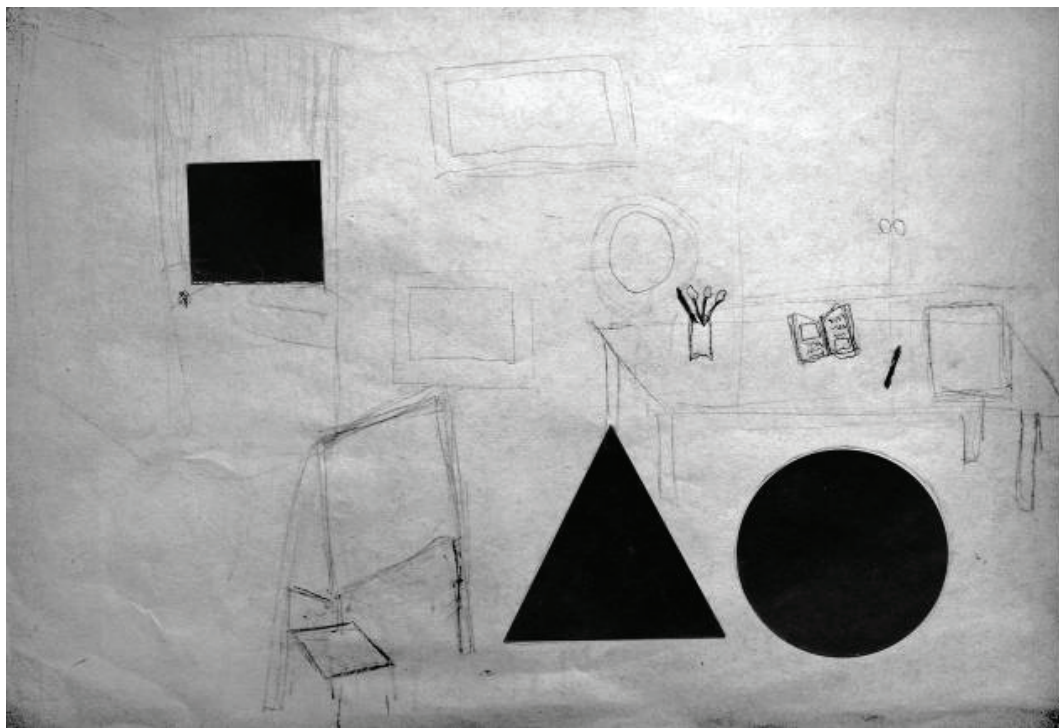


Рис. 10. Осел и заяц, Разработка композиции иллюстрации

борочное попарное сравнение на каждом занятии двух-трех работ, каждая из которых в чем-то превосходит другую, и в то же время в чем-то уступает. Такая оценка может служить ориентиром для учащихся в дальнейшей работе, в которой могут учитываться отмеченные ошибки, а в перспективе они не должны повторяться. Замечено, что к работе других детей младшие школьники относятся обычно более критически, чем к своей собственной. В связи с этим мы применяли коллективное обсуждение работ по общим для всех критериям (пропорции отдельных элементов, выделение главного элемента и т. д.).

Использование предлагаемой системы упражнений оттачивает умение детей работать с образами (создавать их, оперировать ими), формирует композиционное мышление и развивает композиционные навыки.

Занятия по композиции имеют интегративный характер, выраженный в их связи с дисциплиной «История искусств». Показано, что педагогическая модель использования формального метода построения изображения в поисково-организационном этапе работы над композицией полезна для работы с младшими школьниками. При создании различного рода опорных схем усиливается глубина впечатления, что существенно увеличивает запоминаемость материала и его последующее успешное использование в собственной композиционной деятельности.

В процессе усвоения информации на занятиях задействованы оба полушария головного мозга (визуальное восприятие наглядного материала и логический его анализ), благодаря чему обеспечивается наиболее эффективная работа, информация сохраняется как в виде целостного образа, так и в словесной форме (ключевые термины).

Так как педагог-художник должен сегодня осуществлять свою творческую деятельность в информационной среде, необходимо более активно развивать медиакомпетенции в области информационных технологий и компьютерных средств обучения при подготовке преподавателей ИЗО в вузах. Это в свою очередь отразится на качестве художественного образования и эстетического воспитания школьников.

Литература

1. *Гавриков А.В.* Формирование композиционного мышления студентов художественно-графических факультетов педвузов средствами наброска пейзажа: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Гавриков. – М., 2007. – 272 с.
2. *Гамезо М.В.* Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие / А.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2009. – 512 с.
3. *Игнатьев С.Е.* Закономерности изобразительной деятельности детей: учеб. пособие для вузов / С.Е. Игнатьев. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2007. – 208 с.
4. *Илющенко В.Л.* Активизация композиционного мышления студентов художественно-графических факультетов на занятиях по рисунку портрета: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Л. Илющенко. – М., 2000. – 162 с.

5. *Кандыбей П.Н.* Компьютерные технологии в развитии композиционных навыков на занятиях изобразительным искусством / П.Н. Кандыбей // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 6. – С. 87–90.
6. *Кандыбей П.Н.* Творческое развитие личности младших школьников на занятиях ИЗО в системе дополнительного образования / П.Н. Кандыбей // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2012. – № 2 (9). – С. 134–137.
7. *Ковалев А.А.* Теория и практика формального метода построения изображения в системе профессиональной и специальной подготовки художника-педагога: автореф. дис. ... докт. пед. наук / А.А. Ковалев. – М., 2006. – 505 с.
8. *Никитенков С.А.* Композиционное мышление как фактор творческого развития студентов художественно-графического факультета: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.А. Никитенков. – М., 2000. – 239 с.
9. *Панкратова Л.И.* Формирование композиционного мышления студентов факультета педагогики и методики начального образования ВУЗа на занятиях изобразительным искусством: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.И. Панкратова. – М., 1998. – 232 с.
10. *Пономарёв Я.А.* Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 304 с.
11. Школа изобразительного искусства: В 10-ти вып. – Вып. 7. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Искусство, 1966. – 128 с.

Literatura

1. *Gavrikov A.V.* Formirovanie kompozicionnogo my'shleniya studentov xudozhestvenno-graficheskix fakul'tetov pedvuzov sredstvami nabroska pejzazha: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / A.V. Gavrikov. – М., 2007. – 272 s.
2. *Gamezo M.V.* Vozrastnaya i pedagogicheskaya psixologiya: ucheb. posobie / A.V. Gamezo, E.A. Petrova, L.M. Orlova. – М.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2009. – 512 s.
3. *Ignat'ev S.E.* Zakonomernosti izobrazitel'noj deyatel'nosti detej: ucheb. posobie dlya vuzov / S.E. Ignat'ev. – М.: Akademicheskij proekt; Fond «Mir», 2007. – 208 s.
4. *Ilyushhenko V.L.* Aktivizaciya kompozicionnogo my'shleniya studentov xudozhestvenno-graficheskix fakul'tetov na zanyatiyax po risunku portreta: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / V.L. Ilyushhenko. – М., 2000. – 162 s.
5. *Kandy'bej P.N.* Komp'yuterny'e tehnologii v razvitii kompozicionny'x navy'kov na zanyatiyax izobrazitel'ny'm iskusstvom / P.N. Kandy'bej // Nachal'naya shkola plus Do i Posle. – 2012. – № 6. – С. 87–90.
6. *Kandy'bej P.N.* Tvorcheskoe razvitie lichnosti mladshix shkol'nikov na zanyatiyax IZO v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya / P.N. Kandy'bej // Vektor nauki TGU. Seriya: Pedagogika i psixologiya. – 2012. – № 2 (9). – С. 134–137.
7. *Kovalev A.A.* Teoriya i praktika formal'nogo metoda postroeniya izobrazheniya v sisteme professional'noj i special'noj podgotovki xudozhnika-pedagoga: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk / A.A. Kovalev. – М., 2006. – 505 s.
8. *Nikitenkov S.A.* Kompozicionnoe my'shlenie kak faktor tvorcheskogo razvitiya studentov xudozhestvenno-graficheskogo fakul'teta: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / S.A. Nikitenkov. – М., 2000. – 239 s.
9. *Pankratova L.I.* Formirovanie kompozicionnogo my'shleniya studentov fakul'teta pedagogiki i metodiki nachal'nogo obrazovaniya VUZa na zanyatiyax izobrazitel'ny'm iskusstvom: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / L.I. Pankratova. – М., 1998 – 232 s.

10. *Ponomaryov Ya.A.* Psixologiya tvorchestva. – M.: Nauka, 1976. – 304 s.
11. Shkola izobrazitel'nogo iskusstva: V 10-ti vy'p. – Vy'p. 7. – 2-e izd., ispr. i dop. – M.: Iskusstvo, 1966. –128 s.

S.E. Ignatiev,
P.N. Kandybey

Development of Primary-school Children's Compositional Thinking in the Fine Arts Classroom

The article dwells upon current approaches to teaching composition to primary-school children in the system of additional education. The suggested exercitation polishes up children's skills of working with images (creating and operating them), forms compositional thinking and develops compositional skills. The use of support compositional schemes furthers information comprehension of variability of geometrical spatial structuring.

Keywords: composition; compositional thinking; primary-school children; additional education.



ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.В. Афанасьева

Теоретические подходы к изучению проблемы педагогического сопровождения интеграции детей мигрантов

В статье рассматриваются исторические и современные подходы к проблемам интеграции мигрантов в принимающее общество. Предлагается авторское определение понятия «интеграция», обосновывается сопровождение интеграции мигрантов и педагогическое сопровождение интеграции детей мигрантов.

Ключевые слова: миграция; интеграция; сопровождение интеграции мигрантов; педагогическое сопровождение интеграции детей мигрантов.

С древнейших времен миграционные процессы влияли на формирование не только демографической, социально-экономической, но и политической, а также этнографической ситуации в мире, что обусловило рождение большого количества подходов к изучению миграции и дефиниций, сопровождающих познание, отражающих признаки, качества и свойства данного явления, а также уточняющих границы и объем его содержания.

Зарубежные политико-социологические концепции изучения миграции и сопутствующих процессов и явлений основываются на принципе «притяжения – выталкивания», теории миграционной системы связей (сетей) и ассимиляционной теории, а также на теориях культурологического и этносоциологического направлений. Российские ученые выделяют множество подходов, среди них: демографический, социологический, исторический, юридический, психологический, философский и экономический, а также системный, географический, генетический, биологический, этнографический и др. [6].

При исследовании процесса миграции с позиций интересов мигрантов в целом, и детей мигрантов в частности, их интеграции в принимающий социум через все виды и формы сопровождения особую ценность представляет *социологический подход*. Т.Н. Юдина, раскрывая суть данного подхода, под-

черкивает роль социологии как интегративной науки и высказывает необходимость создания целостной специальной социологической теории миграции, которую трактует как относительно самостоятельную отрасль социологического знания. Объектом изучения данной отрасли является миграционный процесс как социальное взаимодействие населения, вовлеченного в социально-географическое перемещение, а предметом — объективные и субъективные аспекты социальных отношений перемещаемых лиц в рамках прежнего и нового социумов. Основное внимание Т.Н. Юдина уделяет проблемам, связанным с интеграцией мигрантов в новое социальное, культурное, этническое окружение, новую языковую среду, и средствам сопровождения, оказываемого со стороны принимающего общества [9].

В эпоху классической западной социологии (II половина XIX в.) интеграция — это степень, в которой личность испытывает чувство причастности, принадлежности к определенной части общества или группе на основании разделяемых норм, ценностей, убеждений и т. д. [5].

На протяжении XX в. зарубежные социологи, рассматривая интеграцию как многомерный процесс, связанный с различными сторонами общественной жизни: юридической, политической, социальной, экономической, культурной — использовали понятия, иногда сходные, а иногда совершенно разные по значению. Так, ряд американских ученых характеризовали интеграцию такими категориями, как аккультурация (Р. Редфилд, Р. Линтон, М. Херсковиц), ассимиляция, поглощение, слияние (Р. Парк и Э. Бёрджесс) и др. [11]. Интеграция считалась успешной и законченной, если мигрантам удавалось получить образование, найти жилье и работу, то есть иметь доступ к социальным благам принимающего общества, «слиться» с ним, а иногда и полностью «раствориться» в нем. Традиционный социологический подход подразумевает, что интеграция является процессом, который вряд ли может быть пройден в течение одного поколения.

Современный представитель теории рационального выбора немецкий социолог Х. Эссер (р. 1944) проблему определения понятия интеграции видит в том, что положение мигрантов в принимающем обществе может включать все возможные комбинации их отношений с социальной средой: конфликт, маргинализацию, сегрегацию, адаптацию поведения и ценностей, взаимодействие и т. д.

В настоящее время в силу того, что большая часть западного сообщества выступает за культурный плюрализм, межкультурный диалог, актуализируется и *комплексный подход* к пониманию интеграции, рассматривающий ее как реципрокный (взаимный) процесс между представителями меньшинства и большинства. Интеграция расценивается как процесс, в котором признается культурная самобытность меньшинства, и его представители воспринимаются в окружающем их обществе как члены дискретных сообществ (Ф. Гамбургер, М. Боррелли). Например, европейская Ассоциация по изучению проблем беженцев полагает, что интеграция является процессом, который влияет на различные группы мигрантов на индивидуальном уровне таким образом, чтобы они обрели ощущение стабильности, уверенности в себе и личное благополу-

чие в новой среде. В рамках данного подхода подчеркивается, что интеграция не сводится только к структурным предпосылкам, но включает субъективное восприятие мигрантами новой среды.

В советской и российской литературе наряду с современным понятием «интеграция», пришедшим к нам из западной науки, используются и другие, близкие по значению, понятия. Описывая миграцию и сопутствующие ей процессы, Л.Л. Рыбаковский использует понятие «приживаемость». Он делает акцент на том, что мигранты прибывают в район вселения, обладая опытом и знаниями, приобретенными ими в районах выхода (разветвленные родственные и имущественные связи и др.). В новом районе все это или многое из этого надо приобретать заново. Главное для мигрантов — преодолеть стадию приживаемости. Приживаемость новоселов — это антипод интенсификации миграционной подвижности населения, это заключительная стадия миграционного процесса, значение которой в послевоенное время существенно возросло. Ссылаясь на Ж.А. Зайончковскую, Л.Л. Рыбаковский уточняет, что термином «приживаемость» были заменены такие его синонимы, как «закрепление», «оседаемость» и т. д. Следовательно, приживаемость — это та часть миграционного процесса, начало которого — в превращении мигранта в новосела, а конец — в переходе новосела в состав старожилов. Понятие «приживаемость» характеризует вполне определенное социальное явление. Этот термин — порождение русского переселенческого движения. Его появление, по-видимому, относится к концу XIX – началу XX в. [8]. Не случайно термин «приживаемость» не имеет синонимов в западноевропейских языках, или, как отмечает Э.Б. Алаев, — это термин без иноязычных аналогов [1].

Представленные подходы позволяют сформулировать понимание *интеграции* как синаллагматического (двусторонне обязывающего) процесса взаимного сближения и образования взаимосвязей между представителями различных этносов, а именно представителей принимающего сообщества (этнического большинства) и представителей миграционного сообщества (этнического меньшинства) в различных сферах жизни — юридической, политической, социальной, экономической, культурной, сфере образования.

Таким образом, можно констатировать, что результатом интеграции должна стать не ассимиляция меньшинства большинством, а возникновение новой культуры. В этой связи приведем мнение К. Леви-Стросса который считал, что в любом контексте культура — это не статичное явление жизни, это постоянно продолжающийся процесс, это «система, постоянно открытая для изменений, приспособлений и напластований» [12].

Не вступая в противоречие с ним, И. Мурзина отмечает, что «интеграция — это такая форма сосуществования, которая отличается не только высочайшей степенью понимания и толерантности между двумя или несколькими этническими группами или национальностями, но и огромнейшим потенциалом для развития новой культуры, фундаментально отличаясь от ассимиляции и сегрегации» [7]. Рассматривая интеграцию с данной позиции, следует

отметить, что основной единицей этого процесса, направленного на привитие базового доверия к новой Родине, локализацию отчужденности, влекущей за собой социальные болезни различных типов значительной части общества, которую сегодня составляют мигранты, возникает необходимость ее профессионального сопровождения.

В связи с этим **сопровождение мигрантов в процессе интеграции** в принимающее общество можно рассматривать в качестве особой стратегии деятельности, линии поведения как на уровне страны-реципиента, так и на локальном уровне представителя той или иной службы, в том числе педагога, направленную на оказание помощи мигрантам в выборе и принятии той системы ценностей, которая одновременно обеспечивает и готовность к межкультурному диалогу, и осознание своей культурной идентичности.

В коммюнике Европейской комиссии (ЕК) Евросоюза, посвященном вопросам иммиграции, интеграции и занятости (2003 г.), отмечается, что власти стран Евросоюза «усиливают внимание к вопросам интеграции мигрантов». По данным ООН 2005 г., 24 (86 %, в том числе Германия и Франция) из 28 обследованных развитых стран мира осуществляли меры по сопровождению процессов интеграции, адресуемые иностранцам, в том числе комплексные меры педагогического сопровождения процесса интеграции детей мигрантов [13].

Один из ведущих экспертов по вопросам миграции в Германии Б. Дитц важнейшими категориями интеграции называет: а) способность адаптироваться и обучаться официальному языку и культурным особенностям страны; б) участие в деятельности различных общественных институтов; в) готовность работать и приносить пользу экономике страны [10].

К данным категориям следует добавить такой важный элемент, как равная с местными жителями возможность достижения определенного социального статуса, что не представляется возможным без полноправного включения мигранта в образование. Кроме того необходимость разработки теоретических основ педагогического сопровождения интеграции детей мигрантов обусловливается аспектами, которые являются как причинами, так и следствиями миграции, и ведут к необходимости рассмотрения ребенка-мигранта как субъекта педагогического сопровождения: притеснение представителей некоренных национальностей; введение в действие дискриминационных законов, ущемляющих гражданские права некоренных жителей; вооруженные конфликты; ухудшение криминогенной обстановки; резкое понижение экономического благосостояния людей; желание попасть на историческую родину и т. д.

Таким образом, с социологическим и комплексным подходами в вопросах определения системы понятий, сопутствующих интеграции детей мигрантов в принимающем обществе, следует руководствоваться *социально-педагогическим подходом*, опора на который предполагает осуществление полноценного педагогического процесса на основе образовательного, нравственного потенциала социума, через включение в педагогическое сопровождение всех субъектов и участников обучения и воспитания.

Представляется очевидным, что учебно-воспитательный процесс направлен прежде всего на учащихся и подразумевает тесное их взаимодействие как с педагогом, так и с принимающим обществом. В такой интерпретации «педагогическое сопровождение» можно рассматривать как совместное участие преподавателей и иных субъектов (родителей, представителей диаспор, миграционных, социальных служб и т. д.) в учебно-воспитательной деятельности учащихся.

Педагогическое сопровождение ребенка-мигранта может быть конкретизировано в «широком» и «узком» понимании. В широком смысле педагогическое сопровождение ребенка-мигранта рассматривается в качестве основы его жизнедеятельности, закладывающей базовые направления, опоры в личностной субъектной сфере, для развития и самореализации в «инородном» для него обществе. Интегрируя собственные культурные особенности в культуру принимающего общества, ребенок-мигрант обретает свою «самость» и «телесность духовности» (В.С. Соловьев). Таким образом, педагогическое сопровождение выступает средством дуального, диалогического понимания себя: не противопоставления и не отождествления, но взаимосвязи с «другим» в условиях единого социума.

В узком значении педагогическое сопровождение интеграции ребенка-мигранта, на наш взгляд, обретает выраженный практический смысл, так как направлено на нахождение оптимальных, с точки зрения принимающего общества, жизненных траекторий будущих представителей страны. Таким образом, педагогическое сопровождение интеграции ребенка-мигранта должно помочь усилению активного и созидательного начала личности в способности познавать и «творить свое бытие изнутри» [2], то есть «помочь стать субъектом культуры, научить жителю» [3].

Педагогическое сопровождение можно рассматривать как вовлеченность социума в лице педагогов и других участников в организацию учебно-воспитательного процесса. Это поисковый процесс создания совместно с обучаемыми воспитательной ситуации с целью их развития (максимально самостоятельного участия для обучаемых и минимального для педагога) [4]. Следовательно, **педагогическое сопровождение интеграции школьника-мигранта** подразумевает процесс постепенного отхода педагога от фасилитативной линии поведения помощника по координации усилий обучаемых в овладении способами рефлексии, способностью к осознанному выбору как условию саморазвития и др., и переходу к консультативной роли в вопросах, возникающих у детей в рамках взаимодействия с представителями других этнокультурных групп по средствам образования.

Выделение в понятии педагогического сопровождения интеграции ребенка-мигранта «широкого» и «узкого» значений носит условный, гипотетический характер, так как сопровождение интеграции ребенка-мигранта осуществляется в педагогическом процессе, который «есть процесс целостный» (П.Ф. Каптерев).

Таким образом, исследование педагогического сопровождения интеграции ребенка-мигранта показывает активное начало изучаемого явления и необ-

ходимость наполнения всех элементов образовательного процесса гуманным содержанием, актуализирует эти вопросы как для европейских стран, имеющих одни из самых высоких показателей уровня миграции, так и для России, находящейся на этапе формирования современной системы педагогического сопровождения интеграции детей-мигрантов.

Литература

1. *Алаев Э.Б.* Социально-экономическая география / Э.Б. Алаев // Понятийно-терминологический словарь. – М.: Мысль, 1983. – 350 с.
2. *Бахтин М.М.* К философии поступка / М.М. Бахтин // Собрание сочинений: В 6-ти тт. – Т. 1. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 960 с.
3. *Бондаревская Е.В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д.: РГПУ, 2000. – 364 с.
4. Введение в педагогическую культуру: учеб. пособие / Под ред. Е.В. Бондаревской. – Ростов н/Д.: РГПУ. 1995. – 172 с.
5. *Дюркгейм Э.* Самоубийство. Социологический этюд: пер. с фр. / Э. Дюркгейм; под ред. В.А. Базарова. – М.: Мысль, 1994. – 399 с.
6. *Ионцев В.А.* Международная миграция населения: теория и история изучения. – М.: МАКС-Пресс, 1999. – 246 с.
7. *Мурзина И.* Региональная культура и образование: поле для взаимодействия / И. Мурзина // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2002. – № 8. – С. 23.
8. *Рыбаковский Л.Л.* Стадии миграционного процесса: монография / Л.Л. Рыбаковский // Миграция населения. – Вып. 5. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2001. – 159 с.
9. *Юдина Т.Н.* Социология миграции: учеб. пособие для студ. вузов / Т.Н. Юдина. – М.: Академический проект, 2006. – 272 с.
10. *Dietz B.* Migration from the former Soviet Union to Germany: background, trends and implication / B. Dietz // Ethnic and Migration Studies. – 2000.
11. *Hendrikson L.* The impacts of assimilation: concepts of citizenship in Germany / L. Hendrikson. – San Francisco: State University, 2006.
12. *Levi-Strauss C.* Rasse und Kultur / C. Levi-Strauss // Derselbe: Der Blick aus der Ferne. – München: Fink., 2003.
13. *Pfetsch B.* «In Russia we were Germans, and now we were Russians»: dilemmas of identity formation and communication among German Russian Aussiedler / B. Pfetsch. – Berlin, 1999.

Literatura

1. *Alaev E'.B.* Social'no-e'konomicheskaya geografiya / E'.B. Alaev // Ponyatijno-terminologicheskij slovar'. – M.: My'sl', 1983. – 350 s.
2. *Baxtin M.M.* K filosofii postupka / M.M. Baxtin // Sobranie sochinenij: V 6-ti tt. – T. 1. – M.: Yazy'ki slavyanskoj kul'tury', 2003. – 960 s.
3. *Bondarevskaya E.V.* Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya / E.V. Bondarevskaya. – Rostov n/D.: RGPU, 2000. – 364 s.
4. Vvedenie v pedagogicheskuyu kul'turu: ucheb. posobie / Pod red. E.V. Bondarevskoj. – Rostov n/D.: RGPU. 1995. – 172 s.
5. *Dyurkgejm E'.* Samoubijstvo. Sociologicheskij e'tyud: per. s fr. / E'. Dyurkgejm; pod red. V.A. Bazarova. – M.: My'sl', 1994. – 399 s.

6. *Ioncev V.A.* Mezhdunarodnaya migraciya naseleniya: teoriya i istoriya izucheniya. – M.: MAK-S-Press, 1999. – 246 s.
7. *Murzina I.* Regional'naya kul'tura i obrazovanie: pole dlya vzaimodejstviya / I. Murzina // Alma mater. Vestnik vy'ssšej shkoly'. – 2002. – № 8. – S. 23.
8. *Ry'bakovskij L.L.* Stadii migracionnogo processa: monografiya / L.L. Ry'bakovskij // Migraciya naseleniya. – Vy'p. 5. – Stavropol': Izd-vo SGU, 2001. – 159 s.
9. *Yudina T.N.* Sociologiya migracii: ucheb. posobie dlya stud. vuzov / T.N. Yudina. – M.: Akademicheskij proekt, 2006. – 272 s.
10. *Dietz B.* Migration from the former Soviet Union to Germany: background, trends and implication / B. Dietz // Ethnic and Migration Studies. – 2000.
11. *Hendrikson L.* The impacts of assimilation: concepts of citizenship in Germany / L. Hendrikson. – San Francisco: State University, 2006.
12. *Levi-Strauss C.* Rasse und Kultur / C. Levi-Strauss // Derselbe: Der Blick aus der Ferne. – München: Fink., 2003.
13. *Pfetsch B.* «In Russia we were Germans, and now we were Russians»: dilemmas of identity formation and communication among German Russian Aussiedler / B. Pfetsch. – Berlin, 1999.

Y.V. Afanasieva

Theoretical Approaches to Studying the Problem of Pedagogical Maintenance of Integrating Migrants' Children

The article examines historical and modern approaches to the problem of migrants' integration into the accepting society. The authors suggest their own definition of the concept "integration". Maintenance of migrants' integrating and pedagogical maintenance of integrating migrants' children are viewed as necessary.

Keywords: migration; integration; maintenance of migrants' integrating; pedagogical maintenance of integrating migrants' children.

В.В. Хитрюк

Готовность педагогов к инклюзивному образованию: ценностный аспект

Статья освещает проблему готовности (мотивационно-конативного компонента) будущих педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования. Представленные сравнительные данные иллюстрируют принятие ценностей инклюзивного образования будущими и практикующими педагогами; особое внимание уделено педагогическим условиям формирования ценностного образования будущих педагогов в условиях учреждения высшего образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование; дети с особыми образовательными потребностями; инклюзивный аттитюд; ценности инклюзивного образования; компетентностный подход.

Инклюзивное образование, еще вчера казавшееся мифом, навеянным западными нововведениями, сегодня уверенно отвоевывает право на существование в постсоветском социальном сообществе и требует научного обоснования путей обеспечения качества образовательных услуг для всех детей. Нормативно понятие «инклюзивное образование» определено Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [6: ст. 2(27)]. В Государственной программе развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 гг. поставлена задача развития инклюзивных процессов и формирования толерантного отношения социального сообщества к детям с особенностями психофизического развития. Внедрение практики инклюзивного образования, как и принятие инклюзии в социальном сообществе, процесс долговременный, сложный, обусловленный необходимостью учета как особенностей объективных ментальных общественных и образовательных традиций и позиций, так и специ-

фики самого нового образовательного феномена. Так, одной из особенностей инклюзивного образовательного пространства является полисубъектность — вовлеченность различных участников (педагоги, родители всех детей, дети (дети с типичным развитием и дети с особыми образовательными потребностями — ООП, в том числе и дети с особенностями психофизического развития), учителя-дефектологи, педагоги-психологи, социальные педагоги, инструкторы по лечебной физической культуре, эрготерапевты и др.). Каждый из участников, создавая канву инклюзии, играет свою роль, имеет свою позицию и интересы, придерживается своих ценностей, взглядов, идей. Признавая равнозначность каждого участника инклюзивного образования, все же приходится признать «особость» позиции, роли, функциональной нагрузки педагога как профессиональной (социализация, обучение, воспитание, развитие всех детей, организация их взаимодействия и общения, обеспечение психологического комфорта каждого ребенка, разработка дидактических приемов и методических подходов с учетом индивидуальных особенностей и др.), так и социальной (работа с коллективом родителей, общественными организациями, специалистами группы сопровождения и др.). В этой связи очевидным и чрезвычайно актуальным становится решение задачи формирования готовности (и подготовленности) педагогов (будущих и уже практикующих) к работе в новых профессиональных условиях.

Готовность в широком смысле понимается традиционно с позиций социальной психологии и определяется как «активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи» [5], то есть готовность рассматривается как социальная установка (аттитюд) и представляет собой предрасположенность, предшествующую каким-либо поведенческим актам. Содержание готовности определяется характером деятельности, ее особенностями.

Подготовка современных педагогов в учреждениях высшего образования осуществляется в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов как России, так и Белоруссии на основе компетентностного подхода и предполагает формирование комплекса компетенций, позволяющего эффективно решать профессиональные задачи. Компетенции — готовность и способность действовать в жизненно значимых ситуациях — всегда связаны с осуществлением действия, измеримы, сопоставимы и могут быть сгруппированы в соответствии с различными критериями. Так, в соответствии с Государственным образовательным стандартом подготовки специалистов на первой ступени высшего образования (Республика Беларусь) [4] выделяются три группы компетенций: академические (владение методологией и терминологией отдельной области знаний, понимание действующих в ней системных взаимосвязей, способность использовать их в решении практических задач), профессиональные (готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями реальной педагогической ситуа-

ции), социально-личностные (отношение к самому человеку как к личности, взаимодействие личности с другими людьми, группой и обществом).

Группировка компетенций в кластеры позволяет определить обеспечение всех направлений профессиональной деятельности. В профессионально-педагогической деятельности педагога инклюзивного образования можно выделить такие кластеры компетенций:

1) работа с информацией (компетенции: сбор информации; обработка информации и ее анализ; преобразование информации в соответствии с требованиями педагогической задачи; передача информации с использованием различных каналов, способов и средств; получение обратной связи и ее анализ; аккумуляция информационных ресурсов);

2) общение и взаимодействие с участниками инклюзивного образовательного пространства (компетенции: работа в команде, организация работы команды, формирование и управление отношениями, влияние);

3) реализация педагогической деятельности и достижение образовательных результатов (компетенции: целеполагание, прогнозирование, планирование, выбор и адаптация методов, средств социализации и обучения в соответствии с особенностями всех детей, реализация деятельности, анализ результатов деятельности, коррекция);

4) профессиональное совершенствование (компетенции: профессиональный рост, профессиональная самодиагностика, инновационно-профессиональная мобильность). Каждая из компетенций, названных в кластерах, может включать в себя другие самостоятельно измеримые компетенции.

Готовность к выполнению профессиональной деятельности в заданных условиях (условиях инклюзивного образования) также является результатом образовательного процесса в вузе. Следует помнить, что готовность педагогов к работе с детьми с ООП в условиях инклюзивного образования многоаспектна и включает: *педагогическую готовность* (дидактическую, методическую), *психологическую готовность* («эмоциональное принятие детей с ООП; мотивационные установки, нравственные принципы, ценностно-смысловые установки восприятия «другого», определяющие отношение к идее инклюзии; установки на ученика с инвалидностью, внутренняя детерминация активности личности педагога») [1] и *социальную готовность* (желание и умение общаться и взаимодействовать). Это дает основание к введению в практику и педагогическую лексику понятия «инклюзивная готовность» (инклюзивный аттитюд). В формате настоящей статьи уместным будет говорить именно об инклюзивной готовности (инклюзивном аттитюде) педагогов, что, по нашему мнению, определяется как *сложное интегральное субъектное качество личности, опирающееся на комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях*. Такое определение отражает взаимосвязь результатов образовательного процесса подготовки специалиста: готовности и профессио-

нальной компетентности (комплекса компетенций). Компетенции, обозначая способность и готовность использовать потенциал (знания, умения, опыт и личностные качества) для успешной деятельности в определенной социальной или профессиональной области, при формировании основываются на закономерностях возникновения готовности.

Основу готовности составляет оценочная реакция, которая может выражаться в когнитивных мнениях, эмоциях, поведении. Таким образом, готовность (аттитюд) имеет трехкомпонентную структуру и включает когнитивный, эмоциональный и конативный (поведенческий) компоненты, содержание которых определяется характером и условиями конкретной деятельности [8].

Опираясь на диспозиционную концепцию регуляции социального поведения личности [7: с. 94], инклюзивная готовность, может рассматриваться как аттитюд («аттитюд на объект» — ребенок с особыми образовательными потребностями, и «аттитюд на ситуацию» — профессионально-педагогическая деятельность в условиях образовательной инклюзии), то есть диспозиции, которые формируются по отношению к социальным объектам, включенным в непосредственную деятельность. Следует также отметить, что инклюзивная готовность педагогов может быть определена и как базовая социальная установка, так как формируется и проявляется в конкретной сфере деятельности (педагогической), которая регулируется всей системой общественных отношений. И наконец, инклюзивная готовность может быть рассмотрена с позиций системы ценностных ориентаций. Важным во всех перечисленных позициях является понимание присутствия и значимости ценностного аспекта в содержании и структуре инклюзивной готовности.

Формат настоящей статьи не позволяет подробно остановиться на рассмотрении содержания и условий формирования каждого компонента. Раскрывая обозначенную тему, особое внимание следует обратить на *мотивационно-конативный компонент* — непосредственное выражение установки в профессиональном поведении (последовательное поведение по отношению к субъектам инклюзивного образования), готовность к проявлению компетентности [3]. Содержание мотивационно-конативного компонента инклюзивной готовности составляют все побудители поведения: убеждения, ценности, мотивы, потребности.

Опираясь на компетентностный подход как методологическую основу инклюзивной готовности будущих педагогов, можно определить комплекс компетенций, составляющий мотивационно-конативный компонент: владение сущностью ценностей педагогической деятельности и умение строить педагогическую деятельность с опорой на них; владение сущностью и принятие ценностей инклюзивного образования; принятие позиции «педагог инклюзивного образования» как социально значимой; владение навыками формирования ассертивного поведения; владение навыками адвокации; умение распознавать стереотипы, дискриминационные проявления и умение противостоять и бороться с ними; компетенции социального взаимодействия и общения (со-

циальная и профессиональная (инклюзивная) толерантность по отношению ко всем субъектам инклюзивного образования; владение навыками межличностного взаимодействия и общения со всеми субъектами инклюзивного образовательного пространства; владение стратегиями поведения в конфликтной ситуации; умение работать в команде и др. Перечисленные компетенции безусловно базируются на принятии ценностей инклюзивного образования, которые рассматриваются в общей системе ценностей профессионально-педагогической деятельности. Принятие ценностей инклюзивного образования определяет отношение социального сообщества не только к самому феномену, прежде всего к «особому» ребенку, «особому» человеку, но и к проблеме «качества бытия человека с ограниченными возможностями при наличии и отсутствии инклюзивного обучения» [2]. Для педагога, работающего в условиях образовательной инклюзии, принятие ценностей инклюзивного образования является основой в формировании мотивационно-конативного компонента инклюзивной готовности, так как сами ценности выполняют функцию связующего звена между личностью, ее внутренним миром и окружающей действительностью, обуславливают и регулируют модели поведения, в том числе и профессионально-педагогической деятельности.

С целью изучения принятия ценностей инклюзивного образования было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 414 студентов 4–5 курсов факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет», обучающихся по специальностям «Начальное образование. Белорусский язык и литература», «Начальное образование. Социальная педагогика», «Начальное образование. Физическая культура», и практикующие педагоги (всего — 222 учителя начальных классов средних школ). Данная выборка детерминировалась условиями профессиональной деятельности педагогов в инклюзивном образовательном пространстве. В качестве диагностического инструментария использовалась анкета, содержание которой включало помимо суждений, раскрывающих ценности инклюзивного образования, суждения антонимичной семантики, утверждавшие преимущества для детей с особыми образовательными потребностями сегрегационных моделей образования.

Полученные данные (табл. 1) позволяют заключить, что абсолютное большинство респондентов выборки (как группы студентов, так и группы практикующих педагогов) выражает разной степени согласие («абсолютное согласие» или «скорее согласие, чем несогласие») с содержанием ценностей инклюзивного образования.

Однако качественный анализ заставляет задуматься над некоторыми позициями. Так, 24 % опрошенных студентов (каждый четвертый будущий педагог) и 20,2 % опрошенных педагогов в разной степени не согласны с признанием ценности человека вне зависимости от его способностей и достижений; 12,3 % и 13,8 % (соответственно группам выборки: студенты и педагоги) не согласны

Таблица 1

**Сравнительный анализ сформированности ценностей
инклюзивного образования у студентов и практикующих педагогов**

Ценности инклюзивного образования	Респонденты	Характер ответов				χ^2 набл.	χ^2 крит.
		Согласен	Скорее согласен, чем не согласен	Не согласен	Скорее не согла- сен, чем согласен		
Ценность человека не зависит от его способностей и достижений	С	39,4	38,0	15,6	8,7	12,10	7,81
	П	55,3	24,3	13,5	6,7		
Каждый человек способен чувствовать и думать	С	92,5	5,8	1,4	0	1,43	7,81
	П	93,1	5,4	0	1,4		
Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным	С	95,6	4,3	0	0	2,05	7,81
	П	97,2	1,4	1,4	0		
Все люди нуждаются друг в друге	С	64,2	32,5	2,2	1,3	11,06	7,81
	П	76,9	17,5	2,7	2,7		
Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений	С	41,2	47,7	9,5	2,8	14,03	7,81
	П	55,3	29,7	9,4	5,4		
Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут	С	33,5	52,9	9,8	4,5	13,92	7,81
	П	47,2	36,4	8,1	8,1		
Разнообразие усиливает все стороны жизни человека	С	67,4	30,5	1,8	0	9,90	7,81
	П	81,0	16,2	2,7	0		
Каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности	С	89,0	10,7	0	0	0,81	7,81
	П	86,4	13,5	0	0		
Дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах	С	42,1	33,3	10,7	17,0	14,31	7,81
	П	37,8	47,2	9,4	5,4		
Обычные школы должны создать условия удовлетворения образовательных потребностей каждого ребенка	С	81,6	16,0	0,6	1,4	2,15	7,81
	П	82,3	17,5	0	0		
Инклюзивные школы являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями и обеспечивают реальное образование для большинства детей	С	36,6	40,7	2,2	9,2	99,80	7,81
	П	16,2	47,2	29,7	6,7		
Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников	С	87,7	10,8	0,7	0,7	1,51	7,81
	П	89,1	9,4	0	1,35		
Необходимо разрабатывать системы образования так, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие особенностей и потребностей каждого ребенка	С	93,3	5,6	0	0,7	4,86	7,81
	П	86,4	10,8	2,7	0		

Ценности инклюзивного образования	Респонденты	Характер ответов				χ^2 набл.	χ^2 крит.
		Согласен	Скорее согласен, чем не согласен	Не согласен	Скорее не согласен, чем согласен		
Совместное обучение детей различных национальностей, религий, культур, особенностей развития обогащает всех	С	53,6	32,6	9,3	4,2	12,92	7,81
	П	59,4	39,1	1,6	0		
Совместное обучение всех детей увеличивает степень участия каждого в академической и социальной жизни школы и снижает степень изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы	С	51,5	33,3	9,7	4,6	4,46	7,81
	П	48,0	32,0	16,0	4,0		

Примечание: критическое значение χ^2 ($p < 0,05$); П — педагоги; С — студенты.

с тем, что подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений, что скорее определяет их удовлетворенность наличием сегрегационных учреждений образования; 27,7 % респондентов группы студентов и 14,8 % респондентов группы педагогов выражают несогласие с возможностью обучения всех детей в условиях массового образования; 21,4 % и 36,4 % не считают, что инклюзивные школы являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями и обеспечивают реальное образование для большинства детей; 13,5 % респондентов группы студентов выражают несогласие с тем, что совместное обучение детей различных национальностей, религий, культур, особенностей развития обогащает всех; 14,3 % и 20 % респондентов (соответственно группам) выражают разной степени несогласие с тем, что совместное обучение всех детей увеличивает степень участия каждого в академической и социальной жизни школы и снижает степень изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы.

Полученные результаты свидетельствуют об имеющих место различиях в «аттитуде на объект» (дети с ООП, ценность их жизни, их права) и «аттитуде на ситуацию» (гипотетическая возможность совместного обучения детей с ООП и детей с типичным развитием).

По позициям, определяющим основные качества личности и права человека (способность думать и чувствовать; право на общение; потребность в поддержке и дружбе ровесников и др.), статистически значимые различия в характере распределения ответов между группами респондентов не установлены. В отношении ряда утверждений, характеризующих согласие с декларируемыми ценностями инклюзивного образования, выявлены статистически значимые различия в распределении ответов в группах студентов и практикующих педагогов. Следует отметить значимые качественные разли-

чия в распределении ответов респондентов группы студентов и группы практикующих педагогов по позиции «Инклюзивное образование (инклюзивные школы) как наиболее эффективное средство борьбы с дискриминационными проявлениями и обеспечивающее реальное образование для большинства детей»: «согласны» — 36,6 % и 16,2 %; «скорее согласны, чем не согласны» — 40,7 % и 47,2 %; «не согласны» — 2,2 % и 29,7 %; «скорее не согласны, чем согласны» — 9,2 % и 6,7 % (соответственно группам выборки: студенты и практикующие педагоги).

Полученные результаты подтверждают актуальность выявления педагогических условий формирования ценностей инклюзивного образования у будущих педагогов как основы инклюзивной готовности (ее мотивационно-конативного компонента), и, кроме того, при необходимости могут являться фундаментом для внесения коррекции в содержание высшего педагогического образования. При этом основное внимание следует обратить на поиски детерминант, определяющих изменение «аттитюда на ситуацию».

По нашему мнению, наиболее адекватной для формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в целом является методология компетентностного подхода, позволяющая получить измеряемые и сопоставляемые результаты образовательного процесса — комплекс компетенций. Названные выше компетенции, содержание которых раскрывается принятием ценностей инклюзивного образования, могут быть сформированы при создании следующих педагогических условий:

1) целенаправленного (с опорой на принцип «педагогического резонанса» — использования содержательного ресурса различных учебных дисциплин, включенных в учебный план подготовки будущих педагогов и их межпредметных связей) построения комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, раскрывающих сущность, важность, действенность ценностей инклюзивного образования, гуманистического характера образовательного процесса;

2) вариативности:

а) организационных форм обучения (лекционные, семинарские, практические, лабораторные занятия; педагогическая практика; учебно-исследовательская и научно-исследовательская деятельность, участие в работе ресурсного центра инклюзивного образования; участие в тренингах; самостоятельная работа),

б) методов обучения (составление и решение обобщенных педагогических задач и педагогических ситуаций; составление индивидуальных карт сопровождения ребенка с потребностями в инклюзивном образовательном пространстве; разработка адаптивных средств обучения, учитывающих особенности каждого ребенка; разработка заданий в формате изучаемого учебного предмета с учетом возможностей обучения ребенка с особыми образовательными потребностями; разработка и проведение тематических родительских собраний в инклюзивных классах массовых школ и др.),

в) внеаудиторной деятельности (в том числе постепенного включения студентов в волонтерскую деятельность по сопровождению ребенка с ООП в образовательном пространстве школы, расширению возможностей в социализации детей посредством организации кружковой (студийной) работы; разработки содержания и организации информационных кампаний, акций, формирующих позитивный имидж инклюзивного образования и позиционирующих успехи детей с ООП в различных видах творчества, спорте и т. д.).

Именно компетентностный подход позволяет учесть особенности проявления и удельный вес каждого компонента инклюзивной готовности (когнитивного, эмоционального, мотивационно-конативного) в созидании ценностей инклюзивного образования.

Принятие ценностей инклюзивного образования будущими и практикующими педагогами является одним из показателей их готовности к работе с детьми с ООП в условиях образовательной инклюзии. Однако полученные в эмпирическом исследовании результаты свидетельствуют о недостаточной сформированности у обеих групп респондентов мотивационно-конативного (поведенческого) компонента инклюзивной готовности (инклюзивного аттитюда). Формирование инклюзивной готовности связано с поиском путей изменения имеющегося аттитюда. В этой связи следует помнить, что этот процесс многоаспектен и в значительной мере обусловливается ситуативным контекстом (какие детерминанты и/или их комбинации будут ведущими в данных условиях). Целенаправленная работа по принятию ценностей инклюзивного образования будущими педагогами при соблюдении обозначенных педагогических условий является одной из детерминант, ведущих к готовности выполнения профессиональной деятельности в обозначенных условиях. Содержание подготовки будущих педагогов следует дополнить в части формирования инклюзивной готовности и комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих эффективность профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Литература

1. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя / В.С. Алехина // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2012. – № 4. – С. 118–127.
2. *Грозная Н.С.* Инклюзивное образование за рубежом: от мечты к реальности / Н.С. Грозная // Обзор материалов специального выпуска журнала «International Journal of Inclusive Education». – 2011. – Vol. 15. – № 1.
3. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
4. *Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень.* – Минск, 2008. – 45 с.

5. Психологический словарь / Авторы-сост.: В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова; под общ. ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 640 с.

6. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 2 (27).

7. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В.А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1975. – С. 94–96.

8. Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию: учеб. пособие для вузов / В.А. Янчук. – Минск: АСАР, 2005. — 768 с.

Literatura

1. Alexina S.V. Inklyuzivnoe obrazovanie i psixologicheskaya gotovnost' uchitelya / V.S. Alexina // Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psixologiya». – 2012. – № 4. – С. 118–127.

2. Groznaya N.S. Inklyuzivnoe obrazovanie za rubezhom: ot mecht'y k real'nosti / N.S. Groznaya // Obzor materialov special'nogo vy'puska zhurnala «International Journal of Inclusive Education». – 2011. – Vol. 15. – № 1.

3. Zimnyaya I.A. Klyuchevy'e kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podxoda v obrazovanii / I.A. Zimnyaya. – М.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. – 40 s.

4. Obrazovatel'ny'j standart Respubliki Belarus'. Vy'sshee obrazovanie. Pervaya stupen'. – Minsk, 2008. – 45 s.

5. Psixologicheskij slovar' / Avtory'-sost.: V.N. Koporulina, M.N. Smirnova, N.O. Gordeeva, L.M. Balabanova; pod obshh. red. Yu.L. Nejmera. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 640 с.

6. Federal'ny'j zakon Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii», st. 2 (27).

7. Yadov V.A. O dispozicionnoj regul'yacii social'nogo povedeniya lichnosti / V.A. Yadov // Metodologicheskie problemy' social'noj psixologii / Pod red. E.V. Shoroxovoj. – М.: Nauka, 1975. – С. 94–96.

8. Yanchuk V.A. Vvedenie v sovremennuyu social'nuyu psixologiyu: ucheb. posobie dlya vuzov / V.A. Yanchuk. – Минск: АСАР, 2005. – 768 с.

V.V. Khitryuk

Preparedness of pedagogues for inclusive education: the value aspect

The article enlightens the issue of preparedness (motivationally conative component) of intending educationists to work with children with special educational needs under the conditions of inclusive education. The presented comparative data depicts the acceptance of inclusive education values by intending and already working educationists. Special attention is paid to the pedagogical conditions of formation of intending educationists' inclusive education values under the conditions of higher education institutions.

Keywords: inclusive education; children with special educational needs; inclusive attitude; values of inclusive education; competence approach.

Т.Н. Жидких

Организационно-педагогическая модель системы управления учебным комплексом «колледж – академия»

В статье представлена организационно-педагогическая модель системы управления учебным комплексом «колледж – академия», которая включает цели, задачи, функции, содержание деятельности, организационные методы управления и специфические процедуры, базирующиеся на ценностных основах, а также среды влияния на систему управления.

Ключевые слова: модель; моделирование; методы управления; качество образовательных услуг.

Внедрение в процесс управления учебным комплексом «колледж – академия» деятельности по формированию моделей — перспективное направление образовательного менеджмента, позволяющее добиваться поставленных целей и задач развития образования в целом и повышения его качества. Ряд исследователей, анализируя проблемы современного образования, связанные с отсутствием четких моделей, отмечает, что в настоящее время система непрерывного профессионального образования является важной составляющей информационного общества. Так, исследователи Г. Стейл, М. Кирикова указывают, что в связи с большим разнообразием факторов, которые необходимо учитывать в системе непрерывного профессионального образования, ее разработки и реализации, важно использовать методы моделирования, которые помогают успешно управлять. Также они считают, что именно применение метода моделирования будет успешным для системы управления образовательными системами, поскольку данный метод дает возможность, учитывая специфику образовательного учреждения, анализировать, упрощать, применять компьютерные методы [6: с. 19].

Соглашаясь с авторами, отметим, что недостаточный уровень культуры управления, пренебрежение к методу моделирования в управлении существенно снижает эффективность системы образования в целом, относит отдельные образовательные учреждения, и особенно те, которые имеют отношение

к среднему профессиональному образованию, к маргинальным. В условиях социально-экономических изменений общества такое положение недопустимо.

Моделирование, как отмечается в современных исследованиях, является аналитическим методом, который обладает рядом отличительных черт. Важными из них считаются: ориентация на эмпирические данные; системность в более жестком или относительно упрощенном варианте [4: с. 18].

Т. Зерчанинова указывает, что посредством моделирования описываются структура объекта «статистическая модель», процесс его функционирования и развития «динамическая модель». Именно в модели, считает автор, воспроизводятся свойства, связи, тенденции исследуемых систем и процессов, что позволяет оценить их состояние, сделать прогноз, принять обоснованное решение. Прочитируем мнение Т. Зерчаниновой: «Моделирование — одна из важнейших категорий теории познания. На идее моделирования базируется, по существу, любой метод научного исследования как теоретического, при котором применяются различного рода знаковые и абстрактные модели, так и экспериментального, использующего предметные модели» [3: с. 27]. Учитывая, что многообразие форм моделей зависит от видов структур и сфер их применения, выделяют предметное и знаковое моделирование. Для нашего исследования наиболее подходящим является предметное моделирование, так как оно предполагает создание моделей, которые воспроизводят различные свойства оригинала — функциональные, структурные и др. В отличие от предметного моделирования знаковое представляет параметры объекта с помощью символов, схем, формул, предложений языка (логико-математические модели).

Как указывает Л. Дмитриев, под моделью (от *лат.* *modulus* — мера, образец) подразумевается искусственно созданное для изучения явление (предмет, процесс, ситуация и т. д.), аналогичное другому явлению (предмету, процессу, ситуации и т. д.), исследование которого затруднено или вовсе невозможно [1: с. 86]. Также ученый подчеркивает, что моделирование обычно определяется как исследование каких-либо явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей. Именно моделирование, как считает Л. Дмитриев, является тем методом научного познания, который позволяет предвосхитить конечный результат развития объекта.

Мы считаем, что все более необходимой является разработка такой модели управления, которая позволит рассматривать учебный комплекс «колледж – академия» не как совокупность изолированных образовательных учреждений разных уровней с негибкими, обособленными образовательными программами, а как целостную систему. Данная система должна способствовать концентрированию ресурсов в интересах удовлетворения разнообразных образовательных потребностей населения, с одной стороны, и с другой — обеспечивать социально-экономическое развитие региона, страны.

Таким образом, организационно-педагогическая модель системы управления учебным комплексом «колледж – академия» является условной характеристикой,

общей схемой описания важнейших элементов, которые дадут возможность сравнить систему управления в различных образовательных учреждениях. В основе модели должны быть цели, задачи, функции, содержание деятельности, инструментальная составляющая модели (методы и процедуры в управлении), взаимосвязи различных факторов, базирующиеся на ценностной основе.

Цели (цели-ориентиры, цели-системы), представленные в разработанной нами модели, направлены на внедрение интеграционных механизмов в систему управления качеством образовательных услуг учебного комплекса «колледж – академия», а также на его целостное развитие как единой образовательной организации.

К задачам, которые направлены на реализацию целей, мы относим:

- анализ влияния процесса управления учебным комплексом «колледж – академия» на внешнюю среду — экономику, политику, культуру, науку отдельного региона/области;

- обеспечение четкого функционирования субъектов образовательного процесса учебного комплекса «колледж – академия»;

- формирование оптимального соотношения между интересами представителей отделов, центров, факультетов, кафедр, цикловых комиссий, объединений и других структурных единиц учебного комплекса, а также создание условий для слаженной работы между ними;

- реализация непрерывности образования в системе единых социально-личностных, общенаучных, общепредметных, специфично-профессиональных компетентностей студентов учебного комплекса «колледж – академия» с помощью образовательно-квалификационных характеристик и образовательно-профессиональных программ, средств диагностики и т. п.;

- развитие творчества, креативности субъектов образовательной деятельности, обеспечение их готовности к ведению и пропагандированию здорового образа жизни, а также участия и внимания к людям, которые имеют особые потребности и др.;

- создание социальных и культурных условий для единых исследовательских программ, для выявления актуальных проблемных ситуаций в управлении учебным комплексом, для формирования специальных программ, которые базируются на специфических принципах, имеют особые формы и методы, технологии, направленные на результативность и качество образовательных услуг учебного комплекса «колледж – академия».

При условии изменения и реформирования учебного комплекса система управления учебным комплексом должна быть направлена на:

- постепенное ограничение влияния факторов, которые тормозят процесс развития учебного комплекса и его внутреннюю интеграцию;

- усиление факторов социально-экономического роста учебного комплекса «колледж – академия» и его прогресса в современных сложных условиях;

- позиционирование учебного комплекса «колледж – академия» на рынке образовательных услуг, в структуре социально-трудовой сферы.

Функции, которые выделяются нами в предлагаемой модели, — целевая, организационная, координационная, интеграционная, стратегическая, адаптационная, — реализуются в содержании деятельности административных работников учебного комплекса, которые, в свою очередь, раскрываются в их должностных обязанностях.

Подчеркнем, что управление персоналом учебного комплекса «колледж – академия» имеет особенности, поскольку осуществляется в пределах двух учебных заведений как административных структур, в которых реализуется планомерное и систематическое влияние на содержание деятельности членов коллектива колледжа и академии и отношения между ними. Эти административные структуры должны содействовать целенаправленному и эффективно-му управлению профессорско-преподавательским персоналом и всей организацией в целом через механизм взаимодействия методов управления.

Выбор методов предопределяет организационные изменения в системе управления, а следовательно, влияет на формирование организационного поведения членов коллектива учебного комплекса «колледж – академия».

Отсутствие единого мнения в современной науке относительно организационных методов делает невозможным целенаправленное управление как процессом предоставления образовательных услуг, так и профессорско-преподавательским и вспомогательным персоналом.

Отметим, что на сегодняшний день методология и технология образовательного менеджмента разработана недостаточно. Так, Д. Новиков указывает на тот факт, что анализ совокупности публикаций по управлению образовательными системами позволяет констатировать, что данная область науки находится на этапе становления и самоосознания собственных границ (объектов и методов исследований). Обосновывая данное утверждение, Д. Новиков подчеркивает, что сформировавшиеся науки развиваются поступательно — в них имеется ядро (принятая парадигма), и новые научные знания накапливаются, концентрируясь вокруг этого ядра. Однако при этом, по словам автора, «в управлении образовательными системами такого общепризнанного ядра нет — каждый автор начинает описывать все “с нуля”, правда, при этом корректно упоминая, что “существуют и другие подходы”» [5: с. 5].

Подбирая для нашей модели инструментальную составляющую — методы управления, мы учитывали существующую классификацию методов управления образовательными системами, обозначенную Д. Новиковым. Так, ученый выделяет следующие методы управления, соответствующие основной классификации для фиксированной (с заданным составом и структурой) образовательной системы:

- институциональный (административное, командное, ограничивающее, принуждающее управление);
- мотивационный (управление, побуждающее управляемых субъектов к совершению требуемых действий);

– информационный (управление убеждающее, основывающееся на сообщении информации и формировании убеждений и представлений) [5: с. 46].

В этой связи также интересна классификация психологических методов в управлении. Так, Л. Захарова выделяет прямые и косвенные методы управления, а также раскрывает системный метод в управлении — организационная культура, которая базируется на ценностях [2: с. 159].

Необходимость изучения методов управления, как указывали Л. Хонгхин, Д. Менгшун, имеет особые причины, среди которых: 1) совершенствование знаний о их структуре; 2) учет фактора, что управление является основой всех организаций; 3) положение о том, что один человек может быть как руководителем, так и управляемым; 4) знания об управлении являются сложными; 5) изучение теоретических знаний об управлении не может быть заменено практикой [7: с. 186]. Таким образом, мы считаем, что руководители учебного комплекса, используя знания о теории и классификации методов управления образовательными организациями, должны уметь думать о проблемах управления с разных сторон; понимать различия теории управления от практики управления; обращать внимание на изучение новых теорий. В этой связи интересны также и новые методы управления в системе высшего образования Великобритании, описанные С. Вудфилдом и Т. Кенни [8]. Авторы рассматривают теорию и практику совместной работы в «лучших командах управления» высших учебных заведений. Особое внимание получают следующие вопросы: терминология, связанная с образованием топ-команд, области принятия решений и тайм-менеджмент; ориентация команды и определение повестки дня; командное поведение и роли в команде и др. Для нашего исследования интерес представляет ключевой принцип «смешивания методов управления» для достижения эффективных результатов. Считаем, что такой принцип призван помочь административным работникам учебного комплекса улучшить свою способность эффективно работать вместе.

С. Вудфилд и Т. Кенни указывают, что цели и функции топ-команд сильно отличаются между различными учебными учреждениями в зависимости от их организационной структуры и традиций. Лучшие руководители, по мнению авторов, ориентируются в процессе управления на «неформальные сети», которые пронизывают всю организационную структуру высшего учебного заведения, а также ориентируются на ценности образования.

Следующий компонент нашей организационно-педагогической модели включает среды влияния на систему управления учебным комплексом «колледж – академия». Они характеризуют взаимосвязи и разделяются на среду прямого и среду косвенного воздействия на всю систему управления учебным комплексом.

Среда прямого воздействия на систему управления учебным комплексом «колледж – академия» включает факторы, которые непосредственно влияют на процесс предоставления образовательных услуг и испытывают на себе его влияние. Основное влияние непосредственно на сферу управления учебным

комплексом «колледж – академия» имеют государственные структуры — Минобразования и науки Украины. Другие министерства и ведомства Украины, местные органы государственной исполнительной власти, органы местного самоуправления, которым подчиняется учебный комплекс «колледж – академия» (например, Министерство социальной политики и труда), осуществляют государственное управление совместно с Минобразования и науки Украины путем финансирования, создания материальной базы, осуществления социальной защиты работников образования, студенческой молодежи и т. п.

Среда косвенного воздействия на систему управления учебным комплексом «колледж – академия» включает факторы (состояние экономики, политическая и социокультурная жизнь, достижения научно-технического прогресса), которые не оказывают прямого немедленного воздействия на образовательный процесс, однако опосредованно на него оказывают влияние.

Естественно, среда прямого воздействия для системы управления учебным комплексом представляет прежде всего практический интерес.

Как важнейший компонент разработанной нами модели мы выделяем результат — качество образовательных услуг, а также те информационные продукты, созданные субъектами образовательной деятельности, которые стимулируют учебно-воспитательную работу учебного комплекса «колледж – академия».

Под управлением качеством образования в учебном комплексе «колледж – академия» мы понимаем обеспечение проектирования, достижения и стабилизации качества условий образовательного процесса, качества осуществления непрерывного образовательного процесса и качества его результатов как на уровне «младший специалист», так и на уровне бакалавриата и магистратуры. Из данного определения следует, что объектом управления учебным комплексом «колледж – академия» являются свойства образовательного процесса, педагогических условий, в которых данный процесс протекает, а также его результаты — компетенции, необходимые для выполнения профессиональных обязанностей. На наш взгляд, необходимо управлять не тем или иным компонентом образовательного процесса, а свойствами (способами проявления) этих компонентов, их соответствием определенным нормам, которые заложены в стандартах образования и средствах диагностики. Именно такая особенность объекта управления учебным комплексом определяет специфику управленческого воздействия на деятельность двух организационных структур — и колледжа, и академии.

Отметим, что логика управления качеством формирования и развития компетенций, на наш взгляд, должна соответствовать мировым и отечественным тенденциям в управлении качеством образования.

Таким образом, создание четкой модели системы управления учебным комплексом «колледж – академия» необходимо для современных условий, которые характеризуются ярко выраженной тенденцией к усложнению деятельности и функционированию современных образовательных организаций и учреждений, влиянием (как прямым, так и косвенным) среды на систему управления учебным комплексом в целом.

Именно моделирование, на наш взгляд, позволит исследовать специфику процесса управления учебным комплексом «колледж – академия», изучить механизмы повышения качества образовательных услуг, реализовать систему взаимодействия субъектов образовательного процесса в управлении развитием учебного комплекса.

Литература

1. *Дмитриев Л.Е.* Моделирование и реализация технологий формирования готовности учителя начальных классов к творческой педагогической деятельности / Л.Е. Дмитриев. – М.: МИГУ, 2012. – 336 с.
2. *Захарова Л.Н.* Психология управления: учеб. пособие / Л.Н. Захарова. – М.: Логос, 2012. – 376 с.
3. *Зерчанинова Т.Е.* Исследование социально-экономических и политических процессов: учеб. пособие / Т.Е. Зерчанинова. – М.: Логос, 2010. – 304 с.
4. *Методология моделирования и прогнозирования современного мира: коллект. монография / Под ред. Т.В. Карадже.* – М.: МПГУ, 2012. – 198 с.
5. *Новиков Д.А.* Введение в теорию управления образовательными системами / Д.А. Новиков. – М.: Эгвес, 2009. – 156 с.
6. *Stale G.* Application of modeling methods in the context of continuous education / G. Stale, M. Kirikova // *ICTE in Regional Development.* – 2006. – № 1. – P. 19–24.
7. *Hongxin L.* Reasons and Methods to Learn the Management / L. Hongxin, D. Mengchun // *International Education Studies.* – 2010. – Vol. 3. – Is. 2. – P. 185–188.
8. *Woodfield S.* ‘Teamwork’ or ‘Working as a Team’? The Theory and Practice of Top Team Working in UK Higher Education / S. Woodfield, T. Kennie // *Higher Education Quarterly.* – Oct 2008. – Vol. 62. – Is. 4. – P. 397–415.

Literatura

1. *Dmitriev L.E.* Modelirovanie i realizaciya texnologij formirovaniya gotovnosti uchitelya nachal’ny’x klassov k tvorcheskoj pedagogicheskoj deyatel’nosti / L.E. Dmitriev. – М.: MIGU, 2012. – 336 с.
2. *Zaxarova L.N.* Psixologiya upravleniya: ucheb. posobie / L.N. Zaxarova. – М.: Logos, 2012. – 376 с.
3. *Zerchaninova T.E.* Issledovanie social’no-e’konomicheskix i politicheskix processov: ucheb. posobie / T.E. Zerchaninova. – М.: Logos, 2010. – 304 с.
4. *Metodologiya modelirovaniya i prognozirovaniya sovremennogo mira: kollekt. monografiya / Pod red. T.V. Karadzhe.* – М.: MPGU, 2012. – 198 с.
5. *Novikov D.A.* Vvedenie v teoriyu upravleniya obrazovatel’ny’mi sistemami / D.A. Novikov. – М.: E’gves, 2009. – 156 с.
6. *Stale G.* Application of modeling methods in the context of continuous education / G. Stale, M. Kirikova // *ICTE in Regional Development.* – 2006. – № 1. – P. 19–24.
7. *Hongxin L.* Reasons and Methods to Learn the Management / L. Hongxin, D. Mengchun // *International Education Studies.* – 2010. – Vol. 3. – Is. 2. – P. 185–188.
8. *Woodfield S.* ‘Teamwork’ or ‘Working as a Team’? The Theory and Practice of Top Team Working in UK Higher Education / S. Woodfield, T. Kennie // *Higher Education Quarterly.* – Oct 2008. – Vol. 62. – Is. 4. – P. 397–415.

T.N. Zhidkikh

**Organizational and Pedagogical Model of the Management System
of the Educational Complex “College – Academy”**

The article presents the organizational and pedagogical model of the management system of the educational complex “College – academy”, which includes goals, objectives, functions, activity contents, organizational management methods and specific procedures based on value principles, as well as environmental influence on the management system.

Keywords: model; modeling; methods of management; quality of educational services.

О.С. Охрименко

Учебно-образовательный потенциал музея в контексте XXI века

В данной статье сделан экскурс в историю зарубежной музейной педагогики, кратко представлены основные функции музейно-педагогической деятельности, рассмотрены методы и возможные формы работы музеев с учениками школьного возраста.

Ключевые слова: музейная педагогика; музейно-педагогические учебные программы; наглядность; учебные теории; виртуальные музеи.

Музей — это полифункциональный центр культуры, образования и воспитания. В нем сосредоточено не только культурное и историческое наследие, но и сознание всей нации. Функции музея постоянно развивались и расширялись, переосмысливалась его роль в жизни общества. Множество ученых, среди которых И. Аве, Т. Вебер, Л.И. Айда, М.Б. Гнедовский, Ф. Кремерс, Ю.М. Ключко, А. Ношка-Рос, Ю.А. Омельченко, изучали музей и его социокультурные функции. Правда, большинство из них сосредоточено на историческом и художественном аспекте, оставляя без внимания учебно-образовательные возможности музеев.

Перемены и инновации в социальной, экономической, политической жизни общества не могли остаться незамеченными учеными и педагогами, не могли не повлиять на методы и технологии обучения учащихся. Перед музеями как учреждениями культуры поставлена новая задача, — развитие их педагогического потенциала, востребованного современной системой обучения и воспитания учащихся. В большинстве стран Европы музеи уже давно перестали быть исключительно культурным центром, они превращены в учебно-воспитательные комплексы и центры исследовательской деятельности школьников. Сотрудничество школ с музеями в Германии, как и во многих других странах, уже давно стало традицией. Что же касается Украины, то этот процесс уже начат, но для его развития необходимо приложить много усилий как со стороны государства, так самих школ и музеев.

Рассмотрим кратко историю возникновения музейной педагогики как отрасли науки. Понятие «музейная педагогика» было сформулировано и начало использоваться в научных кругах в Германии в начале XX в., когда появлению музейной педагогики как отрасли науки предшествовало переосмысление функции музея и теорий обучения. Долгое время музеи выполняли исключительно экспозиционную функцию, а обучение понималось как линейный процесс. В XIX в. подготовка выставок рассматривалась в контексте таких

коммуникативных и учебных теорий, где ученику или посетителю отводилась довольно-таки пассивная роль. В рамках традиционного подхода предполагалось, что знания являются объективными и информационно-ориентированными, что коммуникация происходит линейно сверху вниз и музей при этом занимает почетное первое место [3].

На протяжении XX столетия учебные теории постепенно менялись, а педагогические процессы систематически исследовались. Педагоги в учебных заведениях, таких как школы, колледжи и университеты, начали задумываться об эффективности методов обучения, различных учебных подходов, целесообразности применения учебного материала для определенных возрастных групп. Так, например, английская музеевед Е.А. Хупер-Гринхилл придерживается мнения, что обучение является непрерывным процессом, который происходит в течение всей жизни в учреждениях как формального, так и неформального образования, к которым относятся музеи: «Понятие образования было углублено и расширено, после чего признали, что преподавание и обучение не ограничивается формальными учреждениями, а является непрерывным процессом, который происходит в многочисленных неформальных местах. Формальный учебный процесс — это лишь маленькая и не всегда эффективная часть учебного процесса, который необходим в жизни и включает не только получение знаний и опыта, но также использование приобретенных навыков и знаний» [6: с. 28].

В цитате сформулирован основной признак этого нового, коммуникативного подхода, который признает ученика активным участником учебного процесса и больше не рассматривает обучение только как пассивное восприятие информации. Обучение — это не линейный процесс, на него влияет много факторов, например, окружение, ожидания и предварительные знания ученика. В образовании и воспитании теперь гораздо больше делается акцент на конкретном (а не абстрактном) опыте, а процесс усвоения знаний становится гораздо важнее, чем накопление знаний [4: с. 42].

Учитывая изменения в педагогической теории, естественно-исторические и естественно-научные музеи первыми начали открывать свои коллекции и выставки широкому кругу общественности и провозгласили себя носителями образовательной миссии. Со временем музейная педагогика в ходе горячих дискуссий все же выделилась в отдельное направление (хотя и сегодня она имеет междисциплинарный характер и находится на пересечении трех дисциплин: педагогики, психологии и теории музейной коммуникации), а профессия музейного педагога, наконец, была признана как таковая. Большинство людей, которые работали музейными педагогами, были дипломированными учителями. Таким образом, появилась тенденция к созданию и налаживанию связей между музеями и школами. Так, например, Зенкенбергского музей естественной истории (г. Франкфурт-на-Майне), приглашает детей школьного возраста к участию в уроках, проводившихся в стенах музея.

В 1903 г. в Мюнхене известный немецкий инженер-строитель Оскар фон Миллер (1855–1934) основал «музей шедевров естествознания и техники». Сегодня

Немецкий музей — это самый крупный музей естествознания и техники в мире. В 1976 г. при музее был основан колледж имени Г. Кершенштайнера, куда приглашались дети из разных уголков страны. В колледже, посещая занятия и принимая участие в экспериментах, они могли углубить знания по естественным наукам. Георг Кершенштайнер (1854–1932), известный педагог, один из создателей немецкой трудовой школы, был убежден, что музей способен внести большой вклад в образование, так как в музее (наряду с другими методами) используется наглядность [6: с. 27]. В 1980-е годы около 20 000 групп школьников посетили Немецкий музей. Они составили около 20 % от числа всех посетителей музея, и тем самым в процентном соотношении имели наибольшую долю среди групп, которые посещали музей [6: с. 27]. Таким образом, музеи начали налаживать взаимосвязи со школами с целью сотрудничества для совместного выполнения образовательной функции. Кроме того, благодаря сотрудничеству стал возможен взаимный обмен опытом, методами преподавания и обучения.

Учебно-образовательный потенциал музея безграничен. Среди основных функций музейно-педагогической деятельности можно выделить следующие: информирование, обучение, развитие творческих способностей, привлечение детей к исследовательской деятельности, общение, отдых и др. [1].

По мнению исследователей, обучение в музее является неотъемлемой частью обучения в целом. По С. Феберу [2], музеи — это места, которые предоставляют возможность учиться, однако не являются школами. Посетитель учится, осматривая все вокруг, самостоятельно оценивает и выбирает, с чем он хочет ознакомиться поверхностно, а что изучать в деталях, при этом он наблюдает, читает описание экспонатов и устанавливает взаимосвязь между тем, что он видит, и тем, что знает, то есть его личным опытом, и, наконец, создает свое собственное представление об объекте. Музей — это место неформального обучения, обучение в индивидуальном темпе на основе множества различных предпосылок. Места неформального обучения при правильном применении и подготовленной программе могут удовлетворять требованиям формальных учреждений образования, таких как школа.

Г. Кирк отмечает, что изменения в учебной концепции также имеют сильное влияние на уроки в школе. Теперь «ученик, благодаря исследовательской работе принимает активное участие в развитии своих способностей и мышления. Лучшим учебным окружением считается как раз то, где ученика побуждают к размышлениям, выводам, выдвижение гипотез, критики, философствования, оценки, представления или творчества...» [5: с. 19]. Музей с экспонатами и аутентичной средой является как раз тем учебным окружением, которое необходимо ученику для развития своих талантов.

Музей как минимум играет роль особой «классной комнаты» и является педагогическим средством, с помощью которого можно поддерживать и дополнять учебные методы на уроках в школе. Во многих средних общеобразовательных учреждениях часто отсутствует необходимое для определенного

урока оборудование, и музейные коллекции могут стать настоящей находкой для школ, поскольку они дают возможность для приобретения нового опыта, проведения экспериментов и исследовательского обучения. Ученики имеют возможность увидеть, почувствовать запах и подержать в руках материал, из которого сделаны объекты. Все «настоящее» вызывает восторг у детей, интерес к познанию и желание коснуться экспоната. Именно это разнообразие реакций стимулирует обучение через открытие, где личный опыт является основой для развития мышления. Поэтому музеи — это места, где можно получить познавательный, социальный и аффективный опыт. Подобный опыт является трехмерным и положительно влияет на возможности пространственного воображения детей.

Большинство визитов в музей группой учеников можно разделить на две категории:

- однодневное посещение без конкретно поставленных целей;
- посещение с четко определенной педагогической целью.

Для нас важна именно вторая категория, поскольку эффективность обучения в значительной степени зависит от четко сформулированной цели визита в музей. Подготовка и идентификация четко определенных целей является чрезвычайно важным аспектом для успешного посещения музея.

Визит в музей в большинстве случаев учителя связывают с изучением определенной учебной темы. В данном контексте можно выделить три возможности посещения музея: в начале изучения темы, в середине и в конце изучения темы, и определить, что из каждого этих визитов может дать ученику и чем он может быть полезен.

Посещение музея в начале знакомства с новой темой мотивирует учеников к ее изучению и помогает сконцентрироваться на новом материале. Коллекция музея, в первую очередь, пробуждает интерес учащихся, рассматривая экспонируемые объекты, они формулируют и задают вопросы. Вопросы, на которые нельзя ответить в музее, могут стать темой для обсуждения или поводом для дальнейших дискуссий уже на уроках в школе.

В процессе изучения темы посещение музея позволяет учащимся проанализировать экспонаты на основе уже полученных знаний. Учащиеся сравнивают то, что уже изучили ранее, с новой информацией, которую предлагает выставка. При этом они могут найти подтверждение ранее известного, а также увидеть, что возможны и другие интерпретации той или иной проблемы или что однозначного ответа на определенные вопросы нет. Это может подвести к возникновению новых точек зрения и стать поводом для дискуссии на уроке.

Посещение музея на итоговых уроках по теме — это, с одной стороны, повторение и закрепление материала, который ученики изучили в школе, с другой, возможность получить живые впечатления от учебного материала, это особенно касается естественных наук, например, физических феноменов и их применения в технических инновациях.

Не нужно забывать о том, что в музее можно провести не только обычную экскурсию, но и организовать различные конкурсы, викторины, олимпиады, тематические уроки, кружки, клубы и т. д.

Как оказалось, работа в группах — это достаточно эффективный метод изучения выставки и обучения в музее. Когда ученики открывают, описывают или устанавливают функции неизвестного или редкого объекта, важно, чтобы рядом был кто-то, с кем бы они смогли поделиться своими мыслями и наблюдениями, с кем бы они могли поговорить относительно собственных интерпретаций.

Групповая работа в музее должна быть достаточно гибко спланированной, чтобы ученики могли формулировать вопросы, делать собственные наблюдения или интерпретировать увиденное. Находя ответы на вопросы, ученики становятся уверенней, у них появляется энтузиазм. Такая работа побуждает учеников к установлению личностной связи с объектом, это помогает прочнее запоминать изученный материал.

Важную роль в музейно-педагогической деятельности играет ее методическое обеспечение. Учебные программы для музеев должны, во-первых, пересекаться со школьной программой, дополнять и расширять ее, а также соответствовать социальным потребностям общества. Для разработки музеем собственных учебных программ и научно-методических рекомендаций необходимо обобщить и проанализировать уже существующий опыт работы со школьниками, в том числе и зарубежных музеев, а также исследовать возможность внедрения и усовершенствования имеющихся методов и форм работы с учениками.

Разрабатывая учебную программу для музея, необходимо учитывать и то, что она должна ориентироваться на достижение конкретно определенной педагогической цели и ставить перед собой четкие задачи. Программы могут быть индивидуальными, групповыми, они могут создаваться для учащихся определенных классов или для групп учеников по интересам. Для того чтобы эти программы были эффективными и результативными, ученики должны быть активными участниками учебного процесса. Выявление наиболее эффективных и оригинальных методов и форм работы музея с ученической аудиторией — одна из актуальных потребностей образования XXI в.

Ныне новейшие информационные технологии привели к возникновению виртуальных музеев, которые пользователи имеют возможность посещать не выходя из дома или учебной аудитории. Появление виртуальных музеев делает возможным также дистанционное обучение учеников и соответственно дистанционную музейно-педагогическую деятельность, что в будущем потребует создания учебных программ для обучения в режиме он-лайн.

Учитывая все сказанное, можно сделать следующие выводы.

Музейная педагогика как направление возникла в начале XX в. в Германии. Этому в значительной степени способствовали изменения в учебных теориях и осознание того, что обучение не ограничивается классом или школой, а является непрерывным процессом, происходящим в самых разнообразных местах на протяжении всей жизни.

Музеи предлагают разнообразные учебные возможности, поэтому школы должны сотрудничать с музеями для совместного выполнения образовательной миссии и взаимного обмена опытом. Посещение музеев может значительно дополнить и разнообразить учебный материал, который преподается в школе, также, кроме экскурсий, предлагаются другие формы обучения: эксперименты и опыты, викторины, клубы, олимпиады и т. д. Музей использует наглядность, что способствует лучшему запоминанию и развитию мышления.

Эффективность посещения музея зависит от конкретно поставленных целей и задач. Для этого должны быть разработаны специальные музейно-педагогические программы. Они могут быть как индивидуальные, так и групповые. К сожалению, школы используют лишь малую долю образовательного потенциала музеев.

Можно констатировать, что первый шаг, который обеспечивает доступ в музеи, уже сделан.

Развитие информационных технологий и возникновение виртуальных музеев ставит перед педагогами вопрос о разработке учебных программ и технологий для работы с учениками, предоставление им возможности дистанционно развивать свои таланты и дарования с помощью музейных экспонатов и квалифицированных музейных педагогов и учителей.

Литература

1. *Белофастова Т.Ю.* Освітня, виховна і рекреацій на функції музею в новій соціокультурній ситуації / Т.Ю. Белофастова // Вісник КНУКіМ: Збірник наук. праць. – Вип. 7. – К., 2002. – С. 20–27.

2. *Feber S.* New Approaches to Science: In the Museum or Out with the Museum? / S. Feber // Education in Museums, Museums in Education / Ed. T. Ambrose. – Edinburgh: HMSO, 1987. – 111 p.

3. *Hooper-Greenhill E.* Museums and the Interpretation of Visual Culture / E. Hooper-Greenhill. – London: Routledge, 2000. – 195 p.

4. *Hooper-Greenhill E.* Museums in Education: Towards the End of the Century / E. Hooper-Greenhill // Education in Museums, Museums in Education / Ed. T. Ambrose. – Edinburgh: HMSO, 1987. – 111 p.

5. *Kirk G.* Changing Needs in School / G. Kirk // Education in Museums, Museums in Education / Ed. T. Ambrose. – Edinburgh: HMSO, 1987. – 111 p.

6. *Weber T.* Museen und Schulen: Blick auf eine Beziehung / T. Weber // Ein Ort zum Entdecken: Vermittlung naturwissenschaftlicher Inhalte im Museum / Ed. M. Xanthodaki. – 2003. – 79 s. – URL: <http://www.museoscienza.it/smec>.

7. Виртуальный тур по национальным музеям Украины. – URL: <http://museum3dtours.com/php/index.php?l=ua>

Literatura

1. *Belofastova T.Yu.* Osvitnya, vixovna i rekreacij na funkciij muzeyu v novij sociokul'turnij situaciji / T.Yu. Belofastova // Visnik KNUKіM: Zbirnik nauk. prac". – Vип. 7. – К., 2002. – С. 20–27.

2. *Feber S.* New Approaches to Science: In the Museum or Out with the Museum? / S. Feber // Education in Museums, Museums in Education / Ed. T. Ambrose. – Edinburgh: HMSO, 1987. – 111 p.
3. *Hooper-Greenhill E.* Museums and the Interpretation of Visual Culture / E. Hooper-Greenhill. – London: Routledge, 2000. – 195 p.
4. *Hooper-Greenhill E.* Museums in Education: Towards the End of the Century / E. Hooper-Greenhill // Education in Museums, Museums in Education / Ed. T. Ambrose. – Edinburgh: HMSO, 1987. – 111 p.
5. *Kirk G.* Changing Needs in School / G. Kirk // Education in Museums, Museums in Education / Ed. T. Ambrose. – Edinburgh: HMSO, 1987. – 111 p.
6. *Weber T.* Museen und Schulen: Blick auf eine Beziehung / T. Weber // Ein Ort zum Entdecken: Vermittlung naturwissenschaftlicher Inhalte im Museum / Ed. M. Xanthodaki. – 2003. – 79 s. – URL: <http://www.museoscienza.it/smec>.
7. Virtual'ny'j tur po nacional'ny'm muzeyam Ukrainy'. – URL: <http://museum3dtours.com/php/index.php?l=ua>

O.S. Okhrimenko

Educational Potential of Museum in the XXI Century Context

The article gives a brief historical background of foreign museum pedagogy, presents the main features of museum educational activities, considers the methods and possible forms of work with school pupils in museums.

Keywords: museum education; museum and educational curricula; visibility; education theories; virtual museums.

И.В. Хован

Информационно-коммуникационные технологии как метод совершенствования педагогических технологий

В статье рассмотрено использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения. Определена специфика педагогической технологии, влияние информационного обучения на развитие творческого потенциала учащихся. Исследована степень включенности учащихся в информационное пространство и их заинтересованность в применении информационно-коммуникационных технологий в обучении.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; педагогика; творческая деятельность.

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе изучалось многими учеными. Так, систему подготовки учителя к использованию ИКТ рассматривали В.М. Базурин, В.Ю. Быков, М.И. Жалдак, Т.И. Коваль, А.М. Коломиец, Н.В. Морзе, В.В. Олийник, С.А. Раков, Ю.С. Рамский, С.О. Семериков, О.М. Спирин, Ю.В. Трыус, С.М. Яшанова; информатизация и компьютеризация образовательного процесса выступили предметом исследования в работах Н.С. Завизена, А.Ф. Манак, О.В. Спиваковского, О.П. Тельчаровой, Г.В. Шугайла; психологические условия компьютерного обучения в изучались работах Ю.И. Машбици, Н.В. Тализина; вопросы, связанные с зарубежным опытом информатизации, — И.И. Капустян, М.П. Лещенко, О.В. Овчарук [1–4, 7, 8].

Одним из основных приоритетов современной образовательной политики является формирование личности ученика, который адаптирован к жизнедеятельности в условиях информационного общества. В этих условиях главная задача учителя, который ориентируется в современных технологиях обучения, — это формирование в учениках умения приспосабливаться к жизни в быстро меняющихся условиях.

Многие международные научные издания, рассматривающие вопросы педагогических технологий, все чаще предлагают следующее ее понимание: педагогическая технология — это не просто использование технических приспособлений обучения или компьютеров; это применение принципов и разработка методов оптимизации образовательного процесса путем конструирования и использования приемов и материалов, а также с помощью оценки методов. Иными словами, педагогическая технология — это совокупность

правил и соответствующих им педагогических приемов и способов действий, направленных на развитие, обучение и воспитание ученика.

Любая технология в той или иной мере направлена на реализацию научных идей, положений теорий в практике. Педагогическая технология занимает промежуточное место между наукой и практикой. Педагогические технологии различаются источниками появления (на основе педагогического опыта или научной концепции), целями и задачами (формирование знаний, воспитание личностных качеств, развитие индивидуальности); возможностями (какие приспособления дают лучшие результаты); функциями учителя (диагностика, управление конфликтными ситуациями и др.).

Основными характеристиками педагогической технологии выступают: цель (для чего ее необходимо реализовать); наличие диагностических средств; закономерности структуризации взаимодействия учителя и ученика, позволяющие проектировать (программировать) образовательный процесс; система способов и условий, гарантирующих достижение педагогической цели (анализ процесса обучения и результата деятельности учителя и учеников). В связи с этим неотъемлемыми качествами педагогических технологий являются: целесообразность, оптимальность, результативность, приспособление в реальных условиях образовательных учреждений.

Педагогическая технология будет оптимальной, если ее использование:

- влияет на достижение каждым учеником уровня обученности, развития и воспитания в зоне ближайшего развития;
- не увеличивает научно обусловленных затрат времени учителя и учеников, дает максимально возможные, в данных условиях, результаты за промежутки времени, обозначенные стандартом образования и стандартом школы.

Специфика педагогической технологии определяет особенности построения педагогического процесса, который должен гарантировать достижение поставленной цели. В основе педагогической технологии лежит структуризация (алгоритмизация) процесса взаимодействий учителя и учеников на каждом уроке в урочной и внеурочной системе обучения.

В последние годы все большее значение приобретает такое новое направление научного знания, как педагогическая инноватика. Эта сфера педагогики изучает процессы развития школы и новую практику образования. Слово «инновация» произошло от латинского *innovatis* (*in* — в, *novus* — новый), и в переводе означает «обновление, новизна, изменение». Педагогическая инноватика — это изменения, направленные на улучшение развития, воспитания и обучения школьников.

В основу классификации инноваций следует положить следующие общие критерии: первый связан со сферой, в которой происходит инновация; второй — способ возникновения новаторского процесса; третий — широта и глубина новаторских методов; а четвертый — основа, на которой определяется и возникает новизна.

Необходимой предпосылкой доказательства целесообразности введения инновации на определенном этапе обучения выступают создание научно обоснованного содержания и формы научного материала, структурированного в соответствии с рекомендуемыми обучающими программами, и введение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образование в рамках новых методик обучения и воспитания молодежи, компетентной в информационной среде. Информатизация современного общества определяет сущность социальной потребности научить всех его членов новым видам информационного обмена. Вместе с этим решение этой задачи остается за учителем, которому принадлежит главная роль в управлении научно-познавательной деятельностью учеников.

Использование ИКТ в современном образовательном пространстве — закономерное явление. Но эффективность их использования в обучении зависит от четкого представления места, которое они должны занять в сложном комплексе взаимосвязей, возникающих в системе взаимодействия «учитель – ученик».

В современной педагогической литературе все чаще используется понятие «компьютерное образование», что означает развитие, воспитание и обучение человека в компьютерной среде, в условиях когда компьютер есть предмет изучения, инструмент деятельности, средство самореализации.

При таком подходе четко определяется цель компьютерного образования — развитие высших психических функций, формирование таких качеств личности, как образованность, самостоятельность, критичность, ответственность, рефлексия.

Более ясными представляются и виды деятельности в компьютерной среде: ученик приобретает знания, развивается, общается. Компьютер в современных условиях — не просто электронная вычислительная машина, это источник информации, инструмент ее преобразования и универсальная система связи, обеспечивающая взаимодействие всех субъектов образовательной системы, включая и тех, с кем общение происходит непосредственно через компьютерную программу.

Внедрение ИКТ создает предпосылки для интенсификации образовательного процесса. ИКТ не только позволяют широко использовать на практике психолого-педагогические разработки, обеспечивающие переход от механического усвоения знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новые знания, но и способствуют раскрытию, сохранению и развитию личностных качеств учащихся.

Внедрение ИКТ в процесс обучения должно сопровождаться определенной концепцией, основанной на методологии совершенствования обучения в целом. И хотя уже накоплен довольно большой опыт компьютерного обучения, он осмыслен далеко неоднозначно и на уровне взаимодействия триады «учитель – ученик – ИКТ», и на уровне «ученик – ИКТ». Два-три десятилетия работы в этой области не обеспечили массового внедрения каких-либо обучающих систем в учебные заведения. Многие специалисты считают, что недостаточная разработка теоретических основ является одной из главных причин сложившейся ситуации

с компьютерным обучением. Дело в том, что ни одна из существующих теорий обучения не может быть непосредственно использована для разработки учебных программ с использованием ИКТ.

Компьютерное обучение оказывает заметное влияние на содержание образования, на взаимодействие основных участников учебно-воспитательного процесса — учителя и ученика, на цель и задачи современного образования. При этом не должно быть ошибки, поскольку сам компьютер диктует методы и содержание обучения и обеспечивает полноценную организацию учебной деятельности учащихся.

Практика развития творческого потенциала учащихся основывается на разработке и реализации специальных компьютерных программ и учебных материалов. На уроке нужно работать со специальными программами обучения для одаренных учащихся, чтобы научить их творчески мыслить, умению общаться, способствовать формированию лидерских и других личностных качеств, которые помогут в будущем социализации личности.

Идея использовать компьютеры в обучении детей принадлежит профессору С. Пейперту (р. 1928). Работая с Ж. Пиаже, С. Пейперт в 60-е годы прошлого века пришел к выводу, что ребенок развивается, если имеет условия для творческой деятельности в соответствующей среде.

Ребенок, будучи от природы весьма одаренным и творческим учеником (в этом С. Пейперт убежден, так как основание он находит в теории Ж. Пиаже о когнитивном развитии), может постепенно терять «вкус» к обучению. Одну из причин формирования у ребенка боязни и нежелание учиться С. Пейперт усматривает в принятом в современном ему обществе разделении всех людей на способных и не способных к обучению, на приверженцев точных наук и «гуманитариев». С. Пейперт считает, что дело не в способностях, а в организации процесса обучения.

С. Пейпертом предложена концепция школы будущего, начальными моментами которой являются природное любопытство детей и средства для удовлетворения этого любопытства. С. Пейперт не пытается переложить на компьютер функции учителя или учебника. Основная идея — это микромиры, некоторые модели реального мира, которые — с той или иной степенью детализации — творит сам ребенок [5, 6].

В апреле 2013 г. нами проведено исследование, целью которого являлось теоретико-эмпирическое обоснование влияния ИКТ обучения на результативность в урочной и внеурочной деятельности.

Для достижения цели были определены следующие задачи:

- изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме использования информационно-коммуникационных технологий в образовании;
- определить основные преимущества обучения с помощью информационно-коммуникационных технологий;
- выяснить влияние обучения с использованием ИКТ на развитие творческого потенциала учащихся;

– определить степень включенности учащихся в информационное пространство и их заинтересованность в применении ИКТ в обучении.

В ходе проведенного анкетирования 379 учащихся киевских школ были получены ответы на следующие вопросы:

Сколько времени проводите за компьютером в день? Можно с уверенностью сказать, что компьютер является неотъемлемой частью жизни учащихся, поскольку все опрошиваемые 3 часа в день и более находятся за компьютером, то есть 21 час в неделю, 84 часа в месяц, 1008 часов в год. Из этого следует, что 42 суток (почти полтора месяца) в год украинский ученик находится в сети Интернет. И это минимальное время, которое ребенок находится в сети. Следовательно, задача учителя заключается в создании другой организации формы обучения, чем урок [9].

Какие компьютерные игры вас больше всего интересуют? Самый большой интерес у мальчиков вызвала возможность играть «выстрелами», а у девочек — стратегии, симуляторы жизни и подобные игры, что свидетельствует о стремлении использовать компьютер в развлекательных целях. Эта функция занимает первое место среди всех возможностей ИКТ у учащихся, а развитие игровых компьютерных технологий в новом тысячелетии начинает доминировать и определять развитие компьютерных технологий вообще. Не нужно доказывать преимущества компьютерных игр в реализации социально значимых функций. Они создают поле свободного действия, предлагают широкий спектр возможностей для самореализации в условиях игрового мира, безграничный потенциал для творчества, общения, проведения свободного времени.

Пользуетесь ли Интернетом для подготовки домашних заданий? Если да, то сколько времени на это тратите? В современном мире ребенок постоянно пользуется Интернетом даже для подготовки обычного домашнего задания. Всего учащиеся 7–11 классов тратят на подготовку к урокам три часа.

Нравится ли вам готовить презентации к урокам? Сколько времени тратите на подготовку? Заинтересованность в подготовке презентаций проявляют 50 % опрошенных (и тратят на этот вид деятельности около трех часов). Такое же количество учеников не испытывает потребности в визуализации устного доклада. Наибольшее количество учащихся, испытывающих потребность в подготовке презентаций, в 10 классе, а наименьшее — в 11 классе.

Среди предложенных разделов выберите раздел, который заинтересовал бы вас больше. По результатам опроса первое место занимает раздел «Компьютерные технологии», второе — раздел «Робототехника», третье — раздел «Материаловедение» (наиболее заинтересованы девочки), четвертое — раздел «Техника» (наиболее заинтересованы мальчики), что опять-таки является подтверждением факта большой заинтересованности учащихся в компьютерных технологиях.

Нравится ли применять компьютер на уроках физики? Практически все учащиеся заинтересованы в использовании компьютера на уроках физики.

Из приведенных данных следует вывод о том, что использование ИКТ в учебном процессе требует создания иной организационной формы обучения. ИКТ меняют методы и приемы проведения занятий, создают другое ка-

чественное состояние учебного процесса. Обучение с помощью компьютера изменяет функции учителя, а также соотношение между прямыми и косвенными воздействиями на учащихся.

В деятельности учителя возникает зависимость от состояния, возможностей и безупречного функционирования оборудования для ИКТ. Установление связей и путей функционирования основных звеньев в системе компьютерного обучения позволяет педагогам и психологам четко определить круг задач, решаемых с помощью компьютера в учебном процессе, и сформулировать конкретные требования к этой технике. Применение компьютеров требует обоснования, исходя из задач системы управляемого обучения. Компьютеры, как средство обучения, накладывают отпечаток на интеллектуальную деятельность учителей и учащихся, влияют на их эмоциональное состояние, меняют психологическую нагрузку, характер самостоятельной и аудиторной учебной работы. Учебный процесс при этом, с одной стороны, упрощается, но с другой — в определенной степени усложняется. Главное — он принципиально меняется. Учебный процесс с применением компьютера — это совсем не тот процесс обучения, где этого средства нет. Учебный процесс по своей природе связан с непрерывным моделированием. Например, в составе ИКТ выделяют четыре компонента: модель знаний, модель ученика, дидактическую интерактивную систему, систему контроля. Методы реализации этих моделей усложняются, поскольку вычислительная сложность задач, решаемых с помощью ИКТ, заставляет применять стохастические методы, эвристику и нечеткую логику, случайные алгоритмы на основе нейронных сетей и генетических подходов.

Развитие компьютерного обучения связано с решением многих проблем: дидактических, технических, психологических, организационных. В первую очередь, они связаны с разработкой дидактических основ, включающих структуризацию системы знаний, новые принципы организации процесса обучения, эффективные способы диалогового взаимодействия, выбор новых критериев качества учебного процесса, выделение главных факторов его интенсификации, определение принципов проведения компьютерных экспериментов с моделями изучаемых явлений, процессов формирования учебных базовых понятий и ассоциаций с применением баз данных и других способов предъявления учебной информации и т. п. При этом педагоги обращают внимание на то, что при использовании новых технологий в обучении нельзя потерять коллективный, а иногда и соревновательный характер обучения. Это означает, что, индивидуально работая на компьютере, ученик должен иметь возможность сравнивать свои достижения с достижениями других.

Как показал опыт внедрения в учебный процесс педагогических программных средств, для успешной реализации концепции информатизации образования, в частности системы общего среднего образования, необходимо обеспечение учебных заведений вместе с аппаратными средствами также и педагогическими программными средствами, разработанными в соответствии с действующими программами изучения учебных предметов в общеобразовательных учебных заведениях [3].

Выводы

1. В педагогической науке до сих пор нет единого системного подхода к использованию информационно-коммуникационных технологий в образовании.
2. Среди основных компонентов системы компьютерного обучения следует обозначить следующее: мотивационная установка, потребности, мотивы обучения, базовые умения, полученные знания, практическое применение знаний, умение самостоятельно учиться, существующие задатки, творческий поиск.
3. Готовность ученика к обучению в информационном пространстве рассматривается как социально-педагогическое явление, которое содержит комплекс индивидуально-психологических качеств, систему приобретенных знаний, умений и навыков из компьютерной грамотности, предусматривает потребности в творческом поиске, установки на определенную деятельность.
4. Определение приоритетов использования ИКТ в учебном процессе предполагает соответствующее формирование критериев отбора конкретных средств обучения к каждому разделу учебной программы, каждой темы, каждого урока, каждого этапа урока.

Литература

1. *Базурин В.М.* Выбор программных средств для создания моделей физических процессов и явлений / В.Н. Базурин. – Кривой Рог: Изд. отдел НМет А,У 2011. – Вып. ПХ. – С. 225–230.
2. *Быков В.Ю.* Информатизация региональной системы образования: общее описание и основные компоненты реализации / В.Ю. Быков, Н. Нарядная, В.М. Саух // Компьютер в школе и семье. – 2006. – № 3. – С. 3–6.
3. *Жалдак М.И.* Использование компьютера в учебном процессе должно быть педагогически взвешенным и целесообразным / М.И. Жалдак // Компьютер в школе и семье. – 2011. – № 3. – С. 3–12.
4. *Морзе Н.В.* Концепция обучения учащихся общеобразовательных учебных заведений / Н. Морзе, Г. Проценко // Информатика и информационные технологии в учебных заведениях. – 2012. – № 1. – С. 8–23.
5. *Пейперт С.* Переворот в сознании: дети, компьютеры, плодотворные идеи / С. Пейперт. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
6. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – СПб.: Союз, 1997. – 226 с.
7. *Раков С.А.* Формирование математических компетенций учителя математики на основе исследовательского подхода в обучении с использованием информационных технологий: автореф. дис. ... докт. пед. наук / С.А. Раков. – Харьков: ХНПУ, 2005. – 44 с.
8. *Триус Ю.В.* Компьютерно-ориентированные методические системы обучения: монография / Ю.В. Триус. – Черкассы: Ворота – Украина, 2005. – 400 с.
9. *Хован И.В.* Научно-образовательные сети в Интернете как образовательная среда для одаренных детей и подростков / И.В. Хован, Т.А. Яншина // Инновационные подходы к диагностике одаренности: мировой опыт: мат-лы междунар. конгресса (г. Киев, 19–20 июня 2013 г.). – М.: Институт одаренного ребенка, 2013. – 206 с.

Literatura

1. *Bazurin V.M.* Vy'bor programny'x sredstv dlya sozdaniya modelej fizicheskix processov i yavlenij / V.N. Bazurin. – Krivoj Rog: Izd. otdel NMet AU, 2011. – Vy'p. IIX. – S. 225–230.
2. *By'kov V.Yu.* Informatizaciya regional'noj sistemy' obrazovaniya: obshhee opisaniye i osnovny'e komponenty' realizacii / V.Yu. By'kov, N. Naryadnaya, V.M. Saux // Komp'yuter v shkole i sem'e. – 2006. – № 3. – S. 3–6.
3. *Zhaldak M.I.* Ispol'zovaniye komp'yutera v uchebnom processe dolzhno by't' pedagogicheski vzveshenny'm i celesoobrazny'm / M.I. Zhaldak // Komp'yuter v shkole i sem'e. – 2011. – № 3. – S. 3–12.
4. *Morze N.V.* Konceptsiya obucheniya uchashhixsya obshheobrazovatel'ny'x uchebny'x zavedenij / N. Morze, G. Prochenko // Informatika i informacionny'e texnologii v uchebny'x zavedeniyax. – 2012. – № 1. – S. 8–23.
5. *Pejpert S.* Perevorot v soznanii: deti, komp'yutery', plodotvornyye idei / S. Pejpert. – M.: Pedagogika, 1989. – 224 s.
6. *Piazhe Zh.* Rech' i my'shlenie rebenka / Zh. Piazhe. – SPB.: Soyuz, 1997. – 226 s.
7. *Rakov S.A.* Formirovaniye matematicheskix kompetencij uchitelya matematiki na osnove issledovatel'skogo podxoda v obuchenii s ispol'zovaniem informacionny'x texnologij: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk / S.A. Rakov. – Xar'kov: XNPU, 2005. – 44 s.
8. *Trius Yu.V.* Komp'yuterno-orientirovanny'e metodicheskie sistemy' obucheniya: monografiya / Yu.V. Trius. – Cherkassy': Vorota – Ukraina, 2005. – 400 s.
9. *Xovan I.V.* Nauchno-obrazovatel'ny'e seti v Internete kak obrazovatel'naya sreda dlya odarenny'x detej i podrostkov / I.V. Xovan, T.A. Yanshina // Innovacionny'e podxody k diagnostike odarennosti: mirovoj opy't: mat-ly' mezhdunar. kongressa (g. Kiev, 19–20 iyunya 2013 g.). – M.: Institut odarennogo rebenka, 2013. – 206 s.

I.V. Khovan

Information and communication technology learning as a method of improvement of teaching technologies

The article examines the use of information and communications technologies in the learning process; specifies educational technology and defines the impact of informational training on students' creative potential. The quoted results display the investigated index of students' involvement in information space and their commitment to use of information and communications technologies.

Keywords: information and communications technologies; pedagogy; creative activity.

Ю.В. Стеффес

Организационно-содержательный аспект социализации одаренных детей в школах Канады

В статье представлен организационно-содержательный аспект социализации одаренных детей в системе образования Канады. Проанализировано моделирование образовательных услуг и содержание учебно-воспитательного процесса для эффективного социального развития одаренных учеников в канадских общеобразовательных школах.

Ключевые слова: организация; содержание; учебно-воспитательный процесс; социализация; одаренный школьник; Канада; общеобразовательная школа.

Школа как организованный социальный институт играет важную роль в интеграции индивидов во множество этико-моральных и нормативных взаимосвязей общества. С учетом этого модернизация и трансформация учебно-воспитательного процесса имеет большое значение для удовлетворения потребностей одаренных и способных учеников, поскольку облегчает их самореализацию и самоактуализацию. Подобные процессы воплотились в общеобразовательных школах Канады в виде использования индивидуализированной формы обучения одаренных учеников. Научные исследования в этой области были проведены такими всемирно известными исследователями, как С. Рейз, Дж. Рензулли, Б. Хурвиц, С. Ховис, Л. Броди, Дж. Ван Тассел-Баска, К. Томлинсон и др.

Для улучшения учебно-воспитательной работы в отечественной общеобразовательной школе актуальным представляется изучение зарубежного педагогического опыта развития индивидуальных особенностей учеников. Таким образом, нашей целью является анализ организационно-содержательного аспекта социализации одаренных детей в общеобразовательных школах Канады. Под социализацией одаренных школьников мы понимаем педагогически управляемый процесс, направленный на гармонизацию социального и индивидуального развития ребенка, раскрытие и приумножение его творческого потенциала.

Система образования Канады не имеет централизованного управления, что обуславливает отличия в обеспечении условий для развития и поддержки одаренных и талантливых школьников в разных провинциях, однако организация и содержание процесса социализации учащихся в провинциях Канады имеет общие образовательно-воспитательные черты.

В целом, под организацией учебно-воспитательного процесса для одаренных школьников в общеобразовательных школах Канады подразумевается

моделирование образовательных услуг с целью создания позитивной среды развития индивидуальности каждого одаренного и талантливому ученика. В школьном образовании всех без исключения провинций Канады организация школьного процесса сосредоточена на удовлетворении академических и социально-психологических потребностей одаренных и талантливых учащихся, для чего используются индивидуализированные образовательные планы (Individual Education Plan (IEP)) и индивидуальные программы планирования (Individual Program Planning (IPP)) [1].

В правительственной программе департамента образования провинции Новая Шотландия «Образование одаренных и развитие таланта» (Gifted Education and Talent Development) индивидуальный план программы (Individual Program Plan) внедряется педагогическим коллективом школы с помощью сочетания учебных стратегий и ресурсов для обучения учащихся, способности которых выше среднего уровня, для удовлетворения их особых интеллектуальных, артистических, креативных или лидерских потребностей [1: с. 22–23]. Индивидуальный план разрабатывается для каждого ученика в том случае, когда предметный куррикулум провинции является недостаточным для того, чтобы удовлетворить учебные потребности ребенка [2: с. 83].

Департаментом образования провинции Британская Колумбия в правительственной программе «Специальные образовательные услуги: пособие по регулировке процедур и руководящих принципов» (Special Education Services: A Manual of Policies, Procedures and Guidelines) индивидуализированный образовательный план определяют как документально засвидетельствованный план работы учителей с учеником с особыми потребностями, в котором описываются индивидуальные учебные цели школьника, принципы адаптации обычных программных задач к интеллектуальным потребностям ребенка, модификация стандартизированных образовательных услуг, а также включены методики, по которым проводится оценка успешности ученика [3: с. 5]. Такая организация учебного процесса призвана нивелировать несоответствие между индивидуальными интеллектуальными желаниями и потребностями одаренного ученика и стандартами общего учебного плана. Кроме этого, индивидуализированный образовательный план развивает как интеллектуальный потенциал ребенка, так и способствует социальному развитию ребенка благодаря глубокому контакту ребенка с педагогом и одноклассниками с разным уровнем знаний и способностей. В составлении адаптированного к индивидуальным потребностям детей образовательного плана канадские педагоги учитывают:

- академические цели и прогнозируемые учебные результаты одаренного ученика на текущий учебный год, которые качественно отличаются от ожидаемых результатов, определенных в общешкольной учебной программе провинции;
- список дополнительных услуг, которые будут способствовать достижению поставленных целей в улучшении учебной успеваемости ученика;

- список адаптационных техник и процедур для применения учебных материалов, стратегий или методов оценки [3: с. 4].

Индивидуализированный образовательный план может включать информацию:

- о фактическом уровне успеваемости ученика;
- об обстоятельствах или условиях, при которых программа должна внедряться;
- об именах всех, кто будет участвовать в реализации учебного плана и оказывать сопутствующие услуги ученику на протяжении всего учебного года;
- о временных рамках оценки качества реализации индивидуализированного образовательного плана;
- о возможных коррективах, которые следовало бы внести в планирование на следующий учебный год [3: с. 5].

В канадском образовательном пространстве дифференциацию определяют как процесс обучения, который конструируется и компонируется учителями из разных учебных предметов для повышения совместимости ученических индивидуальных потребностей с различными компонентами куррикулума. Такое конструирование учебно-воспитательного процесса обеспечивает соответствующее учебное и социальное окружение для детей всего класса, а именно: под конструированием эффективного учебного окружения мы понимаем создание учебно-воспитательных условий в классе, при которых каждый ученик способен сосредоточиться на выполнении задания, уровень сложности которого соответствует его интеллектуальным способностям [1: с. 106].

Содержательный аспект социализации одаренных учеников в общеобразовательных школах Канады представлен обязательными и элективными (дополнительными) учебными курсами. Куррикулум в школах всех провинций Канады ориентирован на изучение базовых предметов: родного языка, математики, социальных наук, естественных наук и начальных знаний по искусству. В некоторых провинциях к обязательным предметам в начальных классах также относится изучение второго языка [4].

Учебный курс «Социальные науки» (Social Studies), который изучается в начальной, средней и старшей школе, является базовым для развития социальной компетентности учеников, в том числе и одаренных. Этот учебный курс обязателен для изучения и интегрирует главные концепты и идеи таких предметных областей, как история, география, экология, экономика, право, ведение, политические науки и т. д. Около 60 % содержания учебного материала этого курса связано с канадской историей и современностью. В частности, практически во всех провинциях Канады ученики 7–9 классов в рамках курса «Социальные науки» изучают историю страны до и после Конфедерации (1867), особое значение учитель уделяет объяснению школьникам межкультурных связей граждан в условиях миграционных процессов [6].

Учебный курс «Социальные науки» является основополагающим для осознания школьниками важности диалога культур и развития их гражданского само-

сознания. В рамках этого курса в 9 классе учителя делают упор на такие понятия, как «гражданство», «идентичность» и «качество жизни», их влияние на политический и законодательный процесс в Канаде. К рассмотрению на уроках также предлагаются вопросы об экономических системах Канады и США. В старшей школе в рамках этого же курса ученики изучают исторические вехи развития глобализации, ее влияния на землю, экономику, права человека и качество жизни в локальном, национальном и межнациональном значениях. Например, учащимся предлагается соотнести понятия «глобализация», «гражданство» и «идентичность». Наряду с понятием «глобализация» учащихся знакомят с феноменом национализма, его историей, истоками, влиянием на региональные особенности, национальные и межнациональные движения, а также подводят к осознанию корреляции понятий «национализм» и «индивидуальность» в современном общественном измерении [6: с. 31–32].

В большинстве провинций ученикам предлагаются для изучения такие элективные предметы, как домашняя экономика (home economics), здоровье, обучение личностным и социальным навыкам (personal and social skills training), производственная подготовка, компьютерная грамотность и введение в технологию (introduction to technology).

В старших классах средней школы число обязательных предметов уменьшается, что дает возможность школьникам больше времени уделять изучению специализированных курсов [4: с. 18].

Дополнительными (элективными) дисциплинами, которые существенно влияют на процесс социализации одаренных школьников в общеобразовательных учреждениях провинции Альберта, являются:

– «Коренные этносы» (Aboriginal Studies) — дисциплина, изучающая народности, проживающие в Канаде на определенных исторических этапах, — метисы и инуиты. В рамках этого учебного курса учащиеся знакомятся и углубляют знания по разнообразию аутентичного населения Канады и всего мира. Школьники узнают, как коренные народы на практике реализуют поддержку и содействие собственной культуре и самобытной идентичности;

– «Управление жизнью и карьерой» (Career and Life Management) — это учебный курс, цель которого — информировать учащихся о принятии взвешенного решения и сознательного профессионального выбора, а также о развитии поведения и отношений, способствующих позитивному отношению к себе и другим. Вместе с тем «Управление жизнью и карьерой» — основной курс для получения учеником грамотности в вопросах здоровья человека и обязательный для получения диплома об окончании старшей школы;

– «Карьера и технологии» (Career and Technology Studies) — этот учебный курс дает возможность развивать навыки и умения, которые могут быть применены в повседневной жизни, одновременно способствуя приобретению учениками коммуникативного профессионального мастерства, углубления знания в смежных научных областях;

– «Искусство» (Fine Arts) — научный курс, который охватывает урочные занятия по изобразительному искусству, театру и музыке, где ученик может проявить себя как творец, исполнитель, исследователь, критик и потребитель. Эти курсы по выбору дают возможность учащимся углубить и расширить собственные таланты и способности в художественной сфере;

– «Лингвистика и культурология» — этот курс предусматривает изучение иностранных языков (немецкого, итальянского, японского, латыни, испанского и украинского) или языков племен аборигенов Черноногих (Blackfoot) или Кри (Cree);

– «Физическое воспитание» — целью учебного курса является развитие у школьников знаний, умений и поведения, необходимого для активной жизненной позиции, бережного отношения к собственному здоровью;

– «Обществознание» — дополнение к обязательному курсу «Социальные науки». Целью классно-урочных занятий является повышение осознания школьниками феномена человеческого общества и понимания взаимоотношений его членов [6].

Вместе с тем в провинции Британская Колумбия существуют учебные программы, целью которых является ориентация школьника на определенную карьеру, профессиональный выбор, а именно: кооперативное образование (Co-operative Education), программы центра карьеры в технических специальностях (Career Technical Centre programs) и подготовка к профессии (Career Preparation) [7: с. 23].

Одной из социально значимых учебных дисциплин в старших классах канадских школ является учебный курс «Коммуникации». Этот курс — обязательный для изучения школьниками, которые в будущем не планируют продолжать обучение по академическому направлению. Цель курса — закрепление базовых коммуникативных навыков и умений, компетентное применение в ежедневной деятельности вербальной и невербальной коммуникации, грамотного письменного деловодства и т. д. В рамках этого курса школьники изучают закономерности использования вербальных средств в соответствии с ситуацией, аудиторией и ежедневными потребностями в жизни и работе. Учащимся также предлагают ознакомиться с мировой литературой как источником понимания поликультурного наследия человечества [7]. Особое значение курс «Коммуникации» приобретает ввиду того, что школьники учатся не только формальным правилам интеракции и коммуникации, но и целенаправленно обучаются так называемой «базовой социальности». Как отмечает Н. Лавриченко, «это особое искусство не шокировать, не провоцировать, не донимать и не унижать ни жестом, ни позой, взглядом, ни словом тех, с кем ты сталкиваешься лицом к лицу в течение жизненных ситуаций» [8: с. 167]. Умение быть «социально адекватным» и коммуникативно компетентным становится требованием для каждого члена социума. Ведь глобализационные тенденции современности открывают новые возможности приобщиться к культуре других народов

и традиций, а потому коммуникативные (вербальные и невербальные) навыки являются необходимой основой для построения межличностных отношений индивидов.

Стоит отметить, что в школах провинции Британской Колумбии ученик 12 класса может также выбрать спецкурс «Технические и профессиональные коммуникации». В рамках этого учебного предмета школьникам предоставляется возможность принять участие в процессах, близких к их ориентировочному полю будущей профессиональной занятости [7: с. 25]. Ознакомление и включение школьника в сферу профессиональных отношений требует от него овладения не только практическими навыками и умениями по выполнению профессиональных обязанностей, но и налаживания дружеских отношений с коллегами, руководством, партнерами, конкурентами, инвесторами. Умение строить профессиональные и дружеские отношения с коллегами составляет важный компонент эмоциональной и психологической жизни взрослого человека.

Известно, что в Канаде география и история как отдельные учебные дисциплины отсутствуют в перечне школьных предметов, поэтому их содержание интегрировано в учебный курс «Социальные науки». В связи с этим значительное внимание в средних школах Канады, в рамках этого курса, уделяется историческим событиям и их влиянием на жизнь канадского сообщества и человечества в целом. В старшей школе канадские школьники изучают мировые тенденции развития торгово-экономических отношений. Общая тенденция преподавания этого курса в старшей школе во всех без исключения провинциях Канады — стремление педагогов обучить школьников основным законам и принципам функционирования экономики, проблемам товарообращения, потребления и производства, структуры рынка, роли государства в экономическом развитии страны, распределении доходов, принципов устойчивого развития, торговли и мировой экономики и т. д. Социальная ценность этих знаний заключается в подготовке школьников к производственным отношениям, формировании потребительской культуры молодого поколения, знании и умении использовать и защищать потребительские права.

Таким образом, анализируемое нами моделирование учебно-воспитательного процесса методом индивидуализированного учебного плана обеспечивает возможность удовлетворять индивидуальные потребности одаренных учеников, развивая их интеллектуальные и социальные способности. Использование индивидуализированного подхода в образовании позволяет канадским педагогам нивелировать негативные социальные и эмоциональные переживания одаренного и талантливого ученика, часто возникающие из-за непонимания присутствующих ему особых индивидуальных качеств, дает возможность такому ученику наладить дружеские контакты со сверстниками.

Вместе с тем благодаря гибкой организации педагогического процесса одаренные ученики могут выбирать те дисциплины, которые в наибольшей степени удовлетворяют их потребности в личностном и социальном разви-

тии, что способствует выстраиванию индивидуальной учебной траектории из предложенных школьных предметов и курсов по выбору, овладению знаниями на углубленном уровне и в собственном темпе (чаще ускоренном).

Установлено, что главная нагрузка в социализации одаренных учеников в общеобразовательных школах Канады полагается на учебный курс «Социальные науки». В рамках этого курса, который изучается с начальных и до старших классов включительно, учащиеся приобретают знания в таких научных областях, как социология, политология, история, экономика, религиоведение, обществоведение, география, психология, антропология. Учителя стремятся научить школьников, особенно одаренных, применять полученные знания для самостоятельного осмысления экономических, социальных, культурных проблем канадского общества, а также глобальных проблем человечества. В целом исследование и анализ педагогических методик в образовательной и воспитательной работе с одаренными детьми в школах Канады позволяет расширить педагогические модели работы с одаренными школьниками в отечественных учебных заведениях.

Литература

1. *Лавриченко Н.М.* Проблеми гуманістичного спрямування шкільної соціалізації: пед. розмісли і нотатки / Н.М. Лавриченко. – К.: Інсайт-плюс, 2006. – 279 с.
2. Canada World Data on Education, 6th edition 2006/2007. – 65 p.
3. Challenge for excellence: enrichment and gifted education resource guide. Department of Education, Province of Nova Scotia, 1999. – 94 p.
4. Gifted Education and Talent Development. Department of Education. – Nova Scotia, 2010. – 224 p.
5. *Hurwitz B.* Developing Individual Education Plans for Gifted Students: Information for Parents / B. Hurwitz, R. Lacalamita. – Toronto : Association for Bright Children of Ontario, 2006. – 44 p.
6. Multicultural Education, Diversity, and Citizenship in Canada. – URL: http://www.intlalliance.org/fileadmin/user_upload/documents/Conference_2010/NP-CA.pdf
7. Planning for students who are gifted (Individualized program planning (IPP): ECS to grade 12.). Chapter 11. Alberta Education. Learning and Teaching Resources Branch, 2006. – 60 p.
8. Secondary Education in Canada: A Student Transfer Guide. 10th Edition. Alberta Education, 2008 / 2009. – 35 p.
9. Secondary Education in Canada: A Student Transfer Guide. 10th Edition. British Columbia Education, 2008/2009. – 44 p.
10. Special Education Services: A Manual of Policies, Procedures and Guidelines, British Columbia Ministry of Education. – Victoria, 2011. – 145 p.

Literatura

1. *Lavrichenko N.M.* Problemi humanistichnogo spryamuvannya shkil'noi socializacii: ped. rozmisli i notatki / N.M. Lavrichenko. – K.: Insajt-plyus, 2006. – 279 s.
2. Canada World Data on Education, 6th edition 2006/2007. – 65 p.
3. Challenge for excellence: enrichment and gifted education resource guide. Department of Education, Province of Nova Scotia, 1999. – 94 p.

4. Gifted Education and Talent Development. Department of Education. – Nova Scotia, 2010. – 224 p.
5. *Hurwitz B.* Developing Individual Education Plans for Gifted Students: Information for Parents / B. Hurwitz, R. Lacalmita. – Toronto : Association for Bright Children of Ontario, 2006. – 44 p.
6. Multicultural Education, Diversity, and Citizenship in Canada. – URL: http://www.intlalliance.org/fileadmin/user_upload/documents/Conference_2010/NP-CA.pdf
7. Planning for students who are gifted (Individualized program planning (IPP): ECS to grade 12.). Chapter 11. Alberta Education. Learning and Teaching Resources Branch, 2006. – 60 p.
8. Secondary Education in Canada: A Student Transfer Guide. 10th Edition. Alberta Education, 2008 / 2009. – 35 p.
9. Secondary Education in Canada: A Student Transfer Guide. 10th Edition. British Columbia Education, 2008/2009. – 44 p.
10. Special Education Services: A Manual of Policies, Procedures and Guidelines, British Columbia Ministry of Education. – Victoria, 2011. – 145 p.

Yu. V. Steffes

Aspects of Organization and Contents of Socialization of Gifted Students in Canadian Schools

The article explores the organization and socialization of gifted school students in Canadian education system. Modeling of the educational services and contents of educational process contributing to gifted students' effective social development are analyzed.

Keywords: organization; contents; educative process; socialization; gifted school student; Canada; comprehensive school.

АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»
2013, № 4 (26)

Афанасьева Юлия Витальевна — соискатель общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ, начальник отдела научно-организационной работы и международного сотрудничества ГБНУ «Московский институт развития образования».

E-mail: vfdr09@mail.ru

Васильев Игорь Аркадьевич — кандидат философских наук, доцент, главный научный сотрудник лаборатории системного мониторинга и проектирования образования Научно-исследовательского института столичного образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: via0707@mail.ru

Жидких Татьяна Николаевна — аспирант кафедры педагогики Горловского института иностранных языков Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет».

E-mail: gidkih@mail.ru

Жирова Марина Леонидовна — методист ГБОУ «Окружной учебно-методический центр» СВОУО города Москвы.

E-mail: baumanml@yandex.ru

Игнатьев Сергей Евгеньевич — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры рисунка и графики факультета изобразительных искусств ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: ise_hgf@mail.ru

Кандыбей Павел Наумович — преподаватель изобразительного искусства ГБОУ ДОД города Москвы «Детская школа искусств № 11».

E-mail: _lao_@list.ru

Кашанов Мергалис Мергалимович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии, заместитель декана по научной работе факультета психологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова».

E-mail: smk007@bk.ru

Ключко Ольга Ивановна — доктор философских наук, доцент, профессор общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: olga_klioutchko@rambler.ru

Куприянов Борис Викторович — доктор педагогических наук, профессор, профессор общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: Boriskuprianoff2012@yandex.ru

Охрименко Ольга Сергеевна — аспирант кафедры социальной философии и философии образования Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова, младший научный сотрудник отдела поддержки одаренности и международного сотрудничества Института одаренного ребенка Национальной академии педагогических наук Украины.

E-mail: olgaokhrimenko@mail.ru

Петерсон Любовь Анатольевна — ведущий специалист Межкафедрального методического центра ГАОУ ВПО «Коми республиканская академия государственной службы и управления», г. Сыктывкар.

E-mail: peterstonla@mail.ru

Стеффес Юлия Викторовна — младший научный сотрудник отдела проектирования развития одаренности Института одаренного ребенка Национальной академии педагогических наук Украины.

E-mail: khilko.y@mail.ru

Хитрюк Вера Валерьевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет».

E-mail: hvv64@tut.by

Хован Ирина Викторовна — аспирант кафедры теории и методики обучения Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова, учитель физики и астрономии УВК «Доминанта», г. Киев.

hovan@ukr.net

Цымзина Светлана Владимировна — аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова».

E-mail: svetatsy@mail.ru

Шаграева Ольга Аркадьевна — кандидат психологических наук, доцент общеинститутской кафедры психологического образования Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: shagraeva.olga@yandex.ru

Ясвин Витольд Альбертович — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры проектирующей психологии Института психологии имени Л.С. Выготского ФГБОУ ВПО РГГУ.

E-mail: vitalber@yandex.ru

MCPU Vestnik, № 4 (26) – 2013 / Authors

Afanasieva Yulia Vitalievna — applicant for the PhD degree of Theory and History of Pedagogy department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU; head of Division of Scientific and organizational work and international cooperation, SBRI Moscow Institute of Education Development.

E-mail: vfdr09@mail.ru

Vasiliev Igor Arkadievich — PhD (Philosophy), docent, chief researcher of Laboratory of system monitoring and education engineering, Scientific Research Institute of Capital Education of MCTTU.

E-mail: via0707@mail.ru

Zhidkikh Tatiana Nikolayevna — postgraduate of Pedagogy, Gorlovka Institute of Foreign Languages of the Donbas State Pedagogical University.

E-mail: gidkih@mail.ru

Zhirova Marina Leonidovna — Teacher Trainer of District Educational Teacher Training center, the North-East Department of Education, Moscow.

E-mail: baumanml@yandex.ru

Ignatiev Sergei Evgenievich — Doctor of Pedagogy, professor, professor of Drawing and Graphics department, Faculty of Fine arts, MCTTU.

E-mail: ise_hgf@mail.ru

Kandybey Pavel Naumovich — teacher of Fine arts, Children's Art school № 11, Moscow.

E-mail: _lao_@list.ru

Kashapov Mergalyas Mergalimovich — Doctor of Psychology, full professor, head of Pedagogy and Pedagogical Psychology department, deputy dean on science work, Faculty of Psychology, P.G. Demidov Yaroslavl State University.

E-mail: smk007@bk.ru

Klioutchko Olga Ivanovna — Doctor of Philosophy, docent, professor of Educational Psychology general department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: olga_klioutchko@rambler.ru

Kupriyanov Boris Viktorovich — Doctor of Pedagogy, professor, professor of Theory and History of Pedagogy department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: Boriskuprianoff2012@yandex.ru

Okhrimenko Olga Sergeevna — postgraduate of Social Philosophy and Educational Philosophy department, Dragomanov National pedagogical university; junior researcher of Giftedness Support and International Cooperation division, Institute of the gifted child, National Academy of pedagogical sciences of Ukraine.

E-mail: olgaokhrimenko@mail.ru

Peterson Lyubov Anatolievna — leading specialist of Interdepartmental methodological centre, Komi Republican Academy of State Service and Administration, Syktyvkar.

E-mail: petersonla@mail.ru

Steffes Julia Viktorovna — junior researcher of Division of Giftedness Development Projecting, Institute of the gifted child, National Academy of pedagogical sciences of Ukraine.

E-mail: khilko.y@mail.ru

Khitryuk Vera Valerievna — PhD (Pedagogy), docent, associate professor of Pedagogy department, Baranovichi state university.

E-mail: hvv64@tut.by

Khovan Iria Viktorovna — postgraduate of Educational Theory and Methodology, Dragomanov National pedagogical university; Physics and Astronomy teacher of TEC «Dominant», Kiev.

E-mail: hovan@ukr.net

Tsymzina Svetlana Vladimirovna — postgraduate of Pedagogy and Pedagogical Psychology department, P.G. Demidov Yaroslavl State University.

E-mail: svetatsy@mail.ru

Shagraeva Olga Arkagievna — PhD (Psychology), associate professor of Educational Psychology department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: shagraeva.olga@yandex.ru

Yasvin Vitold Albertovich — Doctor of Psychology, professor, professor of the Department of psychology designing, Vygotsky Institute of psychology, RSUH.

E-mail: vitalber@yandex.ru

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Уважаемые авторы!

Редакция просит Вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике МГПУ», руководствоваться требованиями Редакционно-издательского совета ГБОУ ВПО МГПУ к оформлению научной литературы.

1. Статья объемом не менее 0,5 а.л. и не более 1 а.л. (40 тыс. знаков) должна быть напечатана на бумаге формата А4.; поля страницы: верхнее, нижнее и левое — по 20 мм, правое — 10 мм; выравнивание по ширине; абзацный отступ — 15 мм; в тексте, таблицах, формулах и иллюстрациях следует применять шрифты: Times New Roman, Arial, Courier New, кегль — 14, межстрочный интервал 15 мм. При использовании латинского или греческого алфавита обозначения набирают: латинскими буквами в светлом курсивном начертании; греческими буквами — в светлом прямом.

2. К статье должна быть приложена ее электронная версия на следующих носителях: CD-R; CD-RW; DVD-R; DVD-RW; USB flash в форматах Microsoft Word, RTF. Весь текст рукописи должен быть сохранен в одном файле.

3. Каждая статья должна начинаться: инициалами и фамилией автора (авторов); названием (не более 7 слов). После названия статьи должна следовать краткая аннотация на русском языке не более 500 печатных знаков с указанием новизны исследования и методов, использованных при его проведении, и ключевые слова и словосочетания (не более 5), которые разделяются точкой с запятой.

4. В конце каждой статьи следует список литературы на русском и на английском языках. Литература дается в алфавитном порядке. Ссылки на нее оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [10: с. 81], где первая цифра означает порядковый номер из списка литературы, приведенного в конце статьи, а вторая — номер страницы источника; кроме этого может указываться том, параграф, книга. Например: [5: Т. II, с. 60], [5: § 5, с. 60], [5: кн. 5, с. 60].

5. **Рисунки, графики, схемы** должны выполняться в графических редакторах, поддерживающих векторные и растровые изображения. Графики, схемы, таблицы нельзя сканировать.

Выделения в тексте делаются светлым курсивом, жирным курсивом и жирным шрифтом. Подчеркивания исключаются!

6. **Библиографические ссылки на электронные ресурсы** нужно делать внутритекстовые в круглых скобках. Например: (Русское православие: [сайт]. URL: <http://www.orhto-rus.ru>), (URL: <http://www.bashedu.ru/encicle.htm>).

7. **Библиографические ссылки на архивные документы** следует делать внутритекстовые ((НБА РКП.Ф.1. Оп.19 Ед.хр.8); (БГАДА. ф. 210 (Разрядный приказ. Разрядные вязки. Вязка 1.4.1) № 10. Л. 1-64).

Иностранные издания в списке литературы идут после русских изданий и следуют тем же правилам оформления.

8. **Примечания.** Если примечания даются в конце страницы, то нумерация ограничивается пределами страницы. Если идет сквозная нумерация через весь текст, то примечания помещаются в конце статьи. В этом случае вначале идет раздел «Примечания», а затем раздел «Литература».

9. В конце статьи (после списка литературы) указываются автор, название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.

10. К статье прилагается информация об авторе (авторах) (ФИО, ученая степень, звание, должность, место работы) на русском и английском языках, контактный телефон и электронный адрес.

11. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Более подробно о требованиях к оформлению рукописи можно посмотреть на сайте www.mgpi.ru в разделе «Документы» издательского отдела Научно-информационного издательского центра.

По вопросам публикации статей в журнале «Вестник МГПУ» серии «Педагогика и психология» обращаться к составителю *Вачковой Светлане Николаевне* (e-mail: svachkova@gmail.com).

Вестник МГПУ
Журнал Московского городского педагогического университета
Серия «Педагогика и психология»
№ 4 (26), 2013

Главный редактор:
доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор *А.И. Савенков*

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:
ПИ № 77-5797 от 20 ноября 2000 г.

Главный редактор выпуска:
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т.П. Веденеева*
Редактор:
Т.И. Магала
Корректор:
Л.Г. Овчинникова
Перевод на английский язык:
О.В. Вострикова
Техническое редактирование и верстка:
О.Г. Арефьева

Адрес Научно-информационного издательского центра ГБОУ ВПО МГПУ:
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.
Телефон: 8-499-181-50-36.
E-mail: Vestnik@mgpu.ru

Подписано в печать: 23.12.2013 г.
Формат 70 × 108 ¹/₁₆. Бумага офсетная.
Объем: 9,25 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.