

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

№ 2 (36)

Издается с 2007 года

Выходит 4 раза в год

**Москва
2016**

VESTNIK

MOSCOW CITY UNIVERSITY

SCIENTIFIC JOURNAL

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

№ 2 (36)

Published since 2007

Quarterly

Moscow

2016

Редакционный совет:

Реморенко И.М.

председатель

ректор ГАОУ ВО МГПУ,
кандидат педагогических наук, доцент,
почетный работник общего образования Российской Федерации
президент ГАОУ ВО МГПУ,

Рябов В.В.

заместитель председателя

доктор исторических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Геворкян Е.Н.

заместитель председателя

первый проректор ГАОУ ВО МГПУ,
доктор экономических наук, профессор,
академик РАО

Агранат Д.Л.

заместитель председателя

проректор по учебной работе ГАОУ ВО МГПУ,
доктор социологических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Савенков А.И.

главный редактор

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор

Вачкова С.Н.

заместитель главного редактора

доктор педагогических наук, доцент

Алисов Е.А.

доктор 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

Данилюк А.Я.

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Добротин Д.Ю.

кандидат педагогических наук, доцент

Коган Б.М.

доктор биологических наук, профессор

Ларионова Л.И.

доктор психологических наук, профессор

Леванова Е.А.

доктор педагогических наук, профессор

Левицкий М.Л.

доктор педагогических наук, профессор,
академик РАО

Львова А.С.

кандидат педагогических наук, доцент

Приходько О.Г.

доктор педагогических наук, профессор

Резаков Р.Г.

доктор педагогических наук, профессор

Романова Е.С.

доктор психологических наук, профессор

Сухова Е.И.

доктор педагогических наук, профессор

Ушаков Д.В.

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

- Айгунова О.А., Осипенко Л.Е., Смирнова П.В.* Сертификация школьных педагогических команд как эффективный механизм управления качеством образования 8
- Иванова Е.В., Виноградова И.А., Никитаева М.В.* Разработка концепции универсальной среды Московского городского педагогического университета 19
- Вачкова С.Н., Баранников К.А., Реморенко И.М.* Подходы к проектированию системы государственно-общественного сопровождения образовательных организаций при разработке и реализации основных образовательных программ 30
- Савенков А.И., Воронцов М.А.* Микродинамика творческой продуктивности математиков и культурологов 41

Проблемы профессиональной подготовки

- Савенков А.И., Львова А.С., Любченко О.А., Осипенко Л.Е.* Деятельностный подход к подготовке будущих педагогов к руководству исследовательским и проектным обучением младших школьников 54
- Науменко Е.А.* Из опыта воспитания конфессиональной толерантности студентов 62
- Смирнова М.С.* Формирование методического мышления будущих учителей начальной школы 70

Психология

- Шиян И.Б., Зададаев С.А., Ле-ван Т.Н., Шиян О.А.* Апробация шкал оценки качества дошкольного образования ECERS-R в детских садах города Москвы 77

Теория и практика обучения и воспитания

- Зиновьева Т.И., Покатилова Н.Б.* Проблема формирования интонационных умений младших школьников и пути ее решения..... 93

История педагогического и психологического образования

- Куприянов Б.В.* Социальная миссия внешкольного образования в СССР: историческая реконструкция советского мегапроекта 101

Специальная педагогика и специальная психология

- Волкова В.В., Михальчи Е.В.* Исследование социального стереотипа и психологического портрета лица с ОВЗ и инвалидностью в соответствии с мнениями студентов 110

Страницы молодых ученых

- Виноградова Е.В.* Основы воспитания эмоционально-волевой культуры старшеклассников..... 124

Авторы «Вестника МГПУ», серия «Педагогика и психология», 2016, № 2 (36)..... 130

- Требования к оформлению статей..... 135**

CONTENTS

Pedagogical Education

- Aygunova O.A., Osipenko L.E., Smirnova P.V.* Certification of School Pedagogical Teams as an Effective Mechanism for Managing the Quality of Education..... 8
- Ivanova E.V., Vinogradova I.A., Nikitaeva M.V.* Development of the Concept of a Universal Environment of Moscow City Teachers' Training University 19
- Vachkova S.N., Barannikov K.A., Remorenko I.M.* Approaches to the Designing of the System of State and Public Support of Educational Organizations at the Design and Implementation of Basic Educational Programs..... 30
- Savenkov A.I., Vorontsov M.A.* The Microdynamics of the Creative Productivity of Mathematicians and Culture Experts..... 41

Problems of Professional Training

- Savenkov A.I., Lvova A.S., Lyubchenko O.A., Osipenko L.E.* Activity Approach to the Training of Future Teachers to Guide the Research and Design Teaching of Younger Students 54
- Naumenko E.A.* From the Experience of Upbringing Confessional Tolerance of Students..... 62
- Smirnova M.S.* Formation of the Methodical Thinking of Future Teachers of Primary School 70

Psychology

- Shiyan I.B., Zadadayev S.A., Le-van T.N., Shiyan O.A.* Approbation of Scales of Quality Assessment of Pre-school Education (Early Childhood Environment Rating Scales — ECERS-R) in Moscow Kindergartens..... 77

Theory and Practice of Educating and Upbringing

- Zinovieva T.I., Pokatilova N.B.* The Problem of Formation of Intonation Skills of Younger Students and the Ways of Its Solution..... 93

The History of Pedagogical and Psychological Education

- Kupriyanov B.V.* The Social Mission of Extracurricular Education in the USSR: a Historical Reconstruction of the Soviet Megaproject..... 101

Special Pedagogy and Special Psychology

- Volkova V.V., Mikhalchi E.V.* Research of Social Stereotype and Psychological Portrait of a Person with a Disability and Disablement: Student's Point of View 110

Young Scientist's Pages

- Vinogradova E.V.* Foundations of Upbringing of the Emotional-Volitional Culture of Senior Pupils 124

MCU Vestnik. Series «Pedagogy and Psychology».

- 2016, № 2 (36) / Authors** 130

- Style Sheet**..... 135

**О.А. Айгунова,
Л.Е. Осипенко,
П.В. Смирнова**

Сертификация школьных педагогических команд как эффективный механизм управления качеством образования

В статье научно обоснована сущность процесса сертификации педагогических команд, представлена концептуальная модель данного процесса, охарактеризованы его основные модули и инструментарий их оценивания. Авторами раскрывается возможность применения метода математического моделирования, позволяющего достичь максимальной валидности и оптимизации процедуры сертификации, а также обеспечивающего возможность для проектирования содержания обучения педагогических команд, желающих пройти процедуру сертификации.

Ключевые слова: качество образования; педагогическая команда; эксперты; сертификация; концептуальная модель; профиль команды; апробация.

Современная система образования претендует на развитие индивидуальности самостоятельного человека, способного творчески подходить к решению различных жизненных ситуаций, проектировать профессиональные задачи. Соответственно, Стандарты выдвигают новые требования к профессиональной подготовке, аттестации и сертификации квалификаций педагогических работников. Одна из актуальных задач современной педагогики — непрерывное образование педагогических кадров, способных обеспечить духовно-нравственное развитие, воспитание и качество подготовки обучающихся в соответствии с ФГОС общего и профессионального образования.

Эффективность деятельности современной образовательной организации во многом определяется не столько усилиями отдельных педагогов, сколько результативностью их совместного труда. Решение нестандартных, сложных проблем, с которыми сталкиваются педагогические организации, обычно требует совместных усилий учителей, имеющих различные воззрения и навыки.

Существование командных форм работы повышает уровень стабильности в образовательном коллективе, дает почву для саморазвития и самообразования, способствует использованию и разработке инновационных технологий образовательного процесса, повышает качество образования и возможности индивидуализации, расширяет возможности образовательной организации.

В работе команды компетентностный уровень педагогов, безусловно, значим, но не является основополагающим для эффективности работы, поэтому использовать только аттестацию педагога для определения потенциальных возможностей коллектива образовательной организации было бы неправомерно.

Оценка возможностей образовательной организации должна замеряться за ее пределами независимой стороной и целью этого должно являться установление соответствия качественных профессиональных характеристик коллектива внешним требованиям качества образования. Эту оценку возможно произвести посредством сертификации школьных команд, которая позволит установить и удостоверить более широкую область собственной компетенции каждого педагога и команды в целом, даст гарантию высокого уровня профессионализма коллектива (команды) и возможность педагогам использовать больший диапазон смены профессиональных ролей.

Процедура аттестации даст понимание о профессионализме педагогов, а собственно сертификация команды определит перспективность развития образовательного учреждения (набор профессионалов еще не означает высокий уровень качества обучения в образовательном учреждении). Качественное комплексное решение задач конкретного образовательного учреждения возможно при совместной работе профессионалов.

Проблема коллектива как объекта научных изысканий начинает активно обсуждаться начиная с 20-х годов прошлого столетия, в частности, в трудах В.А. Сухомлинского [10] и других. При всей многоаспектности отражения педагогической команды как единого целого, упорядоченного и сложноорганизованного феномена, нет работ, в которых бы данный процесс был отражен целостно и системно. Решение обозначенной проблемы и составило цель данной публикации.

Суть сертификации состоит в объективной оценке соответствия уровня педагогической команды целям и задачам образовательной организации, подтверждающей возможности эффективного выполнения конкретных задач в образовательном учреждении, способствуя повышению статуса учреждения и качества образования.

Количество сертифицированных команд сотрудников влияет на увеличение нематериальных активов организации, на ее конкурентоспособность. Поэтому сертификация школьных команд общеобразовательных организаций является объективной необходимостью в современных условиях модернизации образования и служит долговременным мотивирующим фактором развития кадрового потенциала.

Изучение международного опыта сертификации, эффективности групповых процессов отражено в трудах [1; 7; 13; 14] и других. В них показано, что наиболее приемлемой для педагогических команд является независимая модель сертификации. Она ориентирована на оценку наличия у педагогической команды комплекса социально-психологических, личностных, поведенческих и результативных характеристик и их соответствия установленным требованиям.

Для педагогической оформленности процедуры сертификации нами в качестве основного был принят системно-деятельностный подход. С опорой на его положения, основными структурными элементами системы независимой сертификации педагогических команд нами приняты: концептуальная модель сертификации педагогических команд; содержательное наполнение ее модулей; процессуальная составляющая.

Модель сертификации педагогических команд включает четыре модуля: социально-психологический, личностный, поведенческий и результативный (рис. 1).

Социально-психологический модуль ориентирован на оценку уровня сформированности показателей, характеризующих взаимодействие и взаимовлияние членов педагогической команды. Результаты данного модуля формируются по итогам индивидуального тестирования каждого члена команды. Полученные индивидуальные данные обобщаются экспертом, являясь объективной основой для формулировки обоснованных выводов по данному модулю.

Личностный и поведенческий модули направлены на оценку компетентностных составляющих педагогической команды. Оценивание проводится экспертами в ходе включенного наблюдения за педагогической командой во время выполнения кейсов или проведения деловых игр. Результаты включенного наблюдения заносятся экспертами в таблицы, обобщение содержания которых позволяет сформулировать обоснованные выводы по уровню сформированности личностных и поведенческих характеристик педагогической команды.

Результативный модуль ориентирован на проверку заявленных педагогической командой результатов работы. Комплекс экспертных оценок включает использование внешних и внутренних параметров, отражающих как результативность обучающихся, так и результативность деятельности непосредственно членов педагогической команды.

Будучи ограниченными рамками данной публикации, подробно рассмотрим инструментарий оценки деятельности педагогической команды только в личностном модуле. Он позволяет оценить эффективность деятельности команды по следующим характеристикам: коммуникативный параметр, образованность личности, статус, профессиональная (авторская) позиция (личностные достижения), социальный интеллект.

Коммуникативный параметр отражает совокупность связей между членами команды в системе информационных потоков, циркулирующих в группе, качество коммуникативных навыков и умений в командном общении.

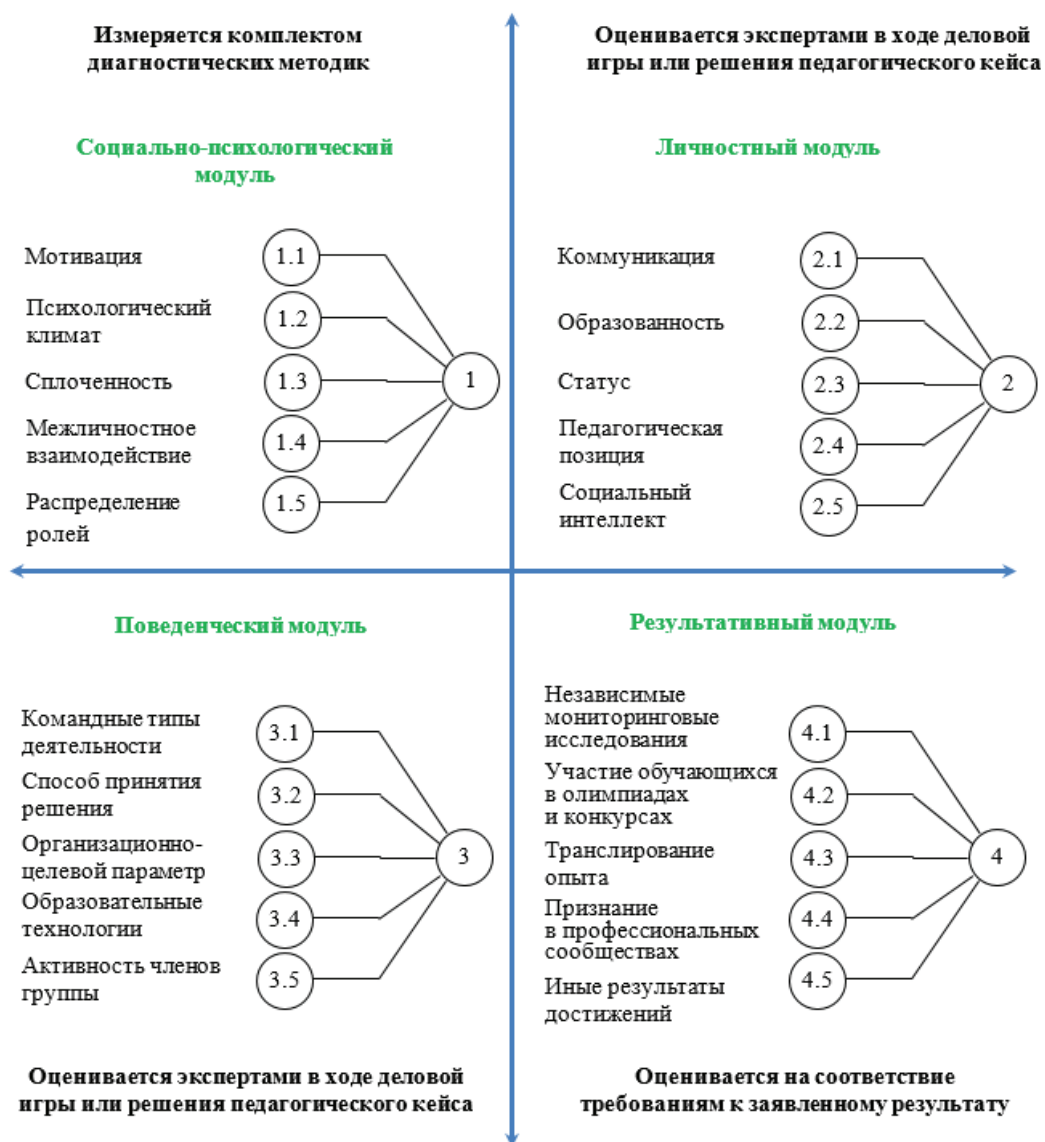


Рис. 1. Концептуальная модель профиля педагогической команды

Образованность личности — это показатель определенного уровня усвоения личностью систематизированных знаний и связанных с ними способов практической и познавательной деятельности. В этом параметре отражается образование, специальность, дополнительное образование и круг интересов профессионального характера члена педагогической команды, который является важной составляющей знаниевой компетентности в работе команды. Наиболее успешные команды состоят из представителей различных специализаций, в области интересов которых лежит одна и та же проблема.

Данный подход к командной работе поможет при формировании команды получить более детально продуманный результат деятельности.

Статус — это отражение профессионального пространства, которое определяет структуру профессионального взаимодействия члена команды в профессиональном сообществе. Чаще он зависит от возраста, должности и опыта члена команды, хотя основополагающим фактором должен оставаться профессионализм.

Позиция — это личностный способ реализации базовых целей и ценностей человека в социально-профессиональном пространстве. Для сертификации значимо проявление *профессиональной позиции*. Под профессиональной позицией мы понимаем способ реализации членом команды профессионально-значимых способов деятельности, выработку на их основе собственной (авторской) системы действий в профессиональном пространстве.

Социальный интеллект рассматривается как феномен, формирующийся в ходе социальной жизни человека под воздействием условий определенной социальной среды. Функция социального интеллекта — помочь адаптироваться к повседневным условиям существования, формировать их и делать выбор условий, оптимальных для индивида. Измерение социального интеллекта членов команды базируется на модели социального интеллекта А.И. Савенкова. Она включает следующие блоки, отражающие в полной мере социальную и эмоциональную компетентность педагога.

Когнитивный блок:

- социальные знания — знания о людях, знание специальных правил, понимание других людей;
- социальная память (память на имена, лица);
- социальная интуиция — распознавание эмоций и чувств, определение настроения, понимание мотивов поступков других людей, способность адекватно воспринимать наблюдаемое поведение в рамках социального контекста;
- социальное прогнозирование — формулирование планов собственных действий, отслеживание своего развития, рефлексия собственного развития и оценка неиспользованных альтернативных возможностей.

Эмоциональный блок:

- социальная выразительность — эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмоциональный контроль;
- сопереживание — способность входить в положение других людей, ставить себя на место другого (преодолевать коммуникативный и моральный эгоцентризм);

- степень склонности к психическому заражению и собственные суггестивные возможности;
- эмпатия;
- установление эмоциональных связей с другим или группой;
- способность к саморегуляции — умение регулировать собственные эмоции и собственное настроение.

Поведенческий блок:

- социальное восприятие — умение слушать собеседника, понимание юмора;
- социальное взаимодействие — способность и готовность работать совместно, способность к коллективному взаимодействию и как к высшему типу этого взаимодействия — коллективному творчеству;
- социальная адаптация — умение объяснять и убеждать других, способность уживаться с другими людьми, открытость в отношениях с окружающими;
- способность эффективно работать в условиях стресса [8]. Пользуясь выделенными критериями, мы разработали процедуры выявления и количественной оценки каждого из обозначенных параметров социального интеллекта.

Важной процедурой сертификации является принятие комплексного решения. Оно принимается экспертами по результатам оценки по всем четырем модулям на основании выделенных показателей сформированности команды, о соответствии заявленного результата как деятельности команды. Исходя из этой оценки, принимается решение о сертификации или отказе в сертификации с получением рекомендаций о перспективе развития недостаточно сформированных модулей. Более детальная информация представлена в приложении.

Апробация процедуры сертификации показала важность ее четкости и отсутствие «размытости» для тех, кто будет реально организовывать процедуру сертификации педагогических команд. Установлена трудоемкость проведения экспертом многочисленных вычислений, интерпретации получаемых эмпирических данных, характеризующих актуальное состояние педагогической команды, а также их соотнесение с идеальными характеристиками.

Поиск путей максимальной валидности и оптимизации трудоемкой процедуры сертификации, а также проектирование вариативного блока содержания обучения педагогических команд, не прошедших процедуру сертификации, обусловили актуализацию методов математического моделирования, позволяющих объединить теоретические подходы и эмпирические данные, получаемые экспертами в ходе непосредственного включенного наблюдения за деятельностью педагогической команды.

Под *математической моделью профиля педагогической команды* мы понимали совокупность записанных на языке математики соотношений, определяющих идеальные характеристики педагогической команды, а также позволяющих моделировать внешний вид профиля реальной педагогической команды в зависимости от его элементов, свойств, параметров, и соотносить их с идеальным профилем.

Методологическую основу математического моделирования профиля педагогической команды составили системный, междисциплинарный, контекстный подходы, позволившие рассмотреть педагогическую команду как систему, функционирующую в контексте неотъемлемой части исследуемой ситуации.

Системный подход к разработке математической модели профиля идеальной педагогической команды предполагал взаимосвязанное проектирование совокупности четырех компонентов команды, а также их составляющих в контексте поиска возможностей для удовлетворения всего иерархического комплекса требований, предъявляемых к педагогической команде.

Обозначим в терминах теории информации, что мы понимаем под «идеальными характеристиками» педагогической команды.

Составление профиля реальной педагогической команды мы рассматривали как формирование экспертом некоторого представления, соответствующего заданным признакам. В нашем конкретном случае это представление о реальных характеристиках педагогической команды. Оно описывалось как набор переменных (признаков) с заданными значениями, характеризующих идеальную педагогическую команду.

Для измерений нами использовались интервальная шкала и шкала отношений. Они общепризнаны как «сильные» шкалы, поскольку предусматривают определенные расстояния между отдельными числами на шкале, а в шкале отношений определена точка отсчета.

Конкретное представление с заданными признаками мы изображали точкой в пространстве признаков. Поскольку мы имели дело с дискретными переменными, то этой точке соответствует одна ячейка вероятностной матрицы.

Представление о педагогической команде, у которого не все признаки определены, изображается множеством точек (областью) в пространстве признаков (множеством ячеек информационной матрицы).

Конкретизация представления, добавление к нему новых значений признаков выглядит как сужение этого множества, стягивание его к точке.

Примеры профилей различных педагогических команд в их соотношении с идеальным профилем изображены на рисунке 2.

На рисунке 2 *А* приведен профиль педагогической команды, успешно прошедшей процедуру сертификации. Все требуемые компоненты сформированы на уровне не ниже среднего.

Команде, профиль которой отражен на рисунке 2 *Б*, будет отказано в сертификации, ибо большинство требуемых компонентов не отвечают нормам, описанным в регламенте (не ниже среднего).

Данные, приведенные на рисунке 2 *Б*, также наглядно демонстрируют «западающие» аспекты, которые следует нивелировать в ходе обучения педагогической команды. Они определяют содержание вариативного модуля обучения для данной педагогической команды.

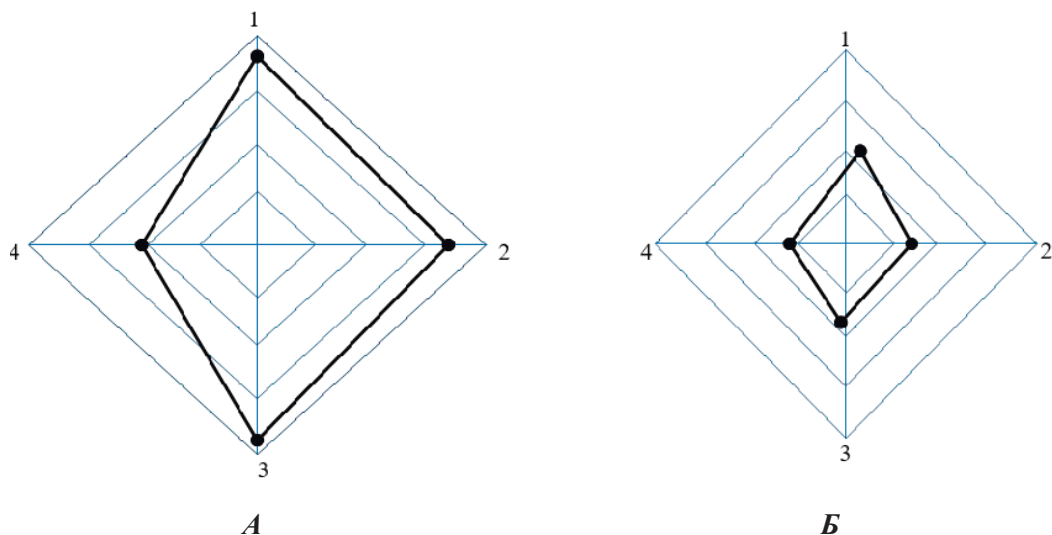


Рис. 2. Соотнесение идеального и актуального профилей педагогической команды

В команде, находящейся на низком уровне, цель принимается лидером команды и его единомышленниками, но не всеми членами команды. Наблюдается отсутствие положительной групповой мотивации деятельности по решению поставленной задачи. Психологический климат в команде либо нейтральный, либо неблагоприятный. Взаимодействие между ее членами находится на стадии установления. Уровень групповой сплоченности низкий. Распределение ролей отсутствует.

Для команды, находящейся на среднем (достаточном) уровне, характерны наличие не только формального лидера, но и инициативного ядра, члены которого проявляют активность по решению поставленной командой задачи. Цель деятельности принимается большинством членов команды, формируется положительная групповая мотивация, что способствует установлению благоприятного психологического климата. Взаимодействие членов команды приобретает конструктивный характер. Вместе с тем, возможны и разногласия, вызываемые непродуманностью распределения между членами команды функций и ролей. Уровень сплоченности команды развивается.

Команда высокого уровня сформированности — это эффективная группа, члены которой понимают и принимают стоящую перед ними цель деятельности. Сформирована устойчивая положительная групповая мотивация деятельности. В команде складывается благоприятный психологический климат. Взаимодействие членов команды благодаря распределению между ними ролей и функций — конструктивное и способствует решению поставленной задачи. Достигается высокий уровень сплоченности команды. Такие команды демонстрируют устойчиво эффективную результативную деятельность.

Полученные результаты подтвердили прогностичность разработанной математической модели, отражения возможности предсказывать будущие свойства и состояния педагогической команды, то есть узнать, каким может быть развитие команды.

Нормативная функция представленной математической модели позволяет описать существующий, актуальный профиль педагогической команды, а также ответить на вопрос «каким должно быть развитие команды?», построить ее нормативный образ — с точки зрения субъекта, интересы и предпочтения которого отражены используемыми критериями.

Таким образом, сертификация педагогических команд является актуальной и востребованной процедурой, позволяющей установить и удостоверить более широкую область собственной компетенции каждого педагога и команды в целом, дающая гарантию уровня профессионализма команды, что позволит педагогу использовать больший диапазон смены профессиональных ролей.

Представленная концептуальная модель сертификации педагогических команд позволяет представить эффективную систему проведения процедуры оценивания уровня деятельности педагогической команды.

Метод математического моделирования открывает новые возможности для сертификации педагогических команд, позволяя устанавливать закономерности, которые смогут послужить ориентиром для принятия научно обоснованных решений по совершенствованию процедуры сертификации.

Литература

1. Гибсон Дж., Иванцевич Д.М., Доннелли Д.Х. Организации: поведение, структура, процессы: пер. с англ. М., 2000.
2. Ефремова О.В. Формирование педагогической команды в учреждениях среднего профессионального образования // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 10–1. С. 199–202.
3. Киселева О.М., Тимофеева Н.М., Быков А.А. Формализация элементов образовательного процесса на основе математических методов // *Современные проблемы науки и образования*. 2013. № 1. [Электронное издание]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8283> (дата обращения: 03.07.2015).
4. Курикова Н.В., Сартакова Е.Е. К вопросу о формировании управленческо-педагогических команд как механизма развития современной сельской школы // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 3. [Электронное издание]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19600> (дата обращения: 08.02.2016).
5. Лодатко Е.А. Моделирование педагогических систем и процессов. Славянск: СГПУ, 2010. 148 с.
6. Национальная система независимой оценки и сертификации квалификаций в педагогической сфере деятельности: коллект. монография / Е.Н. Геворкян, А.И. Савенков, О.А. Айгунова, С.Н. Вачкова, В.М. Воропаев, Т.И. Зиновьева, А.С. Львова, О.А. Любченко, В.М. Поставнев, П.В. Смирнова; науч. ред. А.И. Савенков. М.: Перо, 2015. 161 с.
7. Ньютром Д., Дэвис К. Организационное поведение. СПб., 2000.
8. Савенков А.И. Концепция социального интеллекта // *Одаренный ребенок*. 2006. № 1. С. 6–18.

9. Соловова Н.А. Формирование педагогической команды в образовательном учреждении: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 2010. 188 с.
10. Сухомлинский В.А. Педагогический коллектив средней школы. М., 1958.
11. Цинарева Т.А. Формирование педагогических команд как средство повышения кадрового потенциала вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2010. 152 с.
12. Цыганов А.В. Инновационные подходы в моделировании учебного процесса // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. СПб., 2010. № 136. С. 136–143.
13. Katzenbach J.R., Smith D.K. The wisdom of teams. Boston, Mass.: Harvard Business School Press, 1993.
14. West M.A., Hirst G., Richter A., Shipton H. Twelve Steps to Heaven: Successfully Managing Change through Developing Innovative Teams // European Journal of Work and Organizational Psychology. 2004. Vol. 13. P. 269–299.

Literatura

1. Gibson Dzh., Ivancevich D.M., Donnelly D.X. Organizacii: povedenie, struktura, processy': per. s angl. M., 2000.
2. Efremova O.V. Formirovanie pedagogicheskoy komandy' v uchrezhdeniyax srednego professional'nogo obrazovaniya // Fundamental'ny'e issledovaniya. 2013. № 10–1. S. 199–202.
3. Kiseleva O.M., Timofeeva N.M., By'kov A.A. Formalizaciya e'lementov obrazovatel'nogo processa na osnove matematicheskix metodov // Sovremenny'e problemy' nauki i obrazovaniya. 2013. № 1 [E'lektronnoe izdanie]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8283> (data obrashcheniya: 03.07.2015).
4. Kurikova N.V., Sartakova E.E. K voprosu o formirovanii upravlenchesko-pedagogicheskix komand kak mexanizma razvitiya sovremennoj sel'skoj shkoly // Sovremenny'e problemy' nauki i obrazovaniya. 2015. № 3. [E'lektronnoe izdanie]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8283> (data obrashcheniya: 08.02.2016).
5. Lodatko E.A. Modelirovanie pedagogicheskix sistem i processov. Slavyansk: SGPU, 2010. 148 s.
6. Nacional'naya sistema nezavisimoy ocenki i sertifikacii kvalifikacij v pedagogicheskoy sfere deyatel'nosti: kollekt. monografiya / E.N. Gevorkyan, A.I. Savenkov, O.A. Ajgunova, S.N. Vachkova, V.M. Voropaev, T.I. Zinov'eva, A.S. L'vova, O.A. Lyubchenko, V.M. Postavnev, P.V. Smirnova; nauch. red. A.I. Savenkov. M.: Pero, 2015. 161 s.
7. N'yustrom D., Devis K. Organizacionnoe povedenie. SPb., 2000.
8. Savenkov A.I. Konceptsiya social'nogo intellekta // Odarenyj'j rebenok. 2006. № 1. S. 6–18.
9. Solovova N.A. Formirovanie pedagogicheskoy komandy' v obrazovatel'nom uchrezhdenii: dis. ... kand. psixol. nauk: 19.00.07. М., 2010. 188 с.
10. Suxomlinskij V.A. Pedagogicheskij kolektiv srednej shkoly'. М., 1958.
11. Cinareva T.A. Formirovanie pedagogicheskix komand kak sredstvo povy'sheniya kadrovogo potenciala vuza: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. М., 2010. 152 с.
12. Czy'ganov A.V. Innovacionny'e podxody' v modelirovanii uchebnogo processa // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena. SPb., 2010. № 136. S. 136–143.
13. Katzenbach J.R., Smith D.K. The wisdom of teams. Boston, Mass.: Harvard Business School Press, 1993.

14. *West M.A., Hirst G., Richter A., Shipton H.* Twelve Steps to Heaven: Successfully Managing Change through Developing Innovative Teams // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2004. Vol. 13. P. 269–299.

*O.A. Aygunova,
L.E. Osipenko,
P.V. Smirnova*

Certification of School Pedagogical Teams as an Effective Mechanism for Managing the Quality of Education

The article scientifically substantiates the essence of the process of certification of pedagogical teams. The authors present a conceptual model of the process, characterize its main modules and tools of their evaluation. The authors reveal the possibility of using the method of mathematical modeling which enables us to achieve maximum validity and optimization of certification procedure, and also providing the possibility for the designing of the training content of pedagogical teams wishing to pass the certification procedure.

Keywords: the quality of education; pedagogical team; experts; certification; conceptual model; the profile of the team; approbation.

**Е.В. Иванова,
И.А. Виноградова,
М.В. Никитаева**

Разработка концепции универсальной среды Московского городского педагогического университета

Авторы статьи разработали концепцию универсальной среды городского педагогического университета, выделив основные принципы ее организации: открытость, multifunctionality, безопасность, универсальность, ориентацию на индивидуализацию образовательного процесса и т. д. В качестве примера преобразований приведен проект редизайна Института культуры и искусств, а также 3D-проекты рекреационных пространств главного корпуса, выполненные в программе 5D Planner.

Ключевые слова: универсальная среда; редизайн; универсальный дизайн пространства университета; университетская среда.

Изменения в системе высшего образования, определяемые Федеральным законом «Об образовании в РФ» (приказ № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года), государственной программой Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (утверждена распоряжением Правительства РФ от 15 мая 2013 г. № 792-р), Стратегией инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (распоряжение Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р), Болонской декларацией (Болонья, 19 июня 1999 г.), отражают необходимость совершенствования модели обучения по программам бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, модернизации образовательных программ, технологий и содержания образовательного процесса. Данные изменения требуют особой образовательной среды вуза, мотивирующей к получению образования, профессиональному развитию и саморазвитию участников образовательного процесса.

Своевременным является запрос на исследование возможностей и особенностей пространства современного высшего учебного заведения. Важно понимать, существует ли взаимосвязь между специально организованным пространством и возможностью для студентов приобрести дополнительные общекультурные и профессиональные компетенции — такие как способность к коммуникации в межкультурной среде, к самоорганизации и самообучению. Подобные запросы определяют важность разработки теоретических и методологических оснований

организации среды вуза и концепции универсальной среды современного университета.

Актуализация проблематики образовательной среды вуза обусловлена неоднозначностью научного понимания и определения данного понятия, отсутствием глубоко проработанной концепции образовательной среды современного университета.

В мировой и отечественной практике психологии среды (предметно-пространственной, архитектурной, образовательной, учебной и др.) можно выделить несколько основных направлений и подходов:

- субъектно-средовой подход (Р. Баркер, Дж. Гибсон, К. Левин, П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий и др.);
- деятельностный подход (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.С. Лазарев, А.Н. Леонтьев);
- коммуникативно ориентированный подход (В.В. Рубцов);
- экопсихологический подход (В.И. Панов);
- эколого-личностный подход (В.А. Ясвин, С.Д. Дерябо);
- психологическая безопасность образовательной среды (И.А. Баева);
- психологическая экспертиза образовательной среды (И.А. Баева, Е.Б. Лактионова, В.А. Ясвин и др.).

При этом следует отметить ориентированность психолого-педагогических исследований на изучение образовательной среды школы. Образовательная среда вуза стала предметом изучения в работах А.Г. Абросимова, С.Л. Анастасяна, Т.А. Бородкина, Т.В. Вострикова, В.А. Кудинова и других и требует дальнейшего исследования в рамках выявления инвариантов восприятия университетской среды участниками образовательного процесса и разработки на основе выявленных особенностей универсальной модели среды современного университета.

Определение понятий

Универсальная среда университета — это среда, которая доступна, открыта и комфортна для каждого участника образовательного процесса и не нуждается в дополнительной адаптации или специализированном дизайне.

Универсальный дизайн — это дизайн предметов, обстановки, программ и услуг, призванный сделать их максимально удобными для всех людей без дополнительной адаптации.

Брендинг университетской среды — это создание и поддержание специфики деятельности (образовательного процесса) в определенном учебном корпусе с использованием соответствующих дизайнерских решений, в том числе планировки, отделки, освещения, атрибутики (гуманитарной, естественнонаучной, искусствоведческой и т. д.).

Основные принципы построения универсальной среды городского университета определяются исходя из образовательных трендов развития Московского городского педагогического университета:

- расширения и повышения эффективности научной, учебной, социальной и воспитательной деятельности;
- увеличения спектра предоставляемых университетом услуг;
- поиска новых партнеров в России и за рубежом;
- информатизации и адаптации среды к современным техническим решениям;
- совершенствования менеджмента и экономики университета;
- обновления и редизайна университетской инфраструктуры.

Соответственно указанным трендам могут быть выделены следующие принципы универсальной среды университета: открытость, трансформируемость, многофункциональность, безопасность, универсальность, привлекательность и комфортность, ориентация на индивидуализацию образовательного процесса, создание условий для образовательного и профессионального роста участников образовательного процесса.

Общие положения концепции универсальной среды городского университета строятся на базе образовательных потребностей студентов и преподавателей (в обучении, в общении, в ресурсах). Исходя из этого, универсальная среда городского университета предполагает:

- среду для сотрудничества, активного пространства для неформального общения. Исследования в студенческих группах показывают, что главной особенностью предметно-пространственной организации наиболее привлекательных мест в институте является возможность свободного регулирования частоты и интенсивности межличностных взаимодействий [2: с. 90];
- социальное пространство для поддержки студенческого сообщества;
- интересное и активное проживание студенческой жизни в пределах инфраструктуры университета;
- инновационные обучающие пространства, которые стимулируют обучение в любом месте, в любое время, в любых условиях путем беспрепятственного доступа к ИКТ и другим источникам получения информации;
- гибкую инфраструктуру для междисциплинарного взаимодействия;
- воссоздание среды города в пространстве университета;
- создание условий для лично ориентированного обучения и взаимодействия, повышения у участников образовательного процесса образовательной, социальной, интеллектуальной мотивации.

Основными направлениями инфраструктурных преобразований университета являются:

1. *Входная зона.* Основной упор каждого корпуса необходимо делать на оформлении входной группы и холла первого этажа. Оформление холла первого этажа необходимо осуществлять исходя из многофункциональности используемого пространства (брендинг, навигация в пространстве, коммуникация и отдых между занятиями). Здесь важно обозначить специфику места нахождения, чтобы вошедшему сразу было ясно, куда он попал, чтобы у него

создалось яркое впечатление, что его здесь ждут. Это можно осуществить через помощь в навигации по корпусу и получение информации о текущем дне на информационном табло. В центральном холле необходимо расположить интерактивную панель, позволяющую оперативно выводить информацию об изменениях учебного процесса. В пространстве холла первого этажа, аудиторий, рекреаций необходимо использовать атрибуты, подчеркивающие специфику направления профессиональной подготовки студентов. Данные функции должны подкрепляться соответствующими дизайнерскими решениями. Пространство входной группы должно подчеркивать специфику среды вуза, создавать образ «уникального и неповторимого сообщества, у которого есть своя цель, своя философия, свои правила» [1: с. 457].

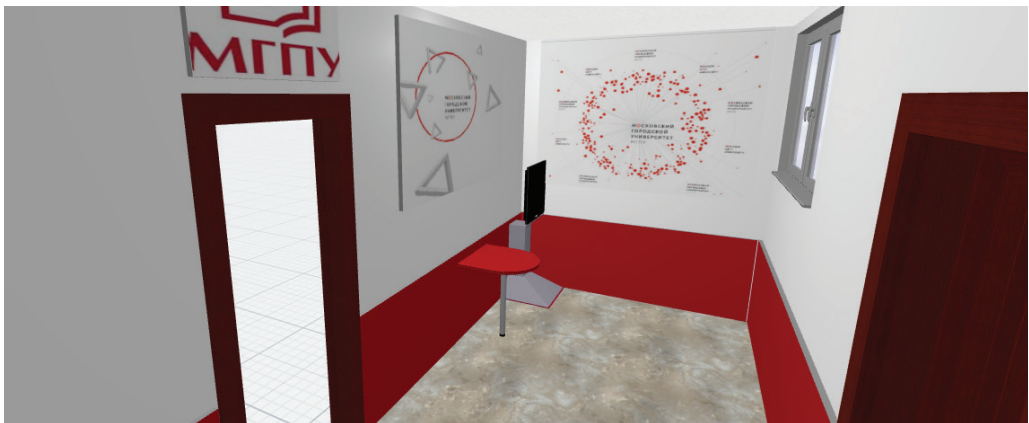


Рис. 1. 3D-проект тамбурного входа в главный корпус Московского городского педагогического университета

2. *Внутренние помещения* общего пользования: рекреации, коридоры, лестничные марши. Основными функциями данного блока являются: обучающая (через создание рабочего пространства); коммуникативная и интерактивная (через создание пространства для неформального общения, сотрудничества); приватная, позволяющая регулировать границы персонального пространства (через создание пространств для уединения, отдыха).

Данные функции во многом обусловлены основными требованиями студентов к учебной среде. В качестве таких требований студенты указывают на интерактивность как «возможность самостоятельно регулировать частоту межличностных контактов в зависимости от вида деятельности и индивидуальных особенностей пользователей среды; многофункциональность — совмещение функций обучения и общения; эстетические качества (красота и чистота) и наличие символов, с которыми можно было бы идентифицироваться [2: с. 91].



Рис. 2. Активный коридор для межличностного взаимодействия. Вариант 1



Рис. 3. Активный коридор для межличностного взаимодействия. Вариант 2

3. *Аудиторные помещения.* Необходимо пересмотреть концепцию создания пространств аудиторий: улучшить акустические функции, максимально обеспечить дневной свет, пересмотреть расположение, чтобы улучшить их доступность и обеспечить большую гибкость для учебы и взаимодействия, разработать новую цветовую палитру, чтобы оживить дизайн аудиторий [3: с. 71].

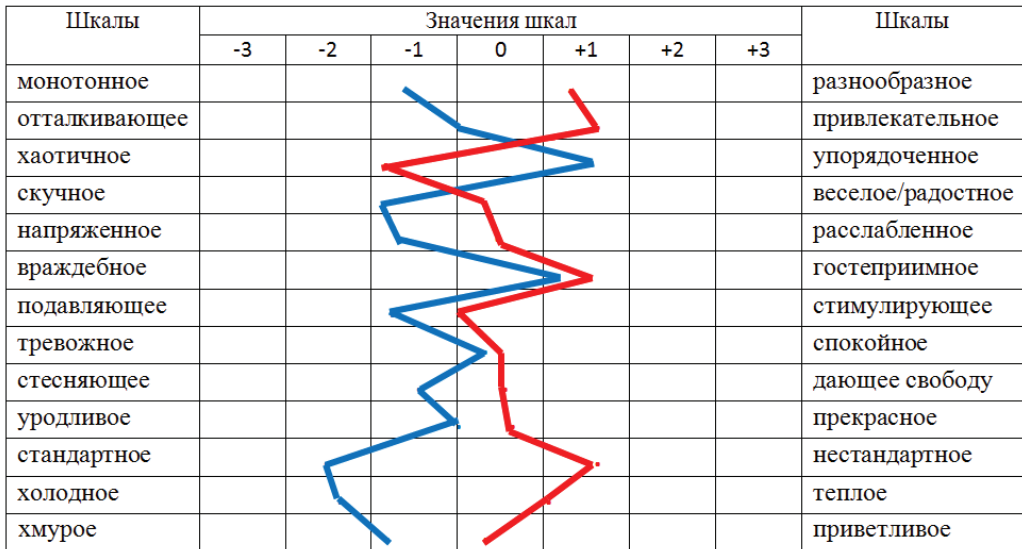
Алгоритм создания и реализации концепции универсальной среды вуза

1. Оценка и мониторинг среды университета, определение инвариантов восприятия образовательной среды университета участниками образовательного процесса.

В данном направлении нами проведено исследование особенностей восприятия корпусов университета студентами Института педагогики и психологии МГПУ (корпуса Института педагогики и психологии, расположенные на улице Туристская и на Садовой-Самотёчной улице).

В качестве диагностического инструментария нами использовался семантический дифференциал Ч. Осгуда в авторской модификации, позволяющий оценить университетскую среду по трем факторам: оценка, сила, активность.

На основе полученных данных были построены профили восприятия корпусов (рис. 4).



Примечание: Красным цветом выделен профиль восприятия корпуса на Садовой-Самотёчной улице; синим цветом — профиль восприятия корпуса на улице Туристская.

Рис. 4. Профили восприятия университетской среды студентами

Как видно из рисунка 4, корпус на Садовой-Самотёчной улице положительно воспринимается студентами, о чем свидетельствуют значения шкал, расположенных в правой части таблицы. При этом наиболее выраженные характеристики корпуса заключены в семантике понятий «привлекательный», «гостеприимный», «нестандартный». Отрицательные характеристики восприятия данного корпуса связаны с определением «хаотичный», что обусловлено трудностями навигации по зданию и наличием старого и нового корпусов с идентичными номерами аудиторий.

Семантическое пространство характеристик восприятия корпуса, расположенного на Туристской улице, связано с определениями «монотонное», «упорядоченное», «скучное», «подавляющее», «стандартное», «хмурое», «холодное». Положительные характеристики данного корпуса значимо связаны с определением «упорядоченное», что может быть обусловлено четкой структурой расположения аудиторий и служебных помещений.

Полученные данные могут быть обусловлены архитектурикой данных корпусов. Корпус, расположенный на Садовой-Самотёчной улице, — бывшая усадьба XIX века с особой архитектурой. Здание на улице Туристской — бывшая школа, построенная в 80-х годах XX века по типовому проекту (тип школы:

65-426/1), представляющее собой трехэтажное строение из двух корпусов, соединенных переходом.

2. Разработка концепции университетской среды.

3. Разработка универсальной модели университетской среды с учетом основных компонентов: наличия входной зоны, подчеркивающей специфику, профессиональную направленность подготовки, осуществляемой в данном учебном корпусе, зоны навигации, зоны взаимодействия участников образовательного процесса, зоны отдыха и релаксации, рабочей зоны, зоны технического оснащения.

4. Апробация универсальной модели университетской среды.

5. Определение эффективности реализации предложенной модели универсальной университетской среды.

Риски внедрения и апробации концепции универсальной среды городского университета:

- размещение учебных институтов в зданиях школ;
- устаревший фонд зданий;
- территориальная разрозненность и удаленность друг от друга учебных институтов;

- некоторые учебные корпуса являются памятниками культуры федерального значения (например, учебный корпус на Садовой-Самотёчной).

В качестве примера представим разработки по редизайну предметно-пространственной среды учебного корпуса Института культуры и искусств. Ключевой идеей концепции дизайна этого института может стать отражение специфики вуза, многообразия профилей обучения, психологических особенностей студентов и преподавателей как представителей творческих профессий. В пространстве фойе первого этажа, аудиторий, концертных и репетиционных студий, мастерских и т. д., на стенах помещений могут использоваться атрибуты культуры и искусства (барельефы древнегреческих муз — покровительниц искусств, бюсты великих музыкантов, художников, режиссеров и артистов, деятелей культуры и т. д., инсталляции из инструментов художников, музыкальных инструментов, театрального реквизита).

Изначально преподаватель, студент, абитуриент попадает в фойе первого этажа, которое является помещением для отдыха и взаимодействия. Оно должно нести в себе идею синтеза искусств, творчества, доброжелательности. Дизайн должен учитывать особенную эмоциональную насыщенность образовательного процесса будущих педагогов-музыкантов, художников, графиков.

В центральном холле необходимо расположить интерактивную панель, позволяющую оперативно выводить информацию об изменениях учебного процесса. Центральная стена холла должна символизировать все направления творческих специальностей института. Пространство оформляется в виде инсталляции символов творческих профессий, либо барельефами древнегреческих муз, символизирующих виды искусств.

В пространстве первого этажа организуется многофункциональное пространство (за счет демонтажа раздевалки левого крыла), позволяющее:

- уединиться и отдохнуть. Расслабляющий эффект обеспечивается за счет мягких модулей, пуфов, напольного покрытия, приглушенного света. Часть стены свободного пространства можно стилизовать под театральный занавес с использованием карниза с нитяными шторами или вуалью;
- организовывать тренинги, проводить занятия в небольших группах, просматривать фильмы по истории искусства, прослушивать музыку. С этой целью здесь размещены точка WI-FI, проектор.

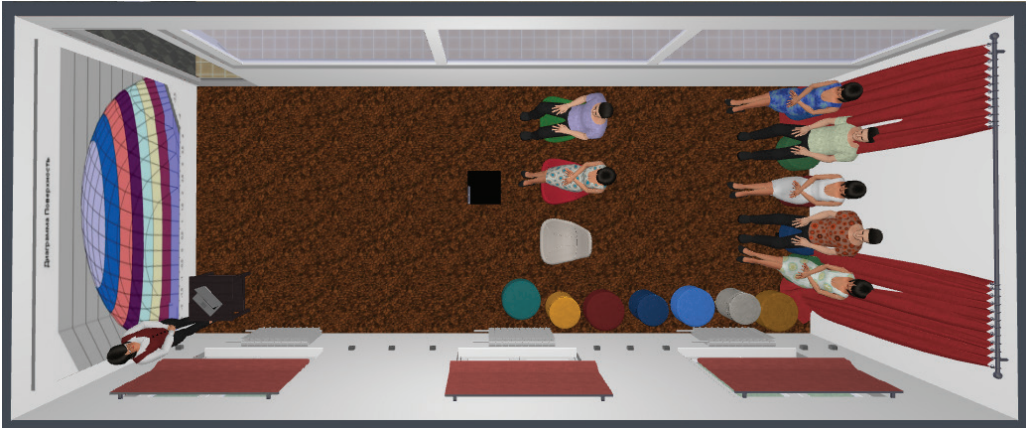


Рис. 5. 3D-проект пространства первого этажа Института культуры и искусств. Вид 1



Рис. 6. 3D-проект пространства первого этажа Института культуры и искусств. Вид 2

Декоративные элементы в среде университета

Использование декора допустимо в виде паттернов — рисунков без начала и конца. В оформлении стен можно использовать различные изображения, инфографику, фотографии, шрифтовые композиции, стилизованные средствами современной графики. Используются рубленые шрифты. Изображения наносятся непосредственно на стены в виде графики, либо оформляются в виде панелей без рам. Изображений может быть немного, но они оформляются в ключевых точках пространства.

Оформление рекреации можно дополнить сменяющейся экспозицией работ студентов (рисунки, картины, фотографии), что позволит увеличить неофициальное пространство, в котором студенты смогут представить свои работы сокурсникам, преподавателям и гостям.

При разработке проекта редизайна Института культуры и искусств особого внимания требуют вопросы создания хорошей акустики и звукоизоляции. По этим характеристикам представляется необходимым разбить все имеющиеся помещения на группы:

А. С хорошей акустикой и звукоизоляцией:

- концертный зал с местами для публики;
- репетиционные помещения для больших составов исполнителей (хор, инструментальный ансамбль) без мест для публики;

Б. С удовлетворительной акустикой и хорошей звукоизоляцией:

- кабинеты для индивидуальных занятий на музыкальных инструментах;
- кабинеты для групповых занятий по музыкальным дисциплинам (соль-феджио, история музыки и пр.);

В. С обычной акустикой и без особой звукоизоляции:

- кабинеты для групповых занятий по предметам общеразвивающего цикла.

В отличие от практики прошлых лет, когда при изучении курсов истории музыки, музыкальной литературы, истории музыкального исполнительства и пр. требовались помещения для прослушивания звукозаписей, сейчас все необходимые произведения можно легко найти в сети Интернет или скопировать у коллег, поэтому отдельные помещения не требуются. Для обмена мнениями студентов по поводу прослушанных произведений полезными могут оказаться рекреационные помещения, оборудованные удобными местами для отдыха и прослушивания музыки через наушники.

Одну из стен рекреации в корпусе можно превратить в маркерную доску, используя покрытие маркерной краской. Это пространство станет местом активного взаимодействия, зоной передачи информации. Рекреация при необходимости может стать деловым пространством, готовым к работе нескольких групп одновременно. Легкие круглые столики и стулья дополняют рабочую зону, а мягкие пуфы, расположенные вдоль стен, дадут возможность отдыха в свободное время и размещения большого количества людей — в рабочее. Розетки, размещенные между оконными проемами, позволят производить подзарядку мобильных устройств, что сделает пространство актуальным для современного студенчества.



Рис. 7. Проект пространства для взаимодействия в рекреации Института культуры и искусств. Вид 1



Рис. 8. Проект пространства для взаимодействия в рекреации Института культуры и искусств. Вид 2

Такой дизайн позволит достичь многофункциональности пространства и решить задачи удовлетворения потребностей студентов и преподавателей во взаимодействии, обучении и отдыхе.

Литература

1. *Смолова Л.В.* Психология взаимодействия с окружающей средой (экологическая психология). СПб.: СПбГИПСП, 2010. 711 с.
2. *Соловьева Е.А.* Исследование роли предметно-пространственного компонента в формировании образовательной среды вуза // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2005. Т. 5. № 12. С. 83–95.
3. *Neuman D.J.* Building type basics for College and University facilities. Wiley, Hoboken, New Jersey. 392 p.

Literatura

1. *Smolova L.V.* Psixologiya vzaimodejstviya s okruzhayushhej sredoj (e'kologicheskaya psixologiya). SPb.: SPbGIPSR, 2010. 711 s.
2. *Solov'eva E.A.* Issledovanie roli predmetno-prostranstvennogo komponenta v formirovanii obrazovatelnoj sredy' vuza // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2005. T. 5. № 12. S. 83–95.

3. *Neuman D.J.* Building type basics for College and University facilities. Wiley, Hoboken, New Jersey. 392 p.

E.V. Ivanova,
I.A. Vinogradova,
M.V. Nikitaeva

**Development of the Concept of a Universal Environment
of Moscow City Teachers' Training University**

The authors of the article developed the concept of a universal environment of Moscow City Teachers' Training University, highlighting the main principles of its organization: openness, versatility, safety, universality, focusing on the individualization of the educational process, etc. As an example of transformation the authors give a redesign project of the Institute of Culture and Arts, as well as 3D-projects of recreational spaces of the main building of the University, made in 5D Planner program.

Keywords: universal environment; redesign; versatile space design of university; university environment.

**С.Н. Вачкова,
К.А. Баранников,
И.М. Реморенко**

Подходы к проектированию системы государственно-общественного сопровождения образовательных организаций при разработке и реализации основных образовательных программ

В статье представлена модель региональной системы государственно-общественного сопровождения образовательных организаций при разработке и реализации основных образовательных программ. Авторы не только описывают наиболее значимые шаги и мероприятия по организации подобного процесса, но и рассматривают ключевых участников и возможные формы организации коммуникаций как внутри школы, так и в части взаимодействия с внешними партнерами.

Ключевые слова: государственно-общественное управление; проектирование образовательных систем; основная образовательная программа; примерная основная образовательная программа; федеральный государственный образовательный стандарт.

Неотъемлемым элементом современного образовательного пространства является основная образовательная программа, которая, с одной стороны, выступает в качестве регламентирующей контура жизни образовательной организации, выдающей в системе общего образования документы государственного образца, а с другой — становится документом, аккумулирующим ключевые ориентиры ее развития. В этом контексте значение основной образовательной программы определяется не только нормативными требованиями, но и в значительной степени той ролью, которую программа играет в процессе функционирования образовательной организации.

Практика разработки, составления и реализации основной образовательной программы не всегда еще эффективно организована в образовательных организациях, что во многом связано с тем, что алгоритмы и стратегии разработки и реализации основных образовательных программ не во всех своих аспектах полностью подготовлены и апробированы. Федеральное нормативное поле в сфере образования в последние несколько лет трансформировалось и обновилось, в том числе появились и такие новые основополагающие документы, как федеральные государственные образовательные стандарты

и Федеральный закон 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В значительной степени эти обновления определяют необходимость формулировки новых подходов к организации деятельности школы по проектированию собственного пути развития, который и должен быть отражен в основной образовательной программе.

Очевидной является существующая потребность образовательных организаций в получении разного рода поддержки и сопровождения в процессах разработки и реализации основных образовательных программ. Подобная логика определяет значимость и актуальность создания систем государственно-общественной поддержки указанных процессов.

Рассматривая систему и логику разработки и реализации основной образовательной программы, необходимо отметить, что на практике большое значение для этих процессов имеет примерная основная образовательная программа, которая часто выступает как ориентир для организации процедур разработки образовательных программ образовательных организаций. При этом она не является шаблоном. Другими словами, образовательная организация для создания по-настоящему эффективного и реального документа должна провести анализ и учет аспектов, которые появляются только на ее уровне. Отметим, что в рамках существующего нормативного поля образовательная организация может не обращаться к примерным основным образовательным программам как к методической документации для разработки, а создать основную образовательную программу самостоятельно, ориентируясь только на базовые нормативные документы — Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и федеральные государственные образовательные стандарты (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»). URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/197127/paragraph/2644:5> (дата обращения: 01.08.2015).

Вместе с тем и при таком подходе (возможно, особенно при таком подходе) информационное, методическое и экспертное сопровождение процессов разработки и реализации основной образовательной программы может быть очень востребованным со стороны образовательной организации.

Подобное сопровождение становится по-настоящему эффективным, когда оно совмещает компетенции из различных областей — государственной, методической, научной и других. Фактически для целей эффективной разработки и последующей результативной реализации основных образовательных программ необходимым становится создание целостной и адаптивной системы государственно-общественного сопровождения разработки и реализации основных образовательных программ. При этом подобная система не существует как отдельный институт, а представляет собой совокупность служб, структур, сервисов, которые создают вокруг образовательной организации целостное информационное и методическое пространство.

Действуя в таком пространстве, организация может построить индивидуальную схему сопровождения, получить персональную поддержку, которая может быть реализована в многопоточных, нелинейных взаимосвязях, не только обслуживающих внешние запросы образовательной организации, но и проникающих внутрь процессов школы, что, в свою очередь, становится фактором повышения ее интегрированности в региональную систему образования.

Структурно в такой системе государственно-общественного сопровождения возможно выделить несколько контуров (см. рис. 1). Хотя подобных контуров можно отследить множество, для целостности описания системы важно выделить три основных фокуса: процессы разработки программы, субъекты процесса и формы осуществления сопровождения. Все три фокуса находятся в тесной взаимосвязи и в реальной практике не всегда могут быть четко разделены, сохраняя в себе принципы и идею нелинейной взаимосвязи и взаимопроникновения. Именно на пересечении указанных трех фокус-контуров и возникает система сопровождения.

Помимо обозначенных ключевых структурных блоков описываемого модельного решения необходимо указать и существующую внутри системы логику развертывания процессов, которые последовательно сменяются: от разработки программы к ее реализации.

Так, под разработкой понимается процесс создания, в том числе включающий деятельность по осознанию текущей ситуации и приоритетов образовательной организации, постановке задач, определению ресурсов, формированию схем управления и контроля. Реализация программы трактуется как комплексная организационная и образовательная деятельность организации, направленная на достижение планируемых результатов через рациональное использование кадровых, материальных, финансовых, информационных ресурсов организации. Указанные этапы, хотя и реализуются последовательно, однако в реальности находятся в более сложной логике взаимоотношений, что, в том числе, связано с цикличностью их реализации.

Разработка основной образовательной программы является сферой ответственности образовательной организации и означает, что она самостоятельно выбирает схемы и ресурсы для осуществления такой деятельности. Обеспеченная законодательно (Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:2> (дата обращения: 01.08.2015)) свобода образовательной организации имеет глубокий смысл, так как, с одной стороны, в таком формате наиболее удобно обеспечить условия для индивидуализации программ (что является фактором качества образования), а с другой — повысить уровень проактивности образовательных организаций.

Вместе с тем, несмотря на разнообразие возможных схем организации процессов разработки основной образовательной программы, все же возможно выделить базовые алгоритмические шаги.

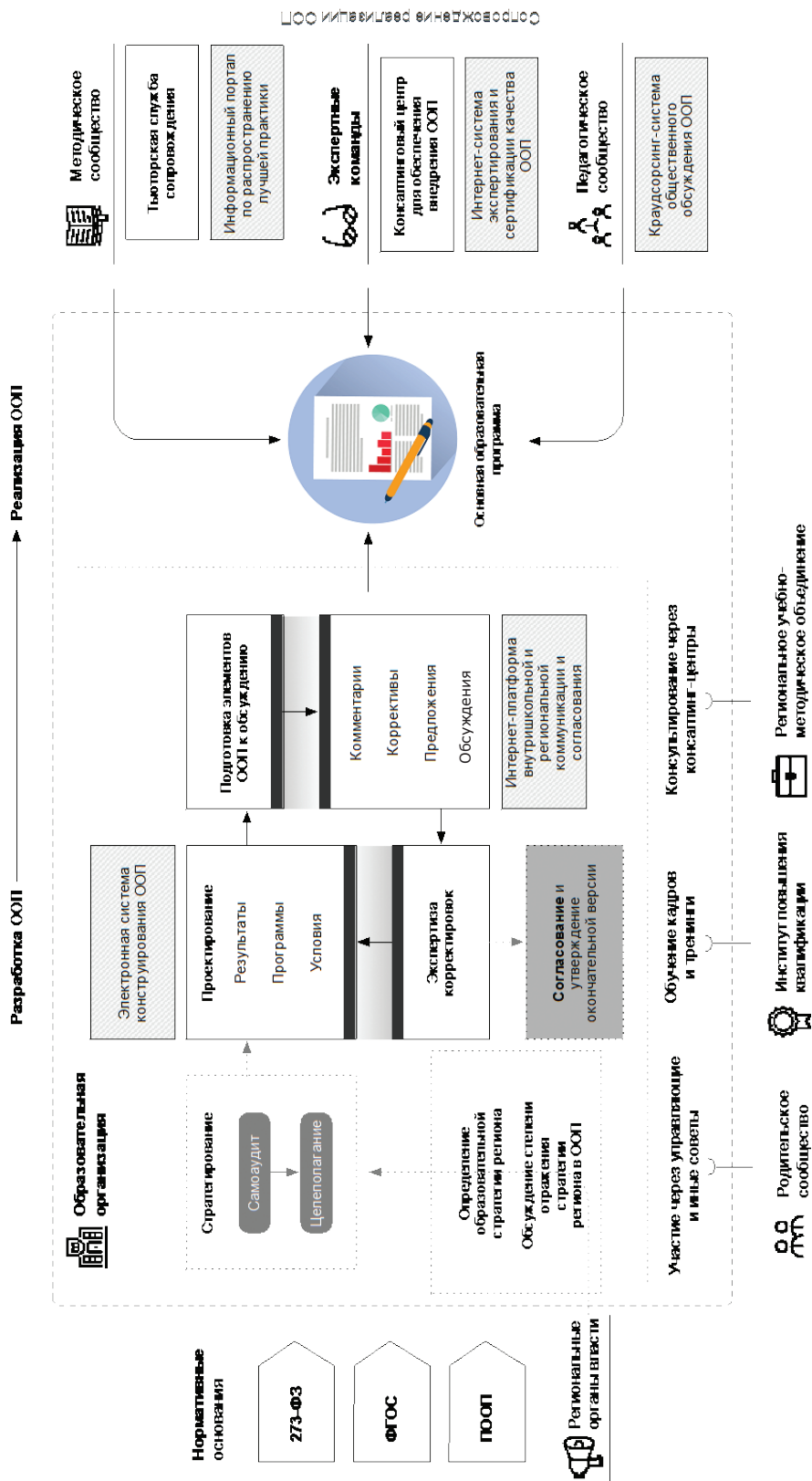


Рис. 1. Модель государственно-общественного сопровождения разработки и реализации основных образовательных программ

Концептуально можно говорить о шести базовых шагах разработки основной образовательной программы. Первым шагом становится процесс выработки стратегических ориентиров, который включает проведение внутреннего аудита (самоанализа) и постановку целей. Внутренний аудит направлен на ревизию имеющихся ресурсов, типичных проблемных участков, выявление ключевых интересов и потребностей субъектов образования в рамках конкретной образовательной организации. По сути, такой внутренний аудит не только составляет «номенклатуру», но и выступает как инструмент внутренней стратегической самопроблематизации.

Без подобной деятельности с малой долей вероятности возможен процесс эффективного целеполагания. Постановка целей на данном шаге носит общий характер, поэтому скорее необходимо говорить о целях-ориентирах или целях-ценностях, которые позже, на этапе формирования, предстанут среди конкретных планируемых результатов. На рассматриваемом подготовительном этапе в рамках целеполагания также учитываются существующие региональные стратегии в области государственной политики в сфере образования.

По итогам прохождения данного предварительного этапа школа формирует общее видение и ключевые ориентиры, на основании которых позже будет создаваться основная образовательная программа. При подготовке к основному блоку разработки программы также осуществляются и организационно-технические работы, которые включают определение команд.

По результатам осуществления подобного подготовительного этапа (как с содержательной, так и с организационной точки зрения) образовательная организация приступает к реализации проектировочного цикла.

Проектировочный цикл формируется из четырех шагов, реализуемых последовательно, при этом сохраняется возможность осуществления нелинейного взаимодействия между шагами. Такое взаимодействие позволяет итерационно в широком, непредметном смысле получить прирост содержания, оценить его качество и собрать дополнительные предложения для расширения и конкретизации основной образовательной программы.

Первый шаг обеспечивает разработку элементов основной образовательной программы, которая может осуществляться экспертными группами, сформированными внутри образовательной организации. Для этого из числа сотрудников образовательной организации формируется команда экспертов. Эксперты разрабатывают само содержание, учитывая в нем как нормативные требования, так и школьную специфику, определяемую в ходе внутреннего стратегического самоаудита. В общем виде содержание включает такие значимые элементы программы, как планируемые результаты, программы учебных предметов, воспитания и социализации, развития универсальных учебных действий, коррекционной работы, а также описание системы условий. Следует отметить, что указанный ранее итерационный характер разработки позволяет поэтапно создавать финальную версию документа, проводя регулярные совместные обсуждения и согласуя

внутри школы наиболее важные вопросы.

Следующим становится шаг, связанный с подготовкой созданного проекта основной образовательной программы к обсуждению. Данный шаг носит организационно-методический характер. Другими словами, если шаг по разработке содержания является концептуальным и в ходе него происходит создание нового контента, то на шаге подготовки происходит адаптация, и в этом смысле данный шаг выступает как сопровождающий.

Третьим шагом становится обсуждение разработанного контента основной образовательной программы. Подобное обсуждение проводится внутри школы и реализуется с использованием принципов краудсорсинга [2]. В ходе обсуждения сотрудники образовательной организации получают возможность рассмотреть представленные материалы, прокомментировать их, внести корректировки в текст документа или дать дополнительные предложения по его совершенствованию.

На данном этапе наиболее активно реализуются принципы нелинейных взаимоотношений, когда, к примеру, может быть прокомментировано предложение или даже другой комментарий, при этом структура подобного рода взаимосвязей может быть многоуровневой и вложенной. Достаточно подробно подобные нелинейные формы взаимодействия на примере разработки примерных основных образовательных программ описаны в статье И.М. Ремоненко, С.Н. Вачковой и К.А. Баранникова [1].

Заключительным шагом цикла становится экспертиза поступивших в ходе обсуждения предложений, корректировок и комментариев. Данный шаг как этап подготовки контента носит организационно-методический и сопроводительный характер. Основными результатами шага становятся анализ и рекомендации к добавлению в основную образовательную программу поступивших предложений. Другими словами, экспертная команда, действующая на уровне образовательной организации, должна определить, что действительно будет улучшать программу, совпадая со стратегическими целями и возможностями, а что может быть оставлено для реализации в более поздние периоды.

Процесс разработки и обсуждения программы не носит замкнутый характер, когда все процессы осуществляются внутри образовательной организации, напротив, к процессу создания программы привлекаются внешние сообщества и специалисты. Среди таких внешних участников процесса прежде других следует выделить родителей (законных представителей) обучающихся как одних из наиболее важных участников. Значимость роли родителей определяется не только тем, что они согласно процедурам формирования программы привлекаются для участия в составлении учебного плана и разработке содержания различных подпрограмм, но и выражают интересы обучающихся, влияя своим мнением на выбор ключевых ориентиров, профилей обучения и направленность программы.

Среди других субъектов государственно-общественного сопровождения образовательных организаций следует выделить также учебно-методическое объединение, региональные институты повышения квалификации, институты развития образования, общественные организации. Более подробно роль и механизмы взаимодействия родительских и других сообществ с образовательной организацией рассмотрим ниже.

Четыре описанных шага могут неоднократно повторяться при разработке, позволяя собирать различные срезы мнений внутри и вне образовательной организации, а также создавать различные редакции основной образовательной программы.

По результатам цикла происходит формирование окончательной версии документа, который проходит формальные процедуры согласования и утверждения, после чего приобретает соответствующий статус и включается в процесс реализации.

Рассмотренные шаги описывают один из трех ключевых фокус-контуров системы, формулируя в общем виде объекты и участки для государственно-общественного сопровождения образовательных организаций. Вместе с тем данный контур может быть дополнен описанием технических решений, которые выступают как инструменты для разработки и обсуждения программы, обеспечивая их технологическое сопровождение.

Указанные технологические решения имеют наибольшую актуальность для концептуальных этапов создания программы (когда создается контент), то есть на этапе разработки и этапе обсуждения. Так, на первом из указанных этапов могут применяться на практике специальные сервисы, которые предоставляют возможность конструирования основных образовательных программ или их отдельных элементов. Как итог — образовательная организация получает готовые документы, выступающие рамкой для подготовки контента.

Примером подобного сервиса может быть автоматизированное решение, разработанное в ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет». Данный автоматизированный сервис направлен на конструирование рабочих программ по курсам или дисциплинам. Имея в качестве важного ресурса предзагруженный контент по всем учебным дисциплинам, сервис позволяет быстро создавать программы, а также согласовывать их на уровне образовательной организации.

Другим важным инструментом для автоматизации инструментальной части процесса разработки может быть специализированный сервис для организации внутришкольной коммуникации и согласования. Подобный сервис должен, с одной стороны, обеспечить возможности для коллективного обсуждения (краудсорсинг-технологии), а с другой — возможности размещения и согласования редакций документа. Примером подобного сервиса могут быть решения для общественного обсуждения, применявшиеся при обсуждении примерных основных образовательных программ всех уровней общего

образования в 2014–2015 годах на федеральном уровне (решение от компании WikiVote!) [3].

Другим крупным фокус-контуром системы являются субъекты процесса государственно-общественного сопровождения образовательных организаций в ходе разработки и реализации основных образовательных программ. В рамках описываемой системы можно условно выделить два блока субъектов. Первая группа направляет свою активность на образовательную организацию, обеспечивая повышение эффективности процессов разработки. Вторая же группа субъектов фокусируется на сопровождении процесса реализации, таким образом, объектом активности становится сама основная образовательная программа.

Необходимо отметить, что для наиболее эффективного рассмотрения системы удобно параллельно описать и фокус-контур субъектов и фокус-контур форм взаимодействия, что обуславливается глубокой взаимосвязью данных аспектов.

До рассмотрения каждой из групп необходимо выделить особого субъекта процесса сопровождения, который оказывает действие на все образовательное пространство региона — региональные органы власти. Основным инструментом сопровождения образовательных организаций для них становится не прямое влияние на образовательную организацию, а определение условий, стратегии и нормативного поля, в рамках которого осуществляет свою деятельность та или иная школа. Значение такого косвенного влияния очень высоко, так как, по сути, оно создает некоторый базис, на основании которого школа осуществляет и разработку, и реализацию программы.

При рассмотрении первой группы субъектов в ней можно выделить трех основных участников. Каждый из них может включаться в процесс взаимодействия с образовательной организацией на различных этапах; также могут существовать параллельные взаимодействия между ними для достижения различных целей на этапе разработки. Указанные здесь и далее субъекты описаны как роли системных институций, а не как названия и указания конкретных организаций. Такой подход связан с разнообразием существующих моделей построения образовательных систем в различных регионах.

Одним из ключевых субъектов может считаться региональное учебно-методическое объединение (или организация, выполняющая на уровне региона аналогичные функции). В наиболее общей формулировке можно сказать, что учебно-методическое объединение исполняет функции консалтингового центра. Его деятельность подразумевает не столько ревизию программ, сколько включение в работу школы региональных экспертов и тьюторов (в том числе подготовленных на базе федеральных проектов), которые смогли бы обеспечить необходимую методическую поддержку образовательной организации. Также эксперты учебно-методического объединения могут входить в школьные команды, осуществляющие анализ поступивших

после обсуждения предложений, или давать им рекомендации. Следует отметить, что подобный консалтинг имеет смысл не только на этапе разработки и обсуждения, но и на более поздних этапах, уже при реализации программы. Однако если на этапе конструирования образовательной программы учебно-методическое объединение выступает непосредственно, то на этапе реализации в большей степени со школой начинает взаимодействовать методическое сообщество, которое может включать и тьюторскую службу.

Другим значимым субъектом является родительское сообщество, которое может оказывать влияние на образовательную организацию как в неформальной, так и в организованной форме. Основными направлениями взаимодействия образовательной организации и родителей (законных представителей обучающихся) является, с одной стороны, внесение предложений по определению части, формируемой участниками образовательных отношений, а с другой — мониторинг качества образовательных услуг и степени собственной удовлетворенности ими.

При рассмотрении формализованных форм участия следует прежде всего выделять деятельность через существующие управляющие советы, попечительские советы или другие формализованные структуры внутри образовательной организации.

Еще одним значимым субъектом становится региональная структура, осуществляющая повышение квалификации. Часто подобный функционал реализуется на базе институтов повышения квалификации. Влияние подобного субъекта при первом рассмотрении представляется опосредованным, так как существует представление, что подготовка и переподготовка педагогических кадров осуществляется не параллельно процессу разработки. Однако необходимо отметить, что образовательная организация при проектировании собственной деятельности может запланировать короткие семинары и тренинги, которые могут быть направлены в том числе на развитие человеческих ресурсов организации.

Ко второй группе субъектов, действие которых в большей степени направлено на процесс реализации программы и на программу как на документ, может быть отнесено уже упомянутое ранее региональное учебно-методическое объединение, функционирующее в форме тьюторских служб, созданных на базе региональных методических сообществ. Важным дополнительным аспектом деятельности подобных тьюторских служб является дополнительное внимание к поиску лучшего опыта. Подобный опыт аккумулируется, обобщается и предоставляется образовательным организациям региона для использования. Фактически можно говорить о создании банка данных лучших практик. Для практической реализации подобного сервиса могут быть использованы интернет-технологии, то есть создан информационный ресурс, обеспечивающий представление лучших практик. Следует отметить, что такой ресурс также может быть частью комплексного информационного пространства, в котором существует школа, создавая и реализуя основную образовательную программу.

Другим субъектом рассматриваемой группы являются экспертные команды, которые в своей совокупности образуют службы добровольной экспертизы основных образовательных программ. Подобная экспертиза может носить научно-исследовательский характер и быть направлена в наибольшей степени на мониторинг текущего общего состояния системы образования в части создания основных образовательных программ и их содержания. Еще одним вариантом может быть индивидуальная экспертиза программ для определения качества конкретного документа. При этом если первое направление оценки имеет большее значение для региональных органов власти и администраторов регионального уровня, то целевой аудиторией результатов экспертизы конкретных программ становятся конкретные образовательные организации.

Результатом развития института экспертизы программ может стать введение региональной добровольной сертификации качества образовательных программ, направленной на формирование общерегионального стандарта качества подобных программ.

Как и на других участках системы, процедура экспертирования может быть автоматизирована посредством создания специального портала экспертизы и сертификации документов. Подобный портал представляет собой сервис информационного сопровождения процедуры экспертизы, в рамках которого может быть размещена программа, автоматически определены эксперты для ее оценки (что повышает уровень объективности), заполнена электронная экспертная форма, на основании которой происходит оценка качества представленной программы.

В тесной взаимосвязи с сообществом профессиональных экспертов находится педагогическое сообщество, которое может осуществлять общественное обсуждение программы. Основной целью подобного обсуждения становится не столько оценка программы, сколько рассмотрение проблемных вопросов, сформулированных самой образовательной организацией. По сути, подобный инструмент направлен не столько на экспертизу, сколько на совместный поиск решения насущных вопросов. Публичный характер обсуждения позволяет вскрыть типичные проблемы на уровне региона и найти для них коллективное решение. Данная система также включается в общее информационное пространство методической и иной поддержки образовательных организаций.

Описанная модель предоставляет возможность конструирования на основе рассмотренных фокус-контуров и их элементов региональной системы государственно-общественного сопровождения образовательных организаций в ходе разработки и реализации основных образовательных программ. Общее структурное описание модели сопровождения, представленное в статье, обеспечивает формирование комплексного видения внутренней организации, места участников и системы взаимоотношений между ними. На этом основании ключевыми направлениями дальнейшего практического внедрения могут стать: подготовка команды тьюторов для регионов в целях распространения

описанного подхода и практики формирования основной образовательной программы; разработка прикладных автоматизированных сервисов для сопровождения деятельности образовательной организации, а также субъектов сопровождения; организация деятельности сообществ — формальных и неформальных — для включения школы в деятельность по эффективной реализации программ.

Литература

1. Реморенко И.М., Вачкова С.Н., Баранников К.А. Модель привлечения экспертных сообществ к реализации образовательной политики — совершенствование примерной основной образовательной программы // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2015. Вып. 5. С. 40–47.
2. Шуровьески Дж. Мудрость толпы. М.: И.Д. Вильямс, 2007. 304 с.
3. Remorenko I.M., Burov V.V., Parfenov R.V. On Modern Technologies of Citizens' Participation in Decision Formulation in the Sphere of Education // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences, 2014. P. 2078–2088.

Literatura

1. Remorenko I.M., Vachkova S.N., Barannikov K.A. Model' privlecheniya e'kspertny'x soobshhestv k realizacii obrazovatel'noj politiki — sovershenstvovanie primernoj osnovnoj obrazovatel'noj programmy' // Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. 2015. Вып. 5. С. 40–47.
2. Shurov'eski Dzh. Mudrost' tolpy'. М.: I.D. Vil'yams, 2007. 304 с.
3. Remorenko I.M., Burov V.V., Parfenov R.V. On Modern Technologies of Citizens' Participation in Decision Formulation in the Sphere of Education // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences, 2014. P. 2078–2088.

*S.N. Vachkova,
K.A. Barannikov,
I.M. Remorenko*

Approaches to the Designing of the System of State and Public Support of Educational Organizations at the Design and Implementation of Basic Educational Programs

The article presents the model of regional system of state and public support of educational organizations at the design and implementation of basic educational programs. The authors not only describe the most relevant steps and activities for the organization of such process, but also consider the key participants and possible forms of organization of communications both within the school and in terms of interaction with external partners.

Keywords: state and public administration; designing of educational systems; basic educational program; the approximate basic educational program; federal state educational standard.

**А.И. Савенков,
М.А. Воронцов**

Микродинамика творческой продуктивности математиков и культурологов

Статья посвящена изучению микродинамики творческой продуктивности современных ученых с использованием материалов электронной библиотеки elibrary.ru. Авторами исследования был осуществлен анализ научной продуктивности пятидесяти ученых-математиков и пятидесяти ученых-культурологов (входящих, по данным сайта elibrary.ru, в перечень ста самых цитируемых авторов) в части определения возрастных периодов их наибольшей публикационной активности, а также возрастных периодов, на которые приходится наибольшее количество цитирований их научных работ.

Ключевые слова: акмеология; психология творчества; возрастная психология; микродинамика творческой продуктивности; научная продуктивность.

Проблема связи возраста с творческой продуктивностью представляет для современной психологии несомненный теоретический и практический интерес. Задача выявления особенностей соотношения возраста и творческой продуктивности личности становится особенно актуальной в наши дни в связи с увеличением пропорции населения старших возрастных групп, в том числе и специалистов, занятых творческим трудом: ученых, деятелей искусств, изобретателей и др. (А.А. Бодалев, Л.А. Рудкевич и др.).

Возрастная динамика творческой продуктивности представителей различных наук и искусств долгое время весьма приблизительно фиксировавшаяся биографами выдающихся людей, стала предметом научного анализа психологов только в начале XX века. Психология, первоначально проявившая интерес к ранним возрастам, в конце первой трети XX века обратилась к изучению личности в периоды «стабилизации» или «инволюции» психики (Х. Стели, Э. Клапаред и др.). Во второй половине XX века предметом изучения стал также и средний возраст, что привело к созданию специальной отрасли психологии — акмеологии (Б.Г. Ананьев и др.) и попыткам построения единой психологической теории всего жизненного цикла.

Значительная часть ученых склонна предполагать, что творческий потенциал личности исчерпывается на определенном этапе развития личности, при этом внимательное изучение биографий выдающихся ученых, художников, изобретателей дает нам бесчисленное количество примеров сохранения высокой творческой продуктивности в поздних возрастах. В ходе изучения множества биографий творцов: ученых, художников, политиков, представителей других профессий, стала

определяться возрастная динамика творческих достижений представителей разных профессий (К. Берри, Г. Леман, Р. Сноу и др.). По утверждению Г. Лемана, подъем креативности у человека (преимущественно у мужчин) приходится на возраст 20–30 лет; пик творческой продуктивности наступает в 30–35 лет; спад — к 45 годам (50 % от первоначальной продуктивности); к 60 годам происходит утрата творческих способностей. Если в отношении падения продуктивности к 45 годам и тем более утраты творческих способностей к 60 есть иные факты и принципиально другие суждения, то возрасты подъема и творческой активности, а также и пика продуктивности обычно не оспариваются.

Мы обратились к изучению микродинамики творческой продуктивности современных ученых с использованием материалов электронной библиотеки *elibrary.ru* (интегрирована с Российским индексом научного цитирования). В ходе исследования был осуществлен анализ научной продуктивности пятидесяти ученых-математиков и пятидесяти ученых-культурологов (входящих, по данным сайта *elibrary.ru*, в перечень ста самых цитируемых авторов) в части определения возрастных периодов их наибольшей публикационной активности, а также возрастных периодов, на которые приходится наибольшее количество цитирований их научных работ.

Вышеуказанные ученые отбирались с помощью поисковой системы, расположенной в Интернете по адресу: <http://elibrary.ru/authors.asp>, где устанавливалась сортировка кандидатур авторов в порядке убывания по числу цитирований (соответственно, в поле «Тематика» отмечались позиции «Математика» и «Культура. Культурология»).

Рассмотренные ученые были живы по данным на 31.12.2015 года (дата их рождения выяснялась на основании общедоступных данных сети Интернет), их научная продуктивность анализировалась до обозначенной даты (включительно).

На примере доктора технических наук Дмитрия Александровича Н., 23.09.1970 года рождения, занимающего, согласно информации поисковой системы сайта *elibrary.ru*, в разделе «Математика» второе место среди наиболее цитируемых авторов, раскроем применявшуюся в проведенном исследовании методику определения научной продуктивности.

В одном из разделов сайта *elibrary.ru*, именуемом «Анализ публикационной активности автора», рассматривались два вида статистических отчетов:

- 1) распределение публикаций по годам;
- 2) распределение цитирующих публикаций по годам.

На рисунке 1 представлено распределение публикаций Дмитрия Александровича Н. по годам, где видно, что самым продуктивным годом для него являлся 2010 год, в течение которого выпущено 29 его научных работ.

Для определения возрастных периодов с наибольшей публикационной активностью число 29 делилось на два (с округлением до следующего по порядку целого числа, так как число 29 — нечетное), в результате чего было получено число 15.

Следовательно, годы, в каждом из которых опубликовано 15 и более работ, необходимо относить к самым продуктивным с точки зрения публикационной активности автора. Согласно данным рисунка 1, такими годами для Дмитрия Александровича Н. являлись 2004, 2005, 2007–2014.

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ПУБЛИКАЦИЙ ПО ГОДАМ

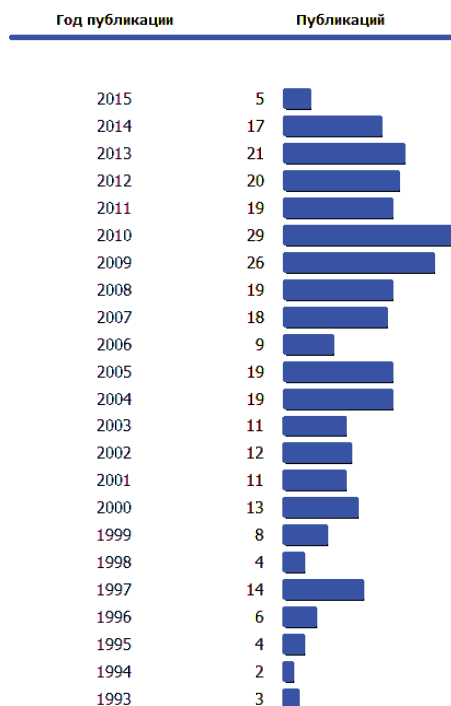


Рис. 1

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ЦИТИРУЮЩИХ ПУБЛИКАЦИЙ ПО ГОДАМ

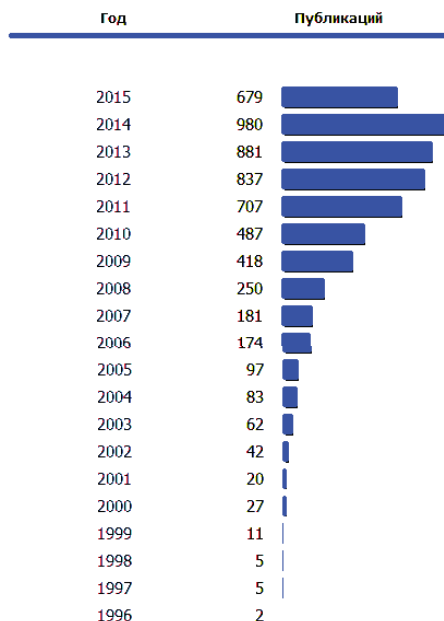


Рис. 2

Анализируя информацию, представленную на рисунке 2, можно установить, что годом с максимальным показателем цитирований трудов Дмитрия Александровича Н. был 2014, так как в указанном году вышло 980 цитирующихся публикаций.

Для определения возрастных периодов, когда научные работы автора цитировались наиболее часто, число 980 делилось на два, вследствие чего получено число 490.

Исходя из этого, годы, в каждом из которых имелось 490 и более цитирующихся публикаций автора, необходимо относить к самым результативным с точки зрения его цитируемости. Согласно данным рисунка 2, такими годами для Д.А. Новикова являлись 2011–2015.

Указанная методика анализа научной продуктивности была применена ко всем ученым, рассмотренным в нашей работе (см. табл. 1 и 2). На основании таблиц 1 и 2 были созданы сводные таблицы 3 и 4, анализ которых (с использованием вышеотмеченной методики) позволил определить возрастные периоды с наибольшей публикационной активностью ученых, а также цитируемостью их научных трудов.

Таблица 1

Анализ публикационной активности ученых-математиков

№	№ в elibrary	Ф. И. О.	Год рождения	Возрастной период с наибольшей публикационной активностью	Возрастной период с наибольшей цитируемостью автора
1	2	Н. Дмитрий Александрович	1970	34, 35, 37–44	41–45
2	3	Ф. Людвиг Дмитриевич	1934	24, 26–27, 29, 30, 39–41, 44, 45, 50, 52, 55, 61, 62, 65, 68, 74, 80	64–79
3	5	И. Ильдар Абдуллович	1932	80, 81	80–82
4	8	О. Александр Иванович	1949	65	61–66
5	9	М. Виктор Павлович	1930	65–69, 73–80, 82, 83	73–84
6	11	М. Георгий Геннадьевич	1956	49–58	50–59
7	13	Л. Геннадий Алексеевич	1947	61–68	62–68
8	14	Н. Сергей Петрович	1938	38, 42–44, 46–48, 59, 62, 65, 73	62–75
9	15	К. Алексей Симонович	1957	27, 29, 37, 40, 42, 44–49, 53, 55, 56	55–57
10	18	Г. Сергей Константинович	1929	32–34, 42, 45, 46	74–85
11	19	М. Олег Игоревич	1945	36, 38, 47, 58	59–68
12	20	Ф. Анатолий Тимофеевич	1945	64, 65	60, 62–69
13	21	Г. Александр Николаевич	1952	46, 48, 50, 51, 55, 56, 58, 59	54–62
14	22	Ч. Феликс Леонидович	1938	42, 43, 57, 58, 61, 62, 64, 67, 68, 70–72, 76	67–77
15	23	Д. Борис Анатольевич	1950	24–26, 30–32, 38– 40, 43, 48, 61, 62	49–64
16	24	К. Юрий Александрович	1957	37, 46, 48, 49	49–56
17	25	С. Стефан Григорьевич	1941	54, 58, 62, 66–70, 72	67–73
18	26	К. Игорь Моисеевич	1950	26, 27, 30–32, 38, 45, 47, 50, 52	48–63

№	№ в elibrary	Ф. И. О.	Год рождения	Возрастной период с наибольшей публикационной активностью	Возрастной период с наибольшей цитируемостью автора
19	27	Х. Александр Семенович	1943	29, 30, 55, 57, 59, 62, 63, 65, 67, 70	61–70
20	28	С. Яков Григорьевич	1935	25–28, 38, 39, 41, 48, 50, 53, 54, 56, 58, 62–64, 69, 70, 73, 75, 78	67–78
21	29	С. Виктор Антонович	1939	59–63, 66–73	68–75
22	30	П. Борис Теодорович	1935	55–57, 59, 64, 66, 70–74, 76, 79	72–79
23	31	Х. Андрей Юрьевич	1958	45, 47–54	48–56
24	32	Ш. Алексей Борисович	1937	42, 58, 60, 62, 75	62–77
25	33	Ш. Альберт Николаевич	1934	60, 73, 74, 79, 80	71–80
26	34	К. Виктор Филиппович	1939	56–58, 61–63, 66–68, 70, 74	68–75
27	35	С. Илья Меерович	1926	50, 56, 62, 64, 69, 73, 75, 77, 79–81, 84	83–88
28	36	С. Всеволод Алексеевич	1933	31, 40, 44, 46, 57, 58, 61–64, 66–75, 77, 78, 80	70–81
29	38	П. Андрей Дмитриевич	1951	50, 51, 62–64	56–64
30	41	К. Петр Петрович	1944	36–39, 41, 46–49, 53–56, 59–62, 64, 66, 68	61–69
31	42	С. Евгений Константинович	1955	25, 27, 30, 32, 34, 37, 40, 41, 44, 59	42–58
32	44	Ч. Александр Георгиевич	1947	50, 52, 53, 57, 58, 61–68	53, 57–68
33	45	В. Анатолий Моисеевич	1933	44, 65, 70–75, 79, 80	72–81
34	46	Б. Виктор Матвеевич	1943	53–55, 57, 59–62, 65, 72	64–71
35	48	Б. Владимир Григорьевич	1925	35, 51, 53, 71, 74, 76, 77, 80, 81, 83	81–89
36	49	Б. Александр Дмитриевич	1940	63, 65–71	63, 65–73

№	№ в elibrary	Ф. И. О.	Год рождения	Возрастной период с наибольшей публикационной активностью	Возрастной период с наибольшей цитируемостью автора
37	52	Ш. Григорий Иванович	1939	62–64, 66–68	64–75
38	54	К. Сергей Петрович	1951	40, 53–59, 61, 62	52–62
39	55	Г. Реваз Валерианович	1927	31, 33, 49, 52, 58, 59, 64, 79	78–87
40	56	Ф. Борис Львович	1953	35, 37, 41, 42, 45, 48, 49, 51, 58	45, 46, 48–51, 53–61
41	57	К. Владимир Борисович	1942	53–55, 57, 58, 61	58, 59, 61–72
42	59	Ж. Василий Васильевич	1940	63–66, 68–70, 73	66, 68–73
43	60	Б. Юрий Александрович	1944	37, 43, 59, 67, 68	60–70
44	62	П. Леонид Андреевич	1937	30, 40, 41, 44, 45, 53–55, 60, 64, 66, 69, 71, 74	68–76
45	64	К. Александр Борисович	1939	61, 63, 66–68, 71, 72	66, 68–75
46	65	У. Нина Николаевна	1934	32, 51–53, 62, 69, 73, 75, 78	70–80
47	67	Н. Адам Маремович	1938	32, 40, 62, 66, 68, 73, 74, 76	70–76
48	68	С. Алексей Георгиевич	1924	39, 65, 74–76, 78–81, 85	81, 82, 84–90
49	69	К. Андрей Сергеевич	1956	40, 42, 45, 49, 51–58	56–58
50	70	Т. Владимир Михайлович	1934	35, 63, 67, 71, 75, 79	69–80

Таблица 2

Анализ публикационной активности ученых-культурологов

№	№ в elibrary	Ф. И. О.	Год рождения	Возраст наибольшей публикационной активности	Возраст наибольшей цитируемости автора
1	1	Г. Павел Семенович	1933	76–82	75–82
2	2	Ф. Александр Фридрихович	1958	36, 44, 45, 47–53, 55	49–57
3	3	З. Александр Сергеевич	1954	52–61	57–61

№	№ в elibrary	Ф. И. О.	Год рождения	Возраст наибольшей публикационной активности	Возраст наибольшей цитируемости автора
4	4	Л. Светлана Яковлевна	1944	54, 56, 63, 69	62–71
5	5	М. Вадим Михайлович	1933	67, 71, 72, 75, 77, 78	75–81
6	6	Ф. Андрей Яковлевич	1950	62–65	59–64
7	7	С. Аркадий Васильевич	1934	71–81	75–81
8	8	Г. Людмила Арчиловна	1954	39, 45, 56, 59, 60	53–61
9	9	К. (Л.) Наталья Петровна	1963	49–51	50–52
10	10	Ц. (М.) Татьяна Владимировна	1937	52, 56, 62, 63, 67, 69, 71, 74	71–78
11	11	И. Светлана Николаевна	1930	76, 78, 80–82	79–85
12	12	Т. Николай Аркадьевич	1941	65, 68–71, 73, 74	66, 68–74
13	13	Я. Игорь Григорьевич	1945	62–66	62–69
14	14	К. Игорь Вадимович	1947	51, 60	60, 62–67
15	15	К.(К.) Анна Владимировна	1960	49–51, 54	50–55
16	17	С. Вадим Вениаминович	1951	43, 57, 59, 64	56–63
17	18	Г. Наталья Ивановна	1953	53–55, 57, 59, 60, 62	58–62
18	19	А. Анатолий Валерианович	1940	50, 69, 71	68–75
19	20	Д. Александр Львович	1950	47, 55, 58–61, 63	61–65
20	21	А. Ольга Николаевна	1955	55, 56	56–60
21	22	С. Лев Владимирович	1931	69–74, 76, 78–81	72, 75–83
22	23	Ш. Яков Леонидович	1952	48, 49, 51, 53, 55–57, 59, 60, 62	56–63
23	24	С. Юрий Николаевич	1938	67–69	69–76
24	25	С. Тамара Михайловна	1939	74, 75	73–75

№	№ в elibrary	Ф. И. О.	Год рождения	Возраст наибольшей публикационной активности	Возраст наибольшей цитируемости автора
25	26	П. Елена Владимировна	1962	46–50	47–52
26	27	В. Виктор Георгиевич	1947	62, 65–67	64–68
27	28	О. Елена Алексеевна	1951	58–64	55, 57–63
28	29	О. Эльна Александровна	1939	61, 65, 68, 69, 71, 72, 74	67, 68, 70–76
29	30	Ж. Владимир Ильич	1951	59–64	62–64
30	31	З. Галина Ивановна	1944	57, 59, 61–67	63–70
31	32	Е. Борис Степанович	1942	31, 38, 43, 47, 53, 56, 58–60, 67, 69, 70	63–73
32	33	Р. Ксения Вячеславовна	1985	28–30	29, 30
33	34	Л. Ольга Львовна	1953	54, 55, 57–62	54, 57–62
34	35	К. Николай Евгеньевич	1945	58, 62, 64, 65, 67–69	64, 68, 69
35	36	Х. Николай Андреевич	1942	69–73	67, 69–72
36	37	К. Наталья Борисовна	1949	56, 63, 64	60–65
37	39	П. Андрей Анатольевич	1960	47–51, 54, 55	48–54
38	40	В. Ольга Борисовна	1959	34, 41, 45, 46, 51, 53	49–55
39	41	Р. Кирилл Эмильевич	1946	59, 61, 62, 64–66	61–68
40	42	Я. Сергей Александрович	1957	43, 50, 51, 54, 56	51–57
41	43	Р. Алексей Алексеевич	1943	63, 71	66–70
42	45	С. Екатерина Анатольевна	1986	27–29	27–29
43	46	Б. Владислав Львович	1954	53, 55, 57, 58, 60	54, 56–60
44	47	Ш. Вячеслав Павлович	1935	72–75, 77	75–79
45	48	Я. Николай Николаевич	1963	43, 47, 50, 51	48–52

№	№ в elibrary	Ф. И. О.	Год рождения	Возраст наибольшей публикационной активности	Возраст наибольшей цитируемости автора
46	49	С. (С.) Александра Александровна	1985	24, 26, 27, 29, 30	29, 30
47	50	С. Эдуард Рубенович	1937	68–77	68–78
48	51	Б. Давид Лазаревич	1936	59, 60, 65–68, 70, 71, 75, 76	70, 71, 73, 74, 77, 78
49	52	К. Виталий Анатольевич	1970	32, 33, 36–38, 40, 42–44	39–45
50	53	К. Владимир Петрович	1949	52, 53, 55–62	61–65

Таблица 3

Сводные данные ученых-математиков

Возраст	Количество авторов с наибольшей публикационной активностью в данном возрасте	Количество авторов с наибольшей цитируемостью их работ в данном возрасте
24	2	—
25	3	—
26	4	—
27	5	—
28	1	—
29	3	—
30	6	—
31	4	—
32	6	—
33	2	—
34	3	—
35	4	—
36	2	—
37	7	—
38	7	—
39	6	—
40	10	—
41	7	1
42	8	2
43	5	2
44	8	2
45	8	3
46	7	2
47	6	1
48	9	4

Возраст	Количество авторов с наибольшей публикационной активностью в данном возрасте	Количество авторов с наибольшей цитируемостью их работ в данном возрасте
49	8	6
50	9	7
51	8	7
52	8	7
53	13	9
54	10	9
55	12	10
56	10	12
57	11	11
58	15	11
59	11	10
60	6	10
61	13	13
62	21	16
63	13	15
64	14	16
65	13	15
66	15	17
67	14	17
68	16	22
69	10	20
70	11	21
71	10	20
72	8	21
73	12	21
74	11	19
75	9	19
76	6	14
77	4	12
78	5	11
79	8	10
80	9	9
81	4	8
82	1	6
83	2	5
84	1	6
85	1	5
86	–	4
87	–	4
88	–	3
89	–	2
90	–	1

Таблица 4

Сводные данные ученых-культурологов

Возраст	Количество авторов с наибольшей публикационной активностью в данном возрасте	Количество авторов с наибольшей цитируемостью их работ в данном возрасте
24	1	–
25	–	–
26	1	–
27	2	1
28	3	2
29	2	3
30	1	2
31	1	–
32	1	–
33	1	–
34	1	–
35	–	–
36	2	–
37	1	–
38	2	–
39	1	1
40	1	1
41	1	1
42	1	1
43	5	1
44	2	1
45	3	1
46	2	–
47	6	1
48	4	3
49	6	5
50	8	7
51	9	8
52	4	8
53	8	6
54	7	8
55	10	6
56	10	7
57	8	10
58	8	9
59	14	10
60	13	12
61	9	12
62	13	14
63	10	14

Возраст	Количество авторов с наибольшей публикационной активностью в данном возрасте	Количество авторов с наибольшей цитируемостью их работ в данном возрасте
64	9	13
65	9	10
66	5	9
67	8	10
68	6	12
69	11	11
70	6	11
71	11	10
72	7	9
73	6	9
74	8	8
75	6	11
76	6	9
77	5	8
78	5	8
79	3	6
80	4	5
81	4	5
82	2	3
83	–	2
84	–	1
85	–	1

В результате проведенной работы получены следующие данные.

По состоянию на 31 декабря 2015 года средний возраст рассмотренных авторами исследования ученых-математиков составил 74 года, ученых-культурологов — 66 лет.

Были выявлены возрастные периоды с наибольшей публикационной активностью:

- 1) ученых-математиков — 53, 55, 57–59, 61–68, 70, 73, 74;
- 2) ученых-культурологов — 50–51, 53–65, 67, 69, 71–72, 74.

Возрастные периоды, на которые приходится наибольшее количество цитирований научных работ:

- 1) ученых-математиков — 56–58, 61–78;
- 2) ученых-культурологов — 50–52, 54, 56–78.

Полученные данные свидетельствуют о том, что пик творческой активности современных ученых-математиков приходится на возрастной период от 53 до 74 лет, период цитируемости их работ сдвинут на три года (56–78), что позволяет говорить о выраженном пике научной продуктивности с 53 до 78 лет. У современных ученых-культурологов пик творческой продуктивности наступает на три – пять лет раньше и продолжается также до 78 лет. Эти данные существенно расходятся со сформированным биографами выдающихся

людей мнением, что период максимальных достижений математиков приходится на возраст до 30 лет, а пики продуктивности ученых-гуманитариев наступают после сорока лет.

Литература

1. Бодалев А.А., Рудкевич Л.А. Как становятся великими или выдающимися? М.: Издательство Института психотерапии, 2003. 287 с.
2. Савенков А.И., Карпова С.И. Проблема прогнозирования учебной и жизненной успешности в психологии XX в. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. № 5 (109). С. 180–187.
3. Савенков А.И. Развитие детской одаренности. Интеллектуально-творческий потенциал личности на ранних этапах онтогенеза. Saarbrücken. Германия. LAP Lambert Academic Publishing. 2011. 395 с.

Literatura

1. *Bodalev A.A., Rudkevich L.A.* Как stanovyatsya velikimi ili vy'dayushhimisya? M.: Izdatel'stvo Instituta psixoterapii, 2003. 287 s.
2. *Savenkov A.I., Karpova S.I.* Problema prognozirovaniya uchebnoj i zhiznennoj uspešnosti v psixologii XX v. // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarny'e nauki. 2012. № 5 (109). S. 180–187.
3. *Savenkov A.I.* Razvitie detskoj odarennosti. Intellektual'no-tvorcheskij potencial lichnosti na rannix e'tapax ontogeneza. Saarbrücken. Germaniya. LAP Lambert Academic Publishing. 2011. 395 s.

*A.I. Savenkov,
M.A. Vorontsov*

The Microdynamics of the Creative Productivity of Mathematicians and Culture Experts

The article is devoted to the study of the microdynamics of the creative productivity of modern scientists, using materials of electronic library eLIBRARY.RU. The authors of the study has carried out the analysis of scientific productivity of fifty scientists mathematicians and fifty scientists culture experts (who are included, according to eLibrary.ru site in the list of hundred most cited authors) in terms of determining the age periods of their greatest publication activity, as well as age periods on which falls the largest number of citations of their scientific papers.

Keywords: acmeology, psychology of creativity; age-related psychology; microdynamics of creative productivity; scientific productivity.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**А.И. Савенков, А.С. Львова,
О.А. Любченко, Л.Е. Осипенко**

Деятельностный подход к подготовке будущих педагогов к руководству исследовательским и проектным обучением младших школьников

В статье представлен опыт применения деятельностного подхода к подготовке будущих учителей начальных классов к руководству исследовательской и проектной работой младших школьников. Представлены теоретические основания и описание эмпирического этапа исследования процесса приобретения студентами бакалавриата важных профессиональных компетенций по развитию познавательных интересов и когнитивных способностей младших школьников.

Ключевые слова: педагогическое образование; исследовательское обучение; проектное обучение.

Разработка проблематики закономерностей, принципов, целей, содержания, форм организации, методов исследовательской деятельности и творческого проектирования школьников требуют высокопрофессионального педагогического участия. Это делает принципиально важной задачу подготовки педагогов новой формации. Следуя своим традициям, современное высшее педагогическое образование решает эту задачу четырьмя путями:

- первый — усиление внимания к вопросам психологии исследовательского поведения, исследовательского и проектного обучения при изучении базовых предметов (психология, педагогика);
- второй — включение в учебные планы специальных курсов, непосредственно связанных с психологией исследовательского поведения, исследовательским и проектным обучением школьников;
- третий — включение будущих педагогов в самостоятельную исследовательскую работу (курсовые и выпускные квалификационные работы);
- четвертый — организация учебно-исследовательской практики студентов.

Предполагается, что полученная в ходе теоретического обучения информация, закрепленная практикой подготовки курсовых и дипломных работ, позволит сформировать у будущего педагога исследовательские и проектные компетенции. Она же позволит будущему педагогу овладеть методикой исследовательского и проектного обучения школьников.

Безусловно, эта работа дает положительный образовательный результат в деле подготовки будущего педагога к исследовательскому и проектному обучению школьников. Однако при этом возникает ряд вопросов. Как усваивается будущим педагогом теоретический материал в области методологии исследования? Какой практический эффект дают эти знания для совершенствования самостоятельного исследовательского поиска студента? Какой эффект дает практика выполнения собственных курсовых и дипломных работ? Позволяет ли все это будущему педагогу в полной мере подготовиться к руководству исследовательскими работами и творческими проектами школьников? Достижение позитивных результатов такими путями, вероятно, возможно, но все же на практике, в подавляющем большинстве случаев результаты получаются весьма скромными.

Очевидно, что изучение студентом педагогического университета теории: методологии научного познания, психологии исследовательского поведения; теории и методики исследовательского и проектного обучения недостаточно для подготовки творца-исследователя, как недостаточно изучения истории и теории искусства для подготовки художника, или грамматики иностранного языка для подготовки переводчика. Исследование и проектирование — творчество, этому нельзя научить, но творчеством можно «заразиться», а это требует высокопрофессиональной педагогической работы. Направленные на это курсовые и дипломные работы студентов эту задачу также решают малорезультативно.

Эти сложности привели нас к необходимости поиска иного решения проблемы развития исследовательских компетенций у будущих педагогов и их подготовки к исследовательскому и проектному обучению школьников.

Теоретическая модель подготовки будущего педагога к исследовательскому и проектному обучению школьников

Деятельность педагога в исследовательском и проектном обучении существенно отличается от деятельности, преимущественно базирующейся на традиционных репродуктивных методах обучения. В исследовательском, а часто и в проектном обучении педагог занимает позицию тьютора, консультанта, помощника начинающего исследователя или проектировщика. Одновременно в условиях исследовательского и проектного обучения педагог для обучающегося — образец творческой деятельности, тот, у кого можно учиться исследовательскому подходу к обучению и к жизни в целом.

Это существенно меняет содержательное наполнение и организационную структуру всего процесса педагогической деятельности, а следовательно,

и подготовки педагога. В этих условиях от педагога, кроме хорошей общей и предметной эрудиции, умения передавать свои знания детям, требуется быть способным вести исследовательский поиск, уметь проектировать и, самое важное — уметь «заражать» этим детей [3].

Педагог, работающий в русле идей исследовательского обучения, может научить ребенка даже тому, чего не умеет сам. Это утверждение только на первый взгляд может показаться парадоксальным. В условиях, когда новое знание не транслируется, а добывается из первоисточника, педагог не обязан, да и не может всегда знать ответы на все вопросы, но он должен уметь исследовать разные проблемы и таким образом находить любые решения, и научить этому детей.

В ходе специальных эмпирических изысканий, проведенных коллективом педагогов института педагогики и психологии образования МГПУ, была разработана программа специальных тренинговых занятий по развитию основных исследовательских компетенций. Для успешного осуществления исследовательской деятельности, у ее субъекта должны быть сформированы три группы специальных исследовательских способностей:

1. Способности работать с информацией: анализировать факты; видеть проблемы и ставить вопросы; выдвигать гипотезы; наблюдать; проводить эксперименты; работать с источниками информации (специальная литература, Интернет и др.).

2. Способности обработки полученных данных: ассоциировать и дифференцировать факты; интерпретировать данные; делать умозаключения и выводы; формулировать суждения; классифицировать; давать определения понятиям.

3. Способности презентации результатов исследования: оценивать идеи; структурировать собранный в исследовании материал; логично и последовательно излагать результаты исследований; объяснять, доказывать и защищать свои идеи, корректировать собственное поведение на основе полученных сведений [3].

Кроме этих способностей требуются и особые профессионально-педагогические компетенции. Основные из них:

- обладать сверхчувствительностью к проблемам, быть способным видеть «удивительное в обыденном»;
- уметь находить и ставить перед учащимися реальные учебно-исследовательские задачи в понятной для детей форме.
- уметь увлечь учащихся дидактически ценной проблемой, сделав ее проблемой самих детей;
- быть способным к выполнению функций координатора и партнера в исследовательском поиске;
- помогая детям, уметь избегать директивных указаний и административного давления;
- уметь быть терпимым к ошибкам учеников, допускаемым ими в попытках найти собственное решение. Предлагать свою помощь или адресовать

к нужным источникам информации только в тех случаях, когда учащийся начинает чувствовать безнадежность своего поиска;

- организовывать мероприятия для проведения наблюдений, экспериментов и разнообразных полевых исследований;
- предоставлять возможность для регулярных отчетов рабочих групп и обмена мнениями в ходе открытых общих обсуждений;
- поощрять и всячески развивать критическое отношение к исследовательским процедурам;
- уметь стимулировать предложения по улучшению работы и выдвижению новых, оригинальных направлений исследования;
- внимательно следить за динамикой детских интересов к изучаемой проблеме. Уметь закончить проведение исследований и работу по обсуждению и внедрению решений в практику до появления у детей признаков потери интереса к проблеме;
- быть гибким, и при сохранении высокой мотивации разрешать отдельным учащимся продолжать работать над проблемой на добровольных началах, пока другие учащиеся изыскивают пути подхода к новой проблеме.

Однако понимание этих задач и попытка их решения в традиционном лекционно-семинарском режиме, закрепляемая собственной исследовательской практикой студента (курсовые и дипломные работы), предпринимавшаяся нами неоднократно, не приводила к нужным результатам. Поэтому нами была разработана собственная оригинальная концепция подготовки будущих педагогов к исследовательскому и проектному обучению школьников.

Положенная в основу нашего эмпирического исследования теоретическая модель, наряду с традиционными элементами, включает и оригинальные элементы:

- повышенное внимание к вопросам исследовательского поведения, исследовательского и проектного обучения в преподавании базовых курсов (психология, педагогика), традиционно изучаемых студентами;
- преподавание специальных курсов, непосредственно связанных с психологией исследовательского поведения, с исследовательским и проектным обучением школьников;
- включение будущих педагогов в самостоятельную исследовательскую и проектную деятельность (курсовые и дипломные работы);
- включение в содержание образовательных программ бакалавриата обязательного для всех направлений и профилей подготовки модуля «Основы научно-исследовательской работы», составной частью которого являются учебно-исследовательская практика студентов и курсовое исследование;
- внедрение в образовательный процесс специальных тренинговых занятий по развитию исследовательских компетенций у будущих педагогов;
- возможность для будущих педагогов во время обучения в вузе руководить исследовательскими и проектными работами школьников.

Теоретические основания

Теоретическим основанием данной модели послужил ряд широко известных педагогических находок. Одной из них стала модель американского психолога Дж. Андерсона, дифференцировавшего знание как «декларативное» и «процедурное». Этот подход в представлениях ряда специалистов ассоциируется с разделением и противопоставлением «произвольного – непроизвольного», «осознаваемого – неосознаваемого». При таком понимании «декларативная память» лежит в основе эксплицитных форм обучения и соответственно эксплицитного знания, доступного вербализации и осознанию. Очевидно, что такое эксплицитное обучение происходит быстро (иногда в форме инсайта). Происходит оно под контролем сознания. Напротив, «процедурная память» отождествляется с имплицитным обучением. Оно обычно протекает медленно, так как требует многочисленных наблюдений и повторений. Кроме того, скорость научения сокращается за счет необходимости формирования ассоциаций между событиями, фиксации между ними причинно-следственных отношений.

Когнитивисты описали особенности имплицитного научения. В итоге исследований Э.Р. Кэндела и Р.Д. Хокинса было выявлено, что результаты имплицитного обучения труднодоступны для рефлексии и субъект может не знать сам, чему именно он научился. Это обучение идет на неосознаваемом, интуитивном уровне. Изучая роль интуиции в обучении, Д. Берри и Д. Бродбент, на основе проведенных экспериментов и наблюдений, пришли к выводам о том, что при имплицитном (интуитивном) обучении человек ориентируется сразу на многие переменные и фиксирует на подсознательном уровне связи между ними. Эти связи фиксируются в конкретной форме и не обобщаются. Рождающееся в итоге такого обучения знание носит невербальный характер и может быть использовано для построения реального, практического действия, но оно непригодно для вербальных ответов.

Было показано также, что, напротив, при обучении, основанном на аналитическом мышлении, человек принимает во внимание только ограниченное число переменных, между которыми устанавливаются обобщенные отношения. Знания, полученные таким образом, имеют, как правило, вербальную форму. Последний способ обычно и применяется в образовательной практике, потому что он не требует особых временных затрат и внешне эффективен. Однако он применим в относительно простых ситуациях, в условиях существования многих нерелевантных переменных он оказывается малопродуктивным.

Подготовка будущего педагога к работе по исследовательскому и проектному обучению школьников содержит множество принципиально неформализуемых элементов, которые, как правило, не могут быть вербализованы. Следовательно, подготовка будущего педагога к исследовательскому и проектному обучению школьников должна проводиться на основе деятельностного подхода, где студент в процессе непосредственного участия приобретает бы необходимый профессиональный опыт.

Другим теоретическим основанием, позволившим построить фундамент нашей модели подготовки будущих педагогов к исследовательскому и проектному обучению, стали находки советских ученых середины XX века. Изучая проблему неуспеваемости, Л.С. Славина пришла к выводу о том, что важным средством преодоления неуспешности учения является постановка перед учеником доступных для него задач — таких, при решении которых он мог бы достичь успеха. От успеха, даже самого незначительного, утверждала Л.С. Славина, может быть проложен мост к положительному отношению к учению. С этой целью в ее исследованиях использовалась игровая и практическая деятельность. Но самое интересное то, что неуспевающих учеников старших классов Л.С. Славина приобщала к занятиям с отстающими учениками младших классов. Педагогическая деятельность заставила неуспешных учащихся проникнуться ценностью знаний, критически отнестись к своим занятиям в школе.

Мы пошли по этому же пути, прикрепив к младшим школьникам студентов бакалавриата — будущих педагогов, еще не завершивших обучение в университете. В итоге студенты на практике проверили давнюю мысль Я.А. Коменского — «обучая других, обучаешься сам».

Эмпирический этап исследования

Эмпирическая часть нашего исследования проводилась с использованием базы средней общеобразовательной школы государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (Университетская школа). В работе участвовали учащиеся начальных классов — 150 человек (57 мальчиков и 93 девочек). Из Института педагогики и психологии образования МГПУ в занятия по данному спецкурсу были включены 63 студента 3-го и 4-го курсов бакалавриата очной формы обучения направления «Педагогическое образование» профили: «Начальное образование» и «Начальное образование, иностранный язык». Официальное начало экспериментальной работы — сентябрь 2015/2016 учебного года. Несколько вводных занятий были проведены со студентами в традиционном режиме в институте. Эти курсы читали профессор А.И. Савенков и доцент Л.Е. Осипенко. Программа занятий была построена так, чтобы студенты получили элементарные знания, базовые практические умения и навыки по руководству исследовательскими и проектными работами младших школьников.

В начале октября спецкурс по подготовке студентов к исследовательскому и проектному обучению младших школьников был перенесен из аудиторий института в Университетскую школу. Подчеркнем, что это не вариант традиционной практики студента в школе, это — спецкурс. В ходе его проведения студенты были распределены по классам, и у каждого из них появилась своя микрогруппа младших школьников.

Ежедневно, в первой половине дня, в Университетской школе шла обычная школьная жизнь, а во второй половине дня, один раз в неделю, со школьниками работали наши студенты. Основной задачей студентов было курировать

исследовательскую и проектную работу детей. Образно говоря, если в первой половине школьного дня учителя учили школьников, то во второй половине дня студенты помогали им учиться самостоятельно. Студент должен был помочь школьнику исследовать то, что ему интересно. Таким образом, будущий педагог получал ценный опыт взаимодействия с ребенком по линии когнитивного развития.

Традиции общего образования и современные федеральные государственные образовательные стандарты реализуются преимущественно в первой половине школьного дня в рамках классно-урочной системы. В этих условиях практически нет места также прописанным в ФГОС исследовательским и проектным методам обучения. Естественно, что исследовательское и проектное обучение разворачивается преимущественно во второй половине школьного дня, когда школьник не связан определенной тематикой, не ограничен во времени и в выборе средств для своей познавательной деятельности.

Важно и то, что направленный для руководства исследовательскими и проектными работами детей студент не только не разрушает учебный процесс в школе, а, напротив, выполняет важнейшую задачу организации индивидуального подхода к развитию познавательных потребностей, познавательных способностей, исследовательских и проектных компетенций у школьников. Но, что для нас особенно важно, сам будущий педагог приобретает бесценный опыт педагогической работы в направлении исследовательского и проектного обучения. Руководя работами детей, студенты осознают, что кто-то в этом разбирается еще хуже, чем они, созданная таким образом ситуация успеха стимулирует профессиональное саморазвитие будущего педагога.

Вынуждая студента на практике решать задачи исследовательского и проектного обучения детей, мы формируем у него то самое процедурное знание, о котором говорилось выше. В результате эксперимента студенты показали не только высокий уровень готовности к руководству исследовательской и проектной деятельностью детей, но и прошли тест на профпригодность, сформировав в творческом взаимодействии с детьми ряд профессиональных компетенций в полном соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование».

Литература

1. Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Егоров И.В., Вачкова С.Н. Интернатура как форма организации последипломной практики в системе профессионального образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 2 (24). С. 32–43.
2. Савенков А.И., Львова А.С., Вачкова С.Н., Любченко О.А., Никитина Э.К. Подготовка педагогов в магистратуре нового поколения // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 197–206.
3. Савенков А.И. Диагностика способностей школьников к исследованию и проектированию как педагогическая задача // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 3 (33). С. 76–82.

4. Славина Л.С. Трудные дети. М., Воронеж: Ин-т практической психологии; МОДЭК, 1998. 447 с.

Literatura

1. *Gevorkyan E.N., Savenkov A.I., Egorov I.V., Vachkova S.N.* Internatura kak forma organizacii poslediplomnoj praktiki v sisteme professional'nogo obrazovaniya // *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya: Pedagogika i psixologiya. 2013. № 2 (24). S. 32–43.

2. *Savenkov A.I., L'vova A.S., Vachkova S.N., Lyubchenko O.A., Nikitina E.K.* Podgotovka pedagogov v magistrature novogo pokoleniya // *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2014. T. 19. № 3. S. 197–206.

3. *Savenkov A.I.* Diagnostika sposobnostej shkol'nikov k issledovaniyu i proektirovaniyu kak pedagogicheskaya zadacha // *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya: Pedagogika i psixologiya. 2015. № 3 (33). S. 76–82.

4. *Slavina L.S.* Trudny'e deti. M., Voronezh: In-t prakticheskoy psixologii; MODE'K, 1998. 447 s.

*A.I. Savenkov, A.S. Lvova,
O.A. Lyubchenko, L.E. Osipenko*

Activity Approach to the Training of Future Teachers to Guide the Research and Design Teaching of Younger Students

The article presents the experience of using the activity approach to the training of future teachers of primary school to guide the research and design work of younger students. We present the theoretical foundations and description of the empirical stage of the research of process of acquiring by bachelor students the important professional competences in the development of cognitive interests and cognitive abilities of younger students.

Keywords: pedagogical education; research training; design teaching.

Е.А. Науменко

Из опыта воспитания конфессиональной толерантности студентов

В статье рассматривается опыт воздействия на религиозное сознание мусульман через систему образования с целью предупреждения экстремистских настроений, на основе проведенного в 2009–2013 годах эксперимента в одном из вузов Тюменской области. В исследовании использован метод сравнения образовательных систем России и Германии; анализируется современная система конфессионального образования в Германии с выявлением недостатков и противоречий. Автор подчеркивает, что изученный опыт не обеспечивает религиозную толерантность в немецком обществе, и обращается к практике конфессионального образования в России.

Ключевые слова: ислам; экстремизм; терроризм; мусульмане; образование; педагогический эксперимент; конфессиональное образование.

События ноября 2015 года, когда в Париже прогремела серия террористических актов, открыли новую страницу в понимании ислама и организации конфессионального образования в Евросоюзе. В этой связи интересен опыт России в сравнительном контексте с Германией.

С 1773 года в Российской империи началась политика целенаправленного формирования веротерпимого варианта ислама [3: с. 15], в том числе через смешанные русско-татарские классы [2: с. 101]. Впервые в современной России идея воздействия на культуру ислама через школу как средство борьбы с терроризмом была предложена Ю.М. Антоняном [1: с. 230]. Автор обосновал необходимость введения для учеников-мусульман обязательной дисциплины по изучению Корана с акцентом на суры, касающиеся веротерпимости и нравственных ценностей. Эта идея поначалу не нашла поддержки у представителей государственной власти в силу ее противоречия с Конституцией РФ: нарушались принципы светского характера государства и равенства религий [5: с. 107]. Между тем, в учебный курс государственных и муниципальных школ все же были введены такие дисциплины, как «история религий», «религиоведение», консультации по вопросам религии и тому подобное, которые, пополняя знания учеников в целом, все же не обеспечивали конфессиональной толерантности.

Европейский союз, столкнувшись с крахом идеи мультикультурализма и религиозным экстремизмом, также не может действовать более решительно в силу сложившегося демократического мировоззрения и развитого в нем понятия свободы: любое давление или попытка корректировки религиозного поведения рассматривается как нарушение прав личности. Данный подход

ощутимо влияет на содержание религиозного образования, в котором наиболее преуспела современная Германия. В ее истории накоплен богатый опыт католических и лютеранских классов с целью закрепления в обществе немецкой культуры и системы нравственных ценностей, при этом школа сама выбирает религию для преподавания [6: с. 41]. В соответствии с этой традицией и нормативной базой, в начале XXI века, когда численность мусульман в Германии достигла 8 %, там было введено преподавание ислама для детей из мусульманских семей.

Программы, отличающиеся в разных землях в соответствии с доминирующим там вариантом ислама, основываются на том, что школа должна воспитывать в учениках духовность, а не просто давать знания о религии. Преподаватели отказались от оценок религиозных течений, подчеркивая, что каждая религия самоценна. Обучение проходит в двух основных формах: 1) в виде консультации по религии в рамках занятий по родному языку (земли Баден-Вюртемберга, Берлина, Бремена, Гамбурга, Саара и Шлезвиг-Гольштейна); 2) в виде официального урока в школе (в Гессене, Нижней Саксонии, Северном Рейне-Вестфалии и Рейнланде-Пфальце) [6: с. 48]. Между тем, по мнению Д. Эспозито, такие организационные формы обучения исламу содействуют сохранению этнической культуры, но только не формированию конфессиональной толерантности [7: с. 297].

Среди слабых моментов этой системы можно отметить следующие:

1. По мнению Д. Эспозито, «поскольку исламская религия разделяется на множество течений, то не для всех подходят данные уроки», — то есть акцент ставится на изучение того варианта ислама, какой предпочитает семья ученика. Занятия могут проводить сами родители или любой человек, которого выберет мусульманская община. Однозначно, что данный подход будет культивировать экстремизм, если учителем выступит соответствующая личность, поскольку уровень субъективной оценки, восприятия, трансляция норм и правил конфессиональной модели будут максимальными. Радикально настроенные исламисты ориентированы на принципиально личностный подход в подготовке кадров. Наиболее яркие и харизматически ориентированные личности осуществляют подготовку религиозных адептов, прежде всего, через систему религиозного образования. В условиях, когда разрешены к преподаванию любые направления ислама, даже государственный контроль за содержанием занятия будет малоэффективен, так как радикальные идеи могут носить скрытую форму, представляя собой непонятную для непосвященного в ислам интерпретацию сур и аятов Корана. Как результат такого подхода — марш мусульман-радикалов с черными знаменами джихада и соответствующими лозунгами, прошедший в Ганновере накануне парижских терактов, о котором вспомнили в СМИ лишь после трагедии.

2. Занятия проходят в мононациональных (как правило, турецких) классах, на родном языке. Таким образом, в процессе обучения ученики замыкаются в рамках своей национальной культуры, аутентичности и недостаточно

соприкасаются с немецкой культурой: изучая историю Германии в целом, они ничего не знают о лютеранстве. С другой стороны, ученики немецкого происхождения ничего не знают об исламе и культуре Турции и странах Арабского Востока. Данные обстоятельства не могут содействовать воспитанию религиозной толерантности. Более того, создание мононациональных классов формирует конфликт интересов между детьми разных национальностей в силу сопутствующих факторов [4: с. 122]. Среди них можно выделить два: во-первых, уровень жизни мигрантов значительно ниже, чем у коренных немцев; во-вторых, среди приезжих широко распространена следующая позиция: «У меня чего-то... нет, потому что у них (коренных) это есть, то есть это отнято когда-то у меня». Такая философия формирует неприязнь мигрантов к местному населению. Подобные настроения часто исчезают (или не возникают) в детских коллективах в ходе личных, дружеских контактов, но в Германии этому препятствует мононациональность учебных классов.

3. Отказ от оценок изучаемых религий и их направлений вводит детей в заблуждение, оставляет «на распутье». Дети склонны ориентироваться на авторитет старшего, тем более учителя, и неопределенность позиции преподавателя может лишь культивировать экстремизм, так как знания о каком-либо направлении ислама ученикам уже даны.

Эти проблемы преодолены в ходе описанной ниже педагогической деятельности в одном из регионов России, исторически считавшемся мусульманским: юг современной Тюменской области — место компактного проживания сибирских татар. Опираясь на дореволюционный опыт целенаправленного изменения религиозной культуры учащихся в смешанных православно-мусульманских классах, при условии равного владения учителем обеих культур, в 2009–2013 годах в Тюменской государственной академии международной экономики, управления и права в рамках специальности «регионоведение» был проведен эксперимент по преподаванию дисциплины «Религии изучаемого региона».

Состав экспериментальных групп носил смешанный православно-мусульманский характер и включал следующие характеристики.

Таблица 1

Состав экспериментальной группы

Учебный год	Число студентов в группе (чел.)	Число студентов, относящих себя к мусульманской культуре (чел., %)	Число студентов, относящих себя к православной культуре (чел., %)
2009/2010	26	7 (27 %)	19 (73 %)
2010/2011	21	6 (28,5 %)	15 (71,5 %)
2011/2012	15	5 (30 %)	10 (70 %)
2012/2013	11	4 (36 %)	7 (74 %)

Первоначальная цель эксперимента не включала воспитание конфессиональной толерантности, а была направлена на повышение качества образования.

Предполагалось, что выпускники данной специальности будут работать в системе государственного и муниципального управления Тюменской области как на управленческих должностях, так и в качестве консультантов по особенностям развития региона. В связи с тем, что этноконфессиональные процессы в Тюменской области обладают исключительной сложностью, на изучение дисциплины «Религии изучаемого региона» был отведен годовой курс объемом 144 часа аудиторных занятий с зачетом и экзаменом (общее количество часов — 292 на группу). Программа предполагала изучение не только истории религий, их особенностей в Тюменской области и современного состояния, но и более глубокое освоение: непосредственное изучение Корана, Библии и Торы в интерпретациях разных богословов. Курс также предполагал обязательное посещение мечети, православной церкви, католического костела и синагоги, а также изучение музейных фондов с экспонатами религиозных культур. Предполагалось, что при таком подходе студенты смогут стать высококвалифицированными специалистами в сфере этноконфессиональных отношений региона.

Количество студентов в обучаемых группах варьировалось (набиралась одна группа на потоке), среди них присутствовали представители православной и мусульманской культур. Отказаться от изучения религиозного первоисточника и посещения культового учреждения «не своей» религии было нельзя в силу обязательного характера дисциплины. Кроме того, необходимость изучения дисциплины определялась связью «не сдана тема — не сдан экзамен — отчисление». При этом студентам объяснялось, что преподаватель обычно идет навстречу их религиозным чувствам, но не в этом случае, а при несогласии с содержанием дисциплины студент может перевестись на другую специальность. Таким образом, студентам фактически не оставляли выбора.

В отличие от опыта конфессионального обучения Германии, в учебном процессе преподаватель не отказывался от оценочных категорий и понятий, таких как «тоталитарная секта – плохо / ортодоксальное православие – хорошо», «исламский фундаментализм – плохо / традиционный ислам – хорошо» и других подобных. Но при этом каждое занятие начиналось с позитивной оценки изучаемой мировой религии, например: «Ислам — одна из самых величайших и веротерпимых религий, а Коран — мудрейшая в мире книга». Этот посыл изначально формировал у студентов-мусульман доверие к преподавателю и отнесение его к миру «своих», одновременно настраивая студентов других конфессий на уважительное отношение к исламу. При обучении акцент не ставился на какой-либо один вариант ислама: изучались постулаты всех наиболее крупных школ и направлений в сравнительном контексте, с их обязательной оценкой.

Результаты изучения дисциплины в первый же год показали высокий уровень знаний, но одновременно проявился позитивный «побочный эффект»: в группе исчезли национальные и религиозные противоречия. В последующие три года формирование конфессиональной толерантности было определено как одна из целей эксперимента, и желаемый результат ежегодно подтверждался.

Результаты опросов студентов разных вероисповеданий и культур свидетельствуют, что они начали хорошо понимать друг друга: «...если бы я раньше знала то, что знаю сейчас, я бы никогда ему [мусульманину] такого не сказала...», «теперь я понимаю, почему он [мусульманин] так поступил...», «я раньше презирал русских, но теперь понимаю: религия у них такая...» и т. п.

Описанный подход можно применять как превентивную меру, но он малоэффективен при обучении студентов с высоким уровнем религиозности. Интересен пример, иллюстрирующий такое утверждение. В составе одной из групп училось два человека, принявшие радикальный вариант ислама: студент русской национальности и студентка казахской национальности. Религиозное сознание студента удалось переломить только через два года при поддержке муллы и верующего мусульманина, предложившего помощь. При этом студент отвергал любые беседы педагогов, и воздействие на него пришлось осуществлять помощнику-мусульманину под вымышленным именем через контакты в Интернете, пока студент не согласился встретиться с муллой, заранее ознакомленным с проблемой. Религиозное же сознание студентки удалось лишь отчасти смягчить в плане отношения к товарищам по общежитию (например, не ставить громко будильник на 05.00 для совершения намаза), но изменить ее представления и преодолеть религиозную агрессию не удалось.

В рамках эксперимента происходила попытка применить элементы этой методики при изучении гуманитарных дисциплин в других смешанных этноконфессиональных группах, где численность мусульман доходила до 50 % при общем составе групп около 30 человек. Примером является дисциплина «Основы права» на третьем курсе специальности «экономика» в Тюменском государственном университете; там методика применялась при построении содержательной части дисциплины: изучение права происходило в сравнительном аспекте шариата и российской правовой системы. Методика оказалась неэффективной даже для улучшения качества знаний, так как у студентов-мусульман, которые уже сложились как личности (возраст 20 лет и больше) начинал преобладать групповой эффект доминирования и происходило отторжение информации: они считали, что «про ислам и шариат знают больше, чем русский преподаватель».

Из практики нашего эксперимента можно подвести некоторые итоги и, прежде всего, указать на общую эффективность превентивной работы в сфере исламского экстремизма и конфессиональной толерантности, но при соблюдении ряда условий. Такой эффект достигнут посредством погружения студентов в содержание специального курса «Религии изучаемого региона», построенного на использовании опыта конфессиональной политики и просвещения дореволюционной России. Содержательное изложение такого опыта наиболее действенно проявляется при следующих условиях:

1. Количество студентов-мусульман в группе должно быть меньше 50 % от общего ее состава (идеально — 30 %). При большем числе срабатывает социально-психологическая установка доминирования при которой происходит

частичная деиндивидуализация сознания студентов большей части группы. Обсуждаемый смысловой материал подкрепляется коллективным архетипическим значением конфессионального образа. Этот эффект производит сильное групповое противодействие логике толерантного сравнения и сопоставления догматических, обрядовых и других конфессиональных построений. Кроме эффекта доминирования в практике образовательного процесса при численном превосходстве студентов-мусульман четко реализуются и другие социально-психологические групповые эффекты.

Эффект «заражения» определяет доминирующее влияние на сознание группы наиболее ортодоксальных конфессиональных и связанных с ними поведенческих позиций отдельных студентов, действия и взгляды которых некритически начинают поддерживаться всеми членами группы. Кроме того, весьма заметным остается и групповой эффект социальной установки «исключительности и избранности», изменить который должен преподаватель, гармонизируя этнические и конфессиональные отношения студентов в их социальной, профессиональной, бытовой действительности.

Нельзя не отметить исключительно важный эффект групповой динамики, имеющий значение в процессе эффективной конфессиональной гармонизации студентов, достигаемый средствами специализированных занятий, — конфессиональный конформизм. Чем больше будет численное доминирование представителей ислама в одной учебной группе, тем больший эффект конформных реакций мы будем наблюдать в группе. Поэтому подавляющее количество студентов данной конфессиональной ориентации будет поддерживать и проявления крайних типов своих конфессиональных догматов. Переломить такой социально-психологический эффект средствами педагогического воздействия бывает чрезвычайно трудно.

Методически правильное, психологически выверенное формирование академической учебной группы является первоосновой продуктивной и, в конечном счете, эффективной мерой успеха конфессионального просвещения и гармонизации социальных отношений вузовской молодежи.

2. Наиболее восприимчивый возраст студентов в данном эксперименте — 17–19 лет. Поэтому дисциплину этноконфессионального цикла необходимо планировать на младших курсах вуза (1–2 курсы) или в старшем классе средней профессиональной и общеобразовательной школы.

3. Очень важен численный состав академических групп, изучающих эту дисциплину: оптимальное число студентов должно соответствовать 8–15 человекам (что в социально-психологическом измерении соответствует характеристикам малой группы).

4. Объем аудиторных и внеаудиторных занятий должен быть содержательно достаточным, то есть конфигурация этнической и конфессиональной гармонизации в процессе занятий должна осуществляться регулярно и длительное время.

5. Обязательными являются требования к преподавателям конфессиональных дисциплин: они должны иметь высокую квалификацию и значительный

авторитет. Преподаватель не должен быть глубоко верующим человеком — этот факт позволит ему не отдавать предпочтения ни одной религии. Именно поэтому для преподавания дисциплин конфессионального цикла нельзя приглашать священнослужителя какой-либо конфессии.

6. Включение в учебный план дисциплин конфессионального цикла в том объеме и варианте, который присутствовал в эксперименте, представляется, в определенной мере, делом затратным. Однако необходимость такой практики вузовского образования диктуется необходимостью построения надежного конфессионального мира, благополучия и гармонизации, поэтому затраты на такую работу имеют достаточное основание.

Рассмотренный опыт может являться частью государственной программы по разрешению этноконфессиональных противоречий и профилактике экстремизма в комплексе с иными мерами правового, политического, воспитательного характера.

Литература

1. *Антонян Ю.М.* Терроризм. Криминологическое и уголовно-правовое исследование. М.: Щит М, 2001. 306 с.
2. *Бакиева Т.Г.* Реформы в системе образования у сибирских татар во второй половине XIX – начале XX в. // Вестник археологии, антропологии и этнографии. 2008. № 8. С. 100–109.
3. *Бортникова Ю.А.* Государственная политика как фактор эволюции мусульманской художественной культуры Тюменского региона (1773–1991 гг.): дис. ... канд. ист. наук. Кемерово, 2014. 265 с.
4. *Науменко Е.А.* Управление конфликтами: учебное пособие. Тюмень: ТюмГУ, 2007. 306 с.
5. *Науменко О.Н., Науменко Е.А.* Социально-психологические аспекты применения технологий связей с общественностью в работе регионального органа власти // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2012. № 6 (265). С. 105–110.
6. *Щербанев Д.Ю.* Внедрение обучения исламу в систему религиозного образования государственных школ современной Германии: дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2009. 167 с.
7. *Esposito J.* Islam and Politics. Syracuse. New-York: Syracuse University Press, 1991. 352 с.

Literatura

1. *Antonyan Yu.M.* Terrorizm. Kriminologisches i ugalovno-pravovoe issledovanie. M.: Shhit M, 2001. 306 s.
2. *Bakieva T.G.* Reformy' v sisteme obrazovaniya u sibirskix tatar vo vtoroj polovine XIX – nachale XX v. // Vestnik arxeologii, antropologii i etnografii. 2008. № 8. S. 100–109.
3. *Bortnikova Yu.A.* Gosudarstvennaya politika kak faktor e'volucii musul'manskoj xudozhestvennoj kul'tury' Tyumenskogo regiona (1773–1991 gg.): dis. ... kand. ist. nauk. Kemerovo, 2014. 265 s.

4. *Naumenko E.A.* Upravlenie konfliktami: uchebnoe posobie. Tyumen': TyumGU, 2007. 306 s.

5. *Naumenko O.N., Naumenko E.A.* Sotsial'no-psixologicheskie aspekty' primeniya texnologij svyazej s obshhestvennost'yu v rabote regional'nogo organa vlasti // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psixologiya. 2012. № 6 (265). S. 105–110.

6. *Shherbanev D.Yu.* Vnedrenie obucheniya islamu v sistemu religioznogo obrazovaniya gosudarstvenny'x shkol sovremennoj Germanii: dis. ... kand. ped. nauk. Rostov-na-Donu, 2009. 167 s.

7. *Esposito J.* Islam and Politics. Syracuse. New-York: Syracuse University Press, 1991. 352 c.

E.A. Naumenko

From the Experience of Upbringing Confessional Tolerance of Students in a «Muslim» Region

The article considers the experience of impact on the religious consciousness of Muslims through the education system with the aim of preventing extremist attitudes, based on the experiment carried out in 2009–2013 in one of the universities of Tyumen region. In the study the author used the method of comparison of educational systems of Russia and Germany; he analyses the current system of confessional education in Germany with identification of shortcomings and contradictions. The author emphasizes that the studied experience does not ensure religious tolerance in German society, and turns to practice of confessional education in Russia.

Keywords: Islam; extremism; terrorism; Muslims; education; pedagogical experiment; confessional education.

М.С. Смирнова

Формирование методического мышления будущих учителей начальной школы

В статье раскрывается понятие «методическое мышление», рассматривается специфика формирования методического мышления учителей начальной школы, приводятся материалы исследований данной проблемы на примере реализации профессионально ориентированного подхода к изучению естественнонаучных и методических дисциплин.

Ключевые слова: методическое мышление; методическая подготовка; учитель начальной школы; естественнонаучные дисциплины; предмет «Окружающий мир»; «перевернутый класс»; интерактивные технологии.

В процессе изучения естественнонаучных и методических дисциплин происходит формирование профессионального методического мышления. Оно в определенной степени является показателем готовности будущего учителя начальных классов к профессиональной деятельности.

В целях нашего исследования необходимо коснуться понятий «педагогическое мышление» и «методическое мышление».

Существуют различные трактовки понятия «педагогическое мышление». Большинство авторов рассматривают педагогическое мышление как «специфическую мыслительную и практическую деятельность, особенности которой обусловлены характером профессиональной деятельности, требованиями, вытекающими из специфики педагогического труда, из закономерно возрастающих социальных запросов к личности учителя» [9: с. 107].

В психолого-педагогической литературе нашло отражение рассмотрение вопроса о профессиональном, педагогическом мышлении. Например, И.Я. Лернер [4: с. 33] писал, что историческое мышление «можно определить как творческое диалектико-материалистическое мышление на предметном содержании истории».

В работах С.Н. Поздняк рассматривается проблема формирования методического мышления учителя географии [5: с. 165]. Она полагает, что методическое мышление учителя географии — это специфическая разновидность профессионального педагогического мышления, имеющего особую предметную (географическую) детерминацию.

Методическое мышление «вбирает в себя, интегрирует универсальные черты профессионального педагогического и специфические признаки предметного

географического мышления» [5: с. 244], что свидетельствует о его двойственном характере.

Таким образом, методическое мышление определяется как относительно самостоятельная специфическая деятельность, являющаяся средством управления всеми действиями, на которых основана исследовательская и обучающая деятельность учителя, и тем самым оно служит необходимой предпосылкой осуществления этих действий.

Процесс формирования методического мышления учителя начальных классов представляется более сложным. Основные причины этого, по нашему мнению, следующие.

Во-первых, учитель начальных классов призван обеспечить обучение учащихся предметам в разных областях знаний: «Окружающий мир», «Математика», «Технология», предметы филологического цикла. Предметы отличаются не только содержанием, но и методикой преподавания.

Во-вторых, предмет «Окружающий мир», как заявлено в программных документах начального образования, имеет интегрированный характер. Однако в его содержании выделяется несколько разделов, не имеющих общего интеграционного пространства. Поэтому этот предмет имеет скорее мозаичный, нежели интегрированный характер. Из этого следует, что подготовка студентов к преподаванию предмета «Окружающий мир» также представляет определенные сложности. С одной стороны, студенты должны овладеть технологией обучения обществоведению, с другой — естествознанию, анатомии, физиологии и прочим наукам. Эта проблема косвенно рассматривалась в работах О.Н. Лазаревой, где ею предложена модель методической подготовки учителей начальной школы в условиях интеграции естественнонаучного и обществоведческого образования [3]. Указанные причины подчеркивают имеющиеся проблемы в методической подготовке будущих учителей к преподаванию предмета «Окружающий мир».

Однако за рамками исследований остался вопрос о формировании методического мышления учителя начальной школы. В условиях модернизации образования на этапе перехода к модульному построению программы важно рассмотреть возможные пути его формирования в процессе изучения естественнонаучных дисциплин и методики их преподавания.

Важным звеном подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование») является изучение интегрированной дисциплины «Научные основы курса “Окружающий мир”», в процессе которого студенты овладевают компетенциями, необходимыми для преподавания этого предмета в начальной школе.

Совершенствование подготовки учителя, формирование у него методического мышления заключается в реализации профессионально-ориентированного подхода к изучению естественнонаучных дисциплин, а также интерактивных технологий обучения, применяемых в процессе обучения.

Содержание изучаемой учебной дисциплины является важным основанием для профессионально ориентированного подхода в обучении.

При отборе содержания необходимо учитывать, что интегрированный характер начального естественнонаучного образования требует установления не только тесных взаимосвязей между составными частями естественнонаучной подготовки учителя начальной школы (землеведческой, ботанической, зоологической), но и их подлинной интеграции. Например, изучение природных сообществ, природных зон, природно-территориальных комплексов можно строить только на основе интегрированного подхода. Ведущими идеями при этом являются единство и целостность природы, ее многообразие и развитие. Интегрированный подход к обучению позволяет сформировать целостную естественнонаучную картину мира.

Несмотря на сложившееся представление о том, что в настоящее время в естественных науках не происходят открытия, необходимо знакомить студентов с теми новыми знаниями, которые «открываются» (в географии, ботанике, зоологии, астрономии, физике, экологии), опровергая сложившиеся стереотипы. Например, гипотеза о существовании еще одной планеты в составе Солнечной системы, выделение пятого, Южного океана в составе Мирового океана, использование расшифровки ДНК в установлении происхождения человека и прочее. Кроме того, крайне важно показывать значение естественнонаучных знаний в жизни, в реальных жизненных ситуациях. Например, при изучении стихийных природных бедствий студенты не только раскрывают причинно-следственные связи в природе, которые приводят к катастрофам, но и показывают пути использования этого материала в школе при изучении предмета «Окружающий мир». Таким образом, необходимо демонстрировать обучающимся роль естествознания в современном научном мире и его практическое значение.

Формирование методического мышления осуществляется также при условии профессиональной ориентации содержания курсов, когда постоянно осуществляется связь с вопросами начального естествознания.

В течение ряда лет при изучении предметов естественнонаучного цикла мы практиковали изучение содержания школьных учебников (блоки, раскрывающие вопросы естествознания, неживой и живой природы). При изучении каждой темы из курса «Научные основы курса “Окружающий мир”» студенты изучали содержание учебников для начальной школы по данному вопросу. Такой подход обеспечивал не только мотивацию к изучению естествознания, но и способствовал более осмысленному, целенаправленному изучению дисциплины, что, в итоге, вносило вклад в формирование методического мышления. Приведем пример. В процессе изучения темы «Гидросфера» мы обращаемся к учебникам, разработанным для начальной школы, и выясняем, каково содержание «школьных» тем, какие методы и приемы обучения предлагают авторы учебников для освоения данного материала. Устанавливаем, что в начальной школе в процессе изучения

предмета «Окружающий мир» формируются представления об океанах, морях, реках и озерах, а более подробно изучаются реки и озера России. Анализируя задания школьных учебников, мы приходим к выводу, что задания, предлагаемые учащимся, зачастую имеют репродуктивный характер. При установлении указанных проблем переходим к обсуждению вопроса о технологиях изучения материала в начальной школе. Таким образом, обсуждение проблемы приобретает интегрированный характер, становится профессионально ориентированным.

Совершенствование процесса обучения в условиях бакалавриата невозможно без реализации исследовательского и проблемного подходов [6; 9]. В процессе изучения дисциплины мы отбираем ее проблемное содержание, а затем переходим к реализации технологии проблемного обучения. Занятие (интерактивная лекция или ее фрагмент, лабораторное или практическое занятие) начинается с постановки проблемы и выдвижения гипотез для ее решения и т. д. Например, при изучении вопроса «Нагревание атмосферы» студентам предлагается ответить на вопрос о том, как изменяется температура воздуха в тропосфере с высотой. Как правило, студенты отвечают, что температура воздуха понижается. Для моделирования проблемной ситуации вносим «контрвопрос»: почему на вершинах гор лежит снег, несмотря на то, что горы расположены ближе к Солнцу? В заключение занятия, после решения проблемы, студенты обсуждают примененную технологию, а также предметные результаты занятия. Это позволяет «протянуть нить» от естествознания к методике его преподавания, то есть дисциплине, которую они будут изучать несколько позже.

Ключевым фактором формирования методического мышления студентов становится использование технологий обучения. Применение интерактивных методов обучения, по нашему мнению, является основным путем совершенствования как естественнонаучной, так и методической подготовки студентов, поскольку в них «отрабатывается» и содержание предмета, и осваиваются технологии обучения. Интерактивные методы вносят вклад в подготовку будущего учителя к реализации системно-деятельностного, проблемного и исследовательского подходов, позволяют формировать универсальные учебные действия у студентов. Будущий учитель должен сам испытать на себе воздействие активных (интерактивных) методов и форм обучения, почувствовать их плюсы и минусы.

Среди таких форм и методов обучения наиболее эффективно использование ролевой игры и анализа конкретной ситуации (case-study method). Нами разработана система интерактивных занятий по предметам естественнонаучного цикла. Обучение студентов методике проведения интерактивных занятий начинается в процессе изучения предмета «Научные основы курса “Окружающий мир”» [1; 7; 8].

В современных условиях модернизации образования возрастает роль самостоятельной внеаудиторной работы студентов, которая реализуется в информационно-образовательной среде (ИОС). В учебном процессе при изучении

предметов естественнонаучного и методического циклов используются УМК по изучаемым дисциплинам («Научные основы курса “Окружающий мир”», «Методика преподавания предмета “Окружающий мир”»), полностью обеспечивающие студентов необходимой учебно-методической поддержкой (базовый учебник в электронной и бумажной форме, практикум, рабочая тетрадь, сборник методических рекомендаций для организации самостоятельной работы студентов, практикум по полевой практике, материалы для проверки уровня сформированности научных компетенций, банк электронных ресурсов). Разработанная ИОС позволяет применять в практике преподавания современные технологии обучения.

Использование технологии «перевернутый класс» (2014/2015 уч. год, 2015/2016 уч. год, очно-заочное отделение, 3–4 курсы) позволило эффективнее организовать интерактивное взаимодействие между студентами и преподавателем, оптимизировать процесс обучения. Студентам были предложены (в электронном виде) учебные материалы по дисциплине «Методика обучения предмету “Окружающий мир”», с которыми они самостоятельно работали во внеаудиторное время. Акцентировалось внимание не только на работе с текстом учебника, но и на работе со всеми его компонентами (практикумом, сборником кейсов и прочим), предусматривающими организацию деятельности студентов. Студенты имели возможность подготовиться к обсуждению вопросов, предложенных преподавателем. В контактной работе со студентами приоритет отдавался интерактивному обучению: выявлению и решению проблемных ситуаций, анализу конкретных ситуаций и пр. Выбранная нами стратегия обучения продемонстрировала хорошие результаты: повысилась активность студентов во время аудиторной работы, не было студентов, не выполнивших домашнего задания, атмосфера занятий была творческой. Деятельность студентов отвечала всем критериям успешности (большее количество выполненных задач и скорость их выполнения, отличное качество работ, работа шла без напряжения, с удовольствием) [2: с. 16].

До настоящего времени естественнонаучная подготовка студентов включает также проведение полевой практики. Содержание практических работ, выполняемых студентами, профессионально ориентировано. Практические работы на местности включают осуществление наблюдений, исследований, которые учитель начальной школы должен уметь проводить на природе. Кроме того, студенты знакомятся с методами обработки результатов полевых исследований (написанием отчетов, изготовлением наглядных и демонстрационных пособий).

Использование информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) позволяет внести коррективы в содержание и организацию исследовательской деятельности студентов во время практики: используются современные средства навигации, картографическое сопровождение. Наблюдения за объектами живой и неживой природы предполагают использование видеосъемки, фотографирования в режиме онлайн. Отчет о прохождении полевой практики студенты составляют с использованием ИКТ, работают с различными источниками информации в ИОС, создают мультимедийные презентации [6].

Информационно-образовательная среда (ИОС) обеспечивает индивидуализацию процесса обучения, сетевое взаимодействие, использование творческого и профессионального потенциала всех участников учебно-воспитательного процесса.

В формировании методического мышления вносит вклад научно-исследовательская деятельность студентов. Ее результаты нередко обсуждаются на круглых столах и научно-практических конференциях Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ (ИППО). Но формированию методического мышления будущих учителей начальной школы все же в большей степени способствуют мероприятия Недели естествознания — ежегодного традиционного научного события ИППО. Студенты проявляют активность в создании газет, видеороликов, проведении устных журналов, мастер-классов, творческих конкурсов, КВН, соревнований, олимпиад.

Таким образом, «единство формы и содержания», совершенствование технологий обучения в педвузе, акцентирование внимания на содержательно-процессуальной подготовке, нацелены на формирование методического мышления будущих учителей начальной школы, что обеспечивает повышение качества их подготовки к работе в школе.

Формированию методического мышления будущего учителя начальной школы способствует усиление интеграционных связей между естественно-научной и методической подготовкой будущих учителей. В условиях сокращения контактной работы со студентами, увеличения доли дистанционного общения, эта тенденция становится актуальной. Идея интеграции находит отражение не только в названиях дисциплин («Теория и технологии географического образования» и пр.), но и в их содержании и подходах к обучению.

Литература

1. *Добротин Д.Ю., Добротина И.Н.* Использование кейс-технологии для подготовки учителя к организации деятельности младших школьников // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология, 2015. № 4 (34). С. 47–53.
2. *Комаров В.В.* Психология успешности (в схемах, рисунках и таблицах): учебное наглядное пособие. М.: МГПУ, 2016. 32 с.
3. *Лазарева О.Н.* Модель методической подготовки учителей начальных классов в условиях интеграции естественнонаучного и обществоведческого образования // Педагогическое образование. 2009. № 3. С. 43–50.
4. *Лернер И.Я.* Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1982. 191 с.
5. *Поздняк С.Н.* Становление и тенденции развития методики обучения как науки в России: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02., 2005. 429 с.
6. *Смирнова М.С.* Совершенствование естественнонаучной подготовки будущих учителей начальной школы // Педагогический опыт: теория, методика, практика: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2014. С. 124–125.

7. *Смирнова М.С.* Естественнонаучная подготовка будущих учителей начальной школы в информационно-образовательной среде // Образование и наука в современных условиях. ЦНС «Интерактив плюс». Чебоксары, 2014. С. 141–142.
8. *Смирнова М.С.* Игровые технологии в обучении географии (в ретроспективе) // Новое слово в науке: перспективы развития: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2014. С. 89–90.
9. *Таможняя Е.А.* Система методической подготовки учителя географии в педагогическом вузе в условиях модернизации образования: монография. М.: МПГУ, 2010. 354 с.

Literatura

1. *Dobrotin D.Yu., Dobrotina I.N.* Ispol'zovanie kejs-tekhnologii dlya podgotovki uchitelya k organizacii deyatel'nosti mladshix shkol'nikov // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psixologiya, 2015. № 4 (34). S. 47–53.
2. *Komarov V.V.* Psixologiya uspehnosti (v sxemax, risunkax i tablicax): uchebnoe naglyadnoe posobie. M.: MGPU, 2016. 32 s.
3. *Lazareva O.N.* Model' metodicheskoy podgotovki uchitelej nachal'ny'x klassov v usloviyax integracii estestvennonauchnogo i obshhestvovedcheskogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie. 2009. № 3. S. 43–50.
4. *Lerner I.Ya.* Razvitie my'shleniya uchashhixsya v processe obucheniya istorii: posobie dlya uchitelej. M.: Prosveshhenie, 1982. 191 s.
5. *Pozdnyak S.N.* Stanovlenie i tendencii razvitiya metodiki obucheniya kak nauki v Rossii: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02., 2005. 429 s.
6. *Smirnova M.S.* Sovershenstvovanie estestvennonauchnoj podgotovki budushhix uchitelej nachal'noj shkolj // Pedagogicheskij opyt: teoriya, metodika, praktika: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Cheboksary', 2014. S. 124–125.
7. *Smirnova M.S.* Estestvennonauchnaya podgotovka budushhix uchitelej nachal'noj shkoly' v informacionno-obrazovatel'noj srede // Образование и наука в современном условиях. CNS «Интерактив плюс». Чебоксары', 2014. С. 141–142.
8. *Smirnova M.S.* Igrovy'e tekhnologii v obuchenii geografii (v retrospektive) // Новое слово в науке: перспективы развития: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Чебоксары', 2014. С. 89–90.
9. *Tamozhnyaya E.A.* Sistema metodicheskoy podgotovki uchitelya geografii v pedagogicheskom vuze v usloviyax modernizacii obrazovaniya: monografiya. M.: MPGU, 2010. 354 s.

M.S. Smirnova

Formation of the Methodical Thinking of Future Teachers of Primary School

The article reveals the concept «methodical thinking», considers the specifics of formation of methodical thinking of primary school teachers. The article presents the materials of research of this problem on the example of implementation of a professionally-oriented approach to the study of natural science and methods disciplines.

Keywords: methodical thinking; methodical preparation; primary school teacher; natural science disciplines; subject «The World around us»; «flipped classroom»; interactive technologies.

**И.Б. Шиян, С.А. Зададаев,
Т.Н. Ле-ван, О.А. Шиян**

Апробация шкал оценки качества дошкольного образования ECERS-R в детских садах города Москвы

В данной статье приводятся результаты исследования по апробации международных шкал оценки качества дошкольного образования ECERS-R в российских детских садах. Целью исследования было изучение возможности использования шкал ECERS-R в качестве инструмента оценки качества в российской системе дошкольного образования.

Ключевые слова: качество дошкольного образования; шкалы ECERS-R; инструмент оценки; российская система дошкольного образования.

Шкалы ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scales — Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях) [3] представляют собой инструмент оценки качества образования детей дошкольного возраста. На сегодняшний день они являются одним из наиболее признанных и распространенных международных инструментов оценки качества дошкольного образования. Только за период с 2003 по 2010 год в мире было проведено 76 исследований с использованием ECERS-R [2]. С помощью шкал было проведено множество международных сравнительных исследований [5–8]. Выбор шкал ECERS в качестве инструмента оценивания и исследований представителями профессионального сообщества из столь отличающихся друг от друга стран (от США до Греции, от Швеции до Южной Кореи) свидетельствует о существовании определенного консенсуса в отношении того, что в шкалах ECERS отображено современное представление о качестве дошкольного образования.

Процедура апробации шкал ECERS-R в детских садах города Москвы

Для того чтобы понять, насколько применимы шкалы ECERS-R для решения задач по оценке качества дошкольного образования в России, была осуществлена

апробация шкал в 23 детских садах г. Москвы (всего в апробации приняли участие 26 групп), которая проводилась лабораторией развития ребенка Института системных проектов Московского городского педагогического университета под руководством И.Б. Шияна и О.А. Шиян.

Поскольку шкалы ECERS-R являются, прежде всего, инструментом внешней оценки качества образования, особое внимание во время апробации было уделено подготовке экспертов. В их число вошли специалисты в области детской психологии и дошкольной педагогики, старшие воспитатели, воспитатели, психологи из московских детских садов. Всего в оценке участвовали 32 эксперта. К подготовке экспертов были привлечены как отечественные специалисты в области детского развития и дошкольного образования, так и наши партнеры из университета Гётеборга (Швеция) под руководством проф. Сони Шеридан, имеющие большой опыт использования шкал ECERS.

В процессе подготовки экспертов, а также в период осуществления апробационной экспертизы проводились аналитические семинары, в ходе которых вносились корректировки в примечания к шкалам во избежание неоднозначности толкований и оценок.

Каждая группа детского сада оценивалась в рамках апробации как минимум двумя экспертами независимо друг от друга. В среднем наблюдение с использованием шкал занимало от 4 до 6 часов.

Выборка была разделена на три части. В группу А были отобраны три группы детских садов г. Москвы, качество образования в которых, по экспертным оценкам, было значимо выше, чем в среднем по г. Москве. В группу В вошли пять случайно выбранных групп из детских садов Троицкого и Новомосковского административного округа г. Москвы, в группу С вошли 18 случайно выбранных групп из детских садов, расположенных в других административных округах города. Таким образом, группу А можно считать контрастной, а группы В и С — контрольными. Более высокое качество предполагает работу в зоне ближайшего развития ребенка-дошкольника в сочетании с дружественным и поощряющим характером взаимодействия с ребенком. Задача исследования состояла в том, чтобы оценить способность ECERS зафиксировать различия в показателях детских садов из контрастных групп.

В ходе апробации предполагалось ответить на вопросы: обладают ли шкалы различающей силой в условиях российской системы дошкольного образования; совпадают ли характеристики образовательной среды, обнаруживающиеся при использовании шкал ECERS-R, с оценками экспертного профессионального сообщества?

Результаты апробации

Представим результаты, полученные в ходе апробации адаптированных шкал ECERS-R в образовательных организациях г. Москвы.

В первую очередь обращает на себя внимание факт различий средних значений отдельных шкал в группе А по сравнению с группами В и С (между двумя последними группами значимых отличий выявлено не было). Так, например,

типично расхождение значений в среднем на два пункта (см. табл. 1). При этом отличие между контрастной и контрольными группами значимо на уровне $p \leq 0,05$ по шкалам «Присмотр и уход за детьми», «Речь и мышление», «Взаимодействие» и «Структурирование программы». На наш взгляд, это объясняется тем, что по данным шкалам качество среды зависит от инициативы и представлений о должном обустройстве образовательного процесса у административных и педагогических работников дошкольной образовательной организации, тогда как позиция «Предметно-пространственная среда» во многом регламентирована СанПиН (Санитарно-эпидемиологическими требованиями к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций 2.4.1.3049-13, утв. постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 26, http://monm.rk.gov.ru/file/1.Санпин_ДОУ.pdf).

Отсутствие значимых различий в группах А, В и С при оценке шкалы «Виды детской активности», вероятно, связано с тем, что образовательная деятельность всех муниципальных дошкольных образовательных организаций регламентируется не только федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО), но также и сохраняющимися традициями применения предшествующих нормативно-инструктивных и нормативно-методических документов, подробно описывающих требования к условиям организации образовательного процесса в детских садах, то есть фактически — к условиям проведения организованной и свободной образовательной деятельности.

Таблица 1

Средние значения шкал ECERS-R для групп А, В и С и стандартные отклонения в значениях каждой группы

Шкалы	Группа А		Группа В		Группа С	
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение
Предметно-пространственная среда	5,38	1,09	3,19	1,44	3,36	1,00
Присмотр и уход за детьми	5,86	0,21	3,83	1,37	3,73	1,15
Речь и мышление	5,88	0,99	3,20	1,64	3,05	1,39
Виды детской активности	4,97	1,23	2,70	1,34	2,57	0,84
Взаимодействие	6,40	0,66	4,38	1,51	3,80	1,42
Структурирование программы	5,25	0,75	3,30	0,99	2,47	0,96
Родители и персонал	5,06	1,17	3,78	1,39	3,37	1,20

Как видно из приведенных данных, четыре из семи шкал получили при экспертной оценке в группе А балл 5 (с точностью до единицы) или значение, приближенное к 5 (при сохранении точности до сотых долей), — то есть стандартное

отклонение среднего значения от значений каждого из экспертов колеблется в пределах 1, точнее — от минимального 0,21 (по шкале «Присмотр и уход за детьми» в группе А) до 1,64 (по шкале «Речь и мышление» в группе В). Самые высокие значения в группе А зафиксированы по позициям «Взаимодействие» (6,40) и «Речь и мышление» (5,88). Эти показатели свидетельствуют о высоком уровне качества педагогического общения в детских садах контрастной группы, тогда как в группах В и С показатели шкалы «Речь и мышление» оценены как «минимально допустимые» и имеют значения 3,20 (группа В) и 3,05 (группа С). При этом наивысшее среднее значение в группах В и С получено по шкале «Взаимодействие», и составляет 4,38.

Более наглядно различия между контрастной (А) и контрольными группами (В и С) в оценке среды с применением шкалы ECERS-R по шкалам можно продемонстрировать с помощью диаграммы (рис. 1).

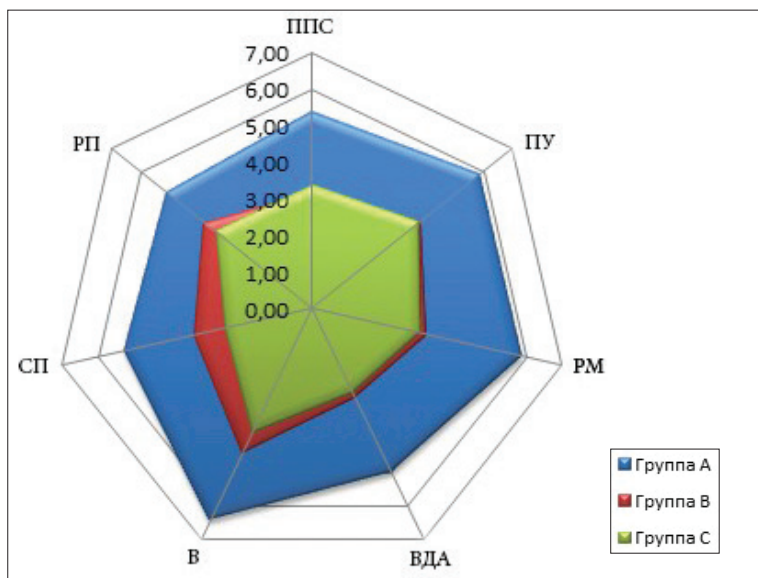


Рис. 1. Средние значения шкал ECERS-R для групп А, В и С:

ППС — предметно-пространственная среда, ПУ — присмотр и уход за детьми, РМ — речь и мышление, ВДА — виды детской активности, В — взаимодействие, СП — структурирование программы, РП — родители и персонал

Рассмотрим суть различий между дошкольными образовательными организациями контрастной и контрольных групп более детально. Для этого обратимся к анализу данных подшкал каждой из шкал, имеющим статистически достоверные различия (на уровне $p \leq 0,05$). Причем нас будут интересовать в первую очередь позиции, демонстрирующие отличия обеих контрольных групп (В и С) от контрастной (А), поскольку они, на наш взгляд, демонстрируют характерные тенденции, не зависящие от территориальных, административных, кадровых и других особенностей образовательной организации.

Отметим, что значимых различий по всем подшкалам, кроме «Групповые занятия» (шкала «Структурирование программы»), в детских садах двух контрольных групп (В и С) выявлено не было. Итак, различия между контрольными и контрастной группами наблюдаются по следующим подшкалам: «Места для уединения», «Встреча / прощание», «Сон / отдых», «Использование речи для развития мыслительных навыков», «Музыка / движение», «Математика / счет», «Распорядок дня», «Свободная игра», «Взаимодействие и сотрудничество персонала» (табл. 2).

Таблица 2

Значимые различия между контрольными (В и С) и контрастной (А) группами по подшкалам ECERS-R

Подшкалы	Группа А		Группа В		Группа С	
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение
Места для уединения	6,00	0,87	2,10	2,19	1,87	1,62
Встреча / прощание	6,67	0,58	2,60	2,07	3,01	2,15
Сон / отдых	4,67	0,76	2,80	0,84	2,60	1,13
Использование речи для развития мыслительных навыков	5,83	1,04	2,30	0,97	2,94	1,57
Музыка / движение	5,83	1,26	2,60	1,95	2,17	1,25
Математика / счет	5,17	0,29	2,50	1,58	2,85	1,49
Распорядок дня	6,67	0,58	4,00	1,87	3,26	1,26
Свободная игра	6,83	0,29	4,80	1,30	3,99	1,38
Взаимодействие и сотрудничество персонала	6,67	0,58	3,70	2,05	3,70	1,46

Как видно из приведенных нами данных, подшкалы, по которым имеются значимые различия между контрольными и контрастной группами, были оценены в детских садах группы А как соответствующие хорошему и даже отличному уровню (балл 5 и 7 — с точностью до единицы, или приближенное к 5 и 7 — при сохранении точности до сотых долей). Наивысшее значение в группе А достигнуто по подшкалам «Свободная игра» (6,83), «Встреча / прощание», «Распорядок дня», «Взаимодействие и сотрудничество персонала» (6,67 каждый), тогда как в детских садах контрольных групп этим показателям свойственно значение на уровне «минимально» («Свободная игра», «Распорядок дня», «Взаимодействие и сотрудничество персонала» — в обеих контрольных группах, «Встреча / прощание» — в группе С) или недостаточно («Встреча / прощание» — в группе В). Обращает на себя внимание тот факт, что в контрольных группах на уровне «недостаточно» получили оценку такие важные для психологического комфорта детей показатели, как «Места для уединения», «Сон / отдых» (для групп В и С), «Встреча / прощание» (в группе В). Также не достигают минимально допустимого уровня значения подшкалы «Использование речи для развития мыслительных навыков», «Музыка /

движение», «Математика / счет». На практике это означает, что педагоги практически не обсуждают с детьми логические взаимосвязи (часто игнорируют вопросы детей и их любопытство относительно причин разных явлений, не обращают внимание детей на последовательность событий, произошедших в течение дня и т. д.), и, что самое типичное, воспитатель чаще предпочитает давать готовые ответы, а не помогает детям самостоятельно находить решения. Не удовлетворяются, как правило, потребности детей в музицировании или движении под музыку вне музыкальных занятий (именно в группе, во время свободной игры), и даже на соответствующих занятиях часто дети поют или слушают музыку сидя, редко импровизируют с движениями под музыку и пробуют извлекать звуки при помощи различных музыкальных инструментов. В группах недостаточно разнообразных материалов для обучения детей счету и числам, различным действиям с ними (счет, измерение, сравнение количества, узнавание формы, постижение письменных цифр и т. д.).

Если сравнивать результаты, полученные в группе С и в группе А, то достоверных различий наблюдается гораздо больше. Так, недостаточный уровень в группе С на фоне хорошего в группе А (оценка 6,00) был зафиксирован по показателям: «Предметы обстановки для отдыха и комфорта», «Прием пищи / перекусы», «Стимулирование общения», «Искусство». Следовательно, можно наблюдать как типичную ситуацию, когда необходимые для комфортного проживания детства мягкие предметы и игрушки не присутствуют в окружающем детей пространстве или недоступны им в любое время (например, используются исключительно воспитателем на занятиях в качестве дидактического материала). Еще одна ситуация, требующая анализа, — возможность более гибкого графика приема пищи детьми, учет их вкусов и потребностей, особенно возможность предусмотреть особое меню для детей с пищевой аллергией. Важным аспектом приема пищи является социальная атмосфера: в садах группы С типичной является ситуация, в которой воспитатели жестко требуют от детей соблюдения манер, заставляют доедать порции, поевших детей заставляют дожидаться остальных и т. п. Обращает на себя внимание и недостаточный уровень по показателю «Стимулирование общения» в группе С. Многие специалисты отмечают недоразвитие речи у значительного количества детей дошкольного возраста [1; 4], в связи с этим важно организовать особую речевую среду в детском саду: использовать определенные методы и приемы стимулирования детей к высказываниям, ролевой игре с разыгрыванием речевых ситуаций и т. п. Кроме того, современный социокультурный контекст российского дошкольного образования определяется национальным многообразием (особенно это касается мегаполисов), и дети, для которых русский язык не является родным (например, дети из семей мигрантов, семей беженцев), нуждаются в педагогической поддержке в плане освоения русского языка. Однако должных условий для этого в детских садах группы С обнаружено не было. И, наконец, прокомментируем недостаточный уровень обеспечения условий для занятий художественным творчеством (показатель «Искусство»). Шкалы ECERS-R указывают на необходимость присутствия в помещении группы и доступности во время

свободной деятельности детей материалов для рисования (бумаги, цветных карандашей, мелков, фломастеров, красок и др.), материалов для создания объемных произведений (пластилина, глины, дерева и др.), материалов для склеивания (клея, скотча и проч.). Этих материалов должно быть достаточно для индивидуального самовыражения каждого ребенка, причем не только в течение занятий по изобразительной деятельности, конструированию и лепке, но и для свободной деятельности детей.

Специфика использования отдельных показателей при оценке российских детских садов

Поскольку в ходе апробации нас, прежде всего, интересовала возможность применения шкал в российских условиях, важно проанализировать возникшие трудности в оценке тех или иных показателей. Так, например, при работе с показателем «Определены и удобно оборудованы... по крайней мере три центра интересов» (показатель «Обустройство пространства для игр») эксперты отмечали, что в ряде организаций, где они проводили оценку, центры по интересам номинально присутствуют: есть уголок домашнего хозяйства, «парикмахерская», «магазин», «ремонтная мастерская», центр театрализации, уголок формирования математических представлений, уголок для чтения, уголок для творчества и т. д., но создается впечатление, что детям не разрешено ими пользоваться в любое время, отведенное для свободных игр и самостоятельной образовательной деятельности. В итоге, в ходе апробации шкалы было принято решение исходить из конкретизированного описания показателя: засчитывать его только в случае, если наблюдается факт свободного использования данных центров детьми. Кроме того, возникла необходимость уточнить, что несколько разных центров для ролевых игр не являются различными центрами по интересам, поскольку склонность детей к ролевым играм может иметь проявление в различных сюжетах, однако, по сути, этот предпочтительный вид свободной игры основывается на одних и тех же механизмах развития личности и не способствует становлению многообразных форм самостоятельной деятельности детей. В противном случае, показатель оказывается неинформативным (то есть не позволяет зафиксировать реально существующие различия в детских садах). Другой пример неинформативности индикатора можно обнаружить в факте единодушия экспертов при оценке индикатора «Учитываются интересы детей, проснувшихся раньше других, и тех, которые не спят днем» (подшкала «Сон / отдых»): в подавляющем большинстве проэкспертированных детских садов (97,67 %) фиксировалось отсутствие возможности создать условия для рано встающих и незасыпающих детей. Эта ситуация, как правило, объективна, экспертная оценка отражает реальную действительность в детских садах, однако это не означает, что ситуацию не следует менять — создание таких условий связано с необходимостью учета индивидуальных особенностей детей, что зафиксировано в качестве одного из основополагающих принципов ФГОС ДО.

Аналогичной является ситуация с индикаторами соответствия расписания сна, туалета и мытья рук индивидуальным и возрастным особенностям детей, санитарным требованиям и нормам, связанным с гигиеной и чистотой.

Благополучие ситуации эксперты обоснованно отмечают по таким показателям, как наличие материалов и оборудования для переодевания для ролевых игр, отсутствие громкой фоновой музыки в течение дня, мешающей проведению ежедневных мероприятий, отсутствие крупных угроз безопасности внутри здания и на улице.

Аналогичная по единодушию, но в отрицательной оценке индикатора ситуация наблюдается в случае с использованием телевизора, видео и/или компьютера в образовательном процессе: показатель «Некоторые компьютерные программы развивают у детей творческий подход» 97,67 % экспертов оценили отрицательно, или как неприменимый (из-за отсутствия практики использования компьютерных программ в образовательном процессе). Здесь можно говорить о противоречии, с одной стороны, активной информатизации системы образования, в том числе дошкольного, через реализацию государственных программ, а с другой — неготовности дошкольных образовательных организаций эффективно использовать электронные ресурсы (неготовности и материально-технической, и профессиональной).

Обратимся к показателю «Условия для детей с ограниченными возможностями». Подавляющее большинство экспертов (88,37 %) сочли этот показатель в целом неприменимым в оцениваемых ими детских садах, отметив отрицательно все индикаторы. При этом в 97,67 % случаев у экспертов был обозначен «провал» во всех индикаторах, кроме первого: 11, 63 % оценок указало на то, что сотрудники дошкольных образовательных организаций «пытаются понять потребности детей, в том числе с помощью доступных способов диагностики» (напомним, мы говорим о детях с ограниченными возможностями здоровья, причем, согласно комментариям к показателю, применить и начать его оценивать можно лишь в случае, когда в группе есть ребенок с выявленной и диагностированной инвалидностью, но эксперт не должен требовать при этом от воспитателя указывать на такого ребенка, предоставлять его индивидуальный образовательный план и другую документацию, подтверждающую инвалидность).

Особенности образовательной среды московских детских садов, выявленные в ходе апробации

Наглядно результаты применения ECERS-R в детских садах групп А, В и С можно продемонстрировать с помощью диаграммы (рис. 2), где аббревиатуры указывают на конкретные показатели шкалы.

Как показано на диаграмме, общими тенденциями для всех трех групп (А, В и С) являются низкие значения по показателям «Условия для детей с ограниченными возможностями» (1,50; 0,20 и 0,24 баллов соответственно), «Условия для удовлетворения личных потребностей персонала» (3,33; 2,30 и 2,47 баллов соответственно), «Содействие принятию многообразия» (3,50; 0,90 и 1,16 баллов соответственно). Очевидно, данные позиции представляют собой проблемные поля современного дошкольного образования и требуют научно обоснованных и прак-

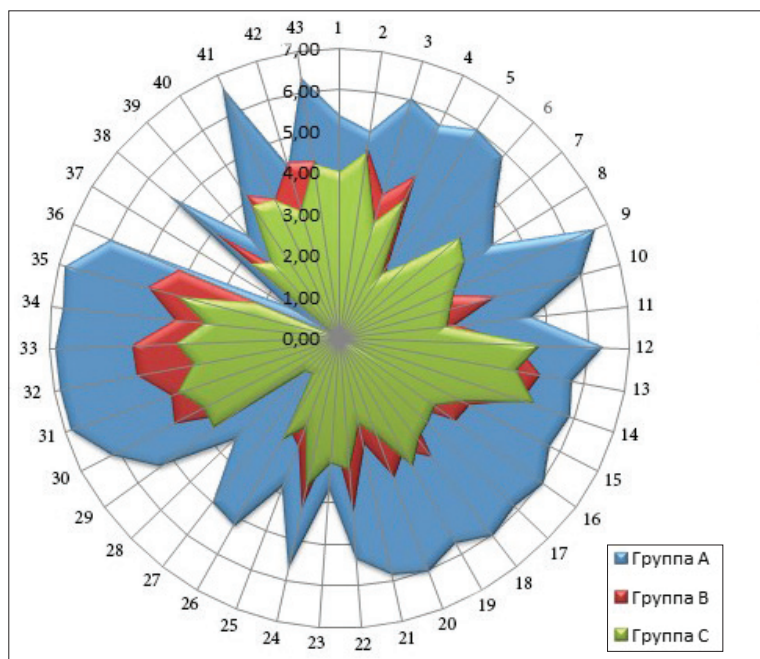


Рис. 2. Средние значения показателей ECERS-R для групп А, В и С (подшкалы обозначены их порядковыми номерами)

тически осмысленных решений. Об условиях для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, а также о поощрении принятия многообразия уже было сказано, представим наши соображения относительно обеспечения условий для удовлетворения личных потребностей персонала. Под таковыми подразумеваются, в частности, наличие мебели для взрослых за пределами мест для игр детей, мест для хранения личных вещей. Самым сложным для реализации на практике пунктом можно считать наличие минимум одного перерыва в течение рабочего дня, что связывается с необходимостью непрерывного наблюдения за безопасностью детей, проведения непрерывного образовательного процесса. Также представляет трудность организация совместного приема пищи педагога с детьми: это не оговаривается в обязанностях воспитателя (за исключением отдельных образовательных организаций), хотя совместная трапеза может служить эффективным способом приобщения детей к культуре питания, удачным временем для обсуждения с детьми прожитых впечатлений, планирования совместных дел и т. д.

Следует указать на практически полное совпадение значений контрастной группы А и контрольной группы В по показателю «Сопровождение работы и оценивание персонала» (4,33 и 4,40 соответственно, притом что значение группы С также имеет минимально допустимый уровень и равно 3,20). Здесь уместно прокомментировать, что в детских садах первых двух указанных групп производится ежегодная оценка деятельности персонала (общий

процент детских садов групп А, В и С, в которых данный индикатор отмечен положительно, равен 58,14 %). В процедуре оценки указываются как сильные, так и слабые стороны сотрудника, требующие улучшения (всего 41,86 % случаев), а также предпринимаются меры по реализации рекомендаций, сделанных на основе оценки деятельности сотрудников (всего 44,19 % случаев) — проводятся курсы повышения квалификации, при необходимости закупаются новые материалы и т. п.

Актуальные направления улучшения качества дошкольного образования

Еще раз подчеркнем, что целью экспертизы качества образования в детском саду с помощью адаптированных шкал ECERS-R является поиск актуальных направлений улучшения качества образовательной среды в детском саду. Результаты апробации приводят нас к выводу о том, что одним из важнейших аспектов в этом направлении является создание условий для повышения профессионализма воспитателей.

Одним из оснований для приведенного вывода послужило то, что при анализе двух групп в одной дошкольной образовательной организации контрольной группы С, работающих по одной образовательной программе и имеющих одни и те же ресурсы в организации предметно-пространственной среды, было обнаружено существенное различие в показателях по шкалам «Речь и мышление», «Взаимодействие», «Структурирование программы» (среднее значение — 2,00 и 6,00 баллов; 3,25 и 7,00 баллов; 2,67 и 7,00 соответственно). Содержание первых двух компонентов было достаточно детально описано нами выше. Обратимся к позиции «Структурирование программы»: в группе с более высокими баллами распорядок дня был более гибким, учитывались индивидуальные особенности детей, скорость процессов их жизнедеятельности (например, дети, которые уже переоделись после прогулки, слушают чтение сказки или обсуждают с воспитателем увиденное на улице), отводилось достаточное для потребностей детей время для свободных игр, педагоги наблюдали за детьми, чтобы помочь им в их играх, не навязывая свое мнение, групповая работа детей была организована по подгруппам с различными видами деятельности, причем дети имели возможность включиться в выбранную ими самими малую группу и т. д. Все эти позиции возможно организовать без специальных изменений в основной образовательной программе, без привлечения дополнительного кадрового или материального ресурса. В то же время их реализация становится возможной при высоком уровне профессионализма педагогов.

Таким образом, обобщая результаты, полученные в ходе апробации шкал ECERS-R, можно отметить следующие тенденции: с одной стороны, относительное благополучие в организации предметно-пространственной среды (наличие сообразной возрасту детей мебели, оборудования, игр и игрушек, пособий и дидактических материалов, обеспечения должной безопасности), а с другой — недостаточно оптимальное использование этих ресурсов, а также недостаточная готовность педагогов к организации педагогического взаимодействия с детьми, соответствующего ценностям, заявленным в ФГОС ДО.

Результаты апробации свидетельствуют о потенциальной эффективности использования шкал ECERS-R для обнаружения актуальных направлений развития как отдельного детского сада, так и всей системы дошкольного образования.

Математические показатели надежности и валидности результатов апробации шкал ECERS

В заключение укажем используемые в данном исследовании ECERS-R математические конструкции и критерии. В ходе апробации нам было важно оценить согласованность экспертных оценок, информативность параметров, а также наличие статистически значимых различий между контрастными группами.

Согласованность оценок экспертов

1. Обозначим для каждой пары экспертов, оценивающих одно и то же учреждение, $X = x_i$ — ответ (оценка) первого эксперта на i -й вопрос анкеты, а $Y = y_i$ — ответ (оценка) второго эксперта на i -й вопрос анкеты, где индекс i пробегает целые значения от 1 до N (общее число вопросов в анкете). Тогда в этих обозначениях используемый нами коэффициент парных корреляций Пирсона экспертных оценок (X, Y) принимает вид:

$$\rho(X, Y) = \frac{\sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x}_i)(y_i - \bar{y}_i)}{\sqrt{\sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x}_i)^2} \sqrt{\sum_{i=1}^N (y_i - \bar{y}_i)^2}}.$$

Данный показатель не следует считать основным в оценке согласованности работы экспертов, так как близость коэффициента корреляции $\rho(X, Y)$ по модулю к единице свидетельствует всего лишь о наличии линейной связи между оценками экспертов:

$$Y = aX + b,$$

что еще не говорит о точном совпадении оценок:

$$Y = X.$$

Здесь возможны регулярные завышения или занижения баллов между экспертами. Данный показатель мы использовали как первичный индикатор разбалансированности оценок экспертов и уточняющий показатель вместе с количественными величинами, приводимыми ниже.

2. Доля точных совпадений K_0 и доля оценок с отличием в один балл K_1 :

$$K_0 = \frac{N_0}{N} 100 \% \text{ и } K_1 = \frac{N_1}{N} 100 \%,$$

где N , N_0 и N_1 — соответственно количество всех ответов, совпавших ответов и ответов с разницей в один балл. Средние доли совпадений в рассматриваемой работе оказались на уровне:

$$K_0 = 36,89 \%, K_1 = 29,92 \% \text{ и } K_0 + K_1 = 66,81 \%,$$

что хорошо согласуется с подобными исследованиями позиций ECERS-R¹.

3. Средний по всей анкете модуль расхождения в оценках двух экспертов, то есть модуль разности оценок экспертов на каждый вопрос анкеты в среднем:

$$R_A(X, Y) = \frac{\sum_{i=1}^N |x_i - y_i|}{N}.$$

Введенный выше показатель $R_A(X, Y)$ является индикатором разбалансированности в оценке конкретного учреждения парой экспертов.

4. Средний по всем экспертам модуль расхождения в оценке i -й позиции (вопроса) анкеты:

$$R_{E,i}(X, Y) = \frac{\sum_{j=1}^M |x_i(j) - y_i(j)|}{M},$$

где $x_i(j)$ — оценка первого эксперта в j -й паре на i -й вопрос анкеты, $y_i(j)$ — соответственно оценка второго эксперта в j -й паре на i -й вопрос; M — общее количество работавших пар экспертов.

$R_{E,i}(X, Y)$ — показатель, отвечающий за среднюю ошибку всех экспертов в данной позиции анкеты i . Последующее усреднение данного показателя по всем вопросам анкеты можно считать средней ошибкой экспертов по всему проекту. В рассматриваемом исследовании такое расхождение в оценках всех экспертов составило в среднем на каждый вопрос 1,23 балла, что является вполне приемлемым.

Информативность параметров

5. Общая информативность индикатора (общая различительная способность пункта анкеты):

$$Inform(A) = \frac{\min(M_0, M_1)}{\max(M_0, M_1)} 100 \%,$$

где M_0 и M_1 — соответственно общее количество отрицательных (0) и общее количество положительных (1) ответов экспертов. Если все эксперты оказывались единодушны в оценке какого-либо конкретного индикатора, например, A , то его общая информативность была нулевой $Inform(A) = 0 \%$, если мнения экспертов разделялись строго пополам — индикатор показывал максимальную дифференциацию $Inform(A) = 100 \%$. Средняя общая информативность индикаторов в исследовании составила 33,35 %.

6. Доли положительных ответов (пиков) $K_+(A)$ и отрицательных ответов (провалов) $K_-(A)$ по индексам:

¹ Доли совпадений K_0 и K_1 по булевым (принимающим значения 0 или 1) индексам, каждой позиции ECERS-R получились более чем приемлемыми на уровне: $K_0 = 76,95 \%$ и $K_1 = 23,05 \%$. В случае булевых значений индикаторов естественно сумма долей оказывается равна «единице»: $K_0 + K_1 = 100 \%$.

$$K_+(A) = \frac{\sum_{i=1}^N x_i}{N} \cdot 100\% \text{ и } K_-(A) = 100\% - K_+,$$

где $x_i = \begin{cases} 0, & \text{если «нет»} \\ 1, & \text{если «да»} \end{cases}$ — ответ i -го эксперта по конкретному индикатору A .

*Проверка статистических гипотез
о равенстве средних показателей ECERS-R*

При проверке значимости различий в показателях ECERS-R был применен асимптотический t -критерий Стьюдента, используемый при квазинормальном распределении признака (в нашем случае средних значений оценок экспертов) при неизвестных и, вообще говоря, не равных между собой, генеральных дисперсиях. Обозначим: x_i — наблюдаемые оценки в первой группе (I); а y_i — во второй (II), \bar{x} и \bar{y} — их средние значения:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^{N_x} x_i}{N_x} \text{ и } \bar{y} = \frac{\sum_{i=1}^{N_y} y_i}{N_y},$$

$\sigma(X)$ и $\sigma(Y)$ — несмещенные выборочные оценки их среднеквадратичных отклонений:

$$\sigma(X) = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{N_x} (x_i - \bar{x})^2}{N_x - 1}} \text{ и } \sigma(Y) = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{N_y} (y_i - \bar{y})^2}{N_y - 1}},$$

а N_x и N_y — соответственно количество экспертов, работавших в первой и второй группе. Тогда рассмотрим нулевую гипотезу о равенстве средних значений (математических ожиданий):

$$H_0: E(X) = E(Y)$$

против альтернативной гипотезы:

$$H_1: E(X) \neq E(Y)$$

на уровне значимости $\alpha = 0,05$. Здесь использована альтернатива « \neq », так как изначально нам неизвестно, какая из групп объективно лучше².

В этом случае наблюдаемая статистика:

$$t_{\text{набл.}} = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{\sqrt{\frac{\sigma^2(X)}{N_x} + \frac{\sigma^2(Y)}{N_y}}}$$

² В случае если, к примеру, первая группа объективно лучше, результаты сравнения можно усилить, выбрав одностороннюю альтернативу « $>$ ».

оказывается распределена по закону Стьюдента с m степенями свободы,

где $m = \left[\frac{1}{r} \right]$ — целая часть от отношения $\frac{1}{r}$, а

$$r = \frac{\left(\frac{\frac{\sigma^2(X)}{N_X}}{\frac{\sigma^2(X)}{N_X} + \frac{\sigma^2(Y)}{N_Y}} \right)^2}{N_X - 1} + \frac{\left(\frac{\frac{\sigma^2(Y)}{N_Y}}{\frac{\sigma^2(X)}{N_X} + \frac{\sigma^2(Y)}{N_Y}} \right)^2}{N_Y - 1}.$$

Отличия считались значимыми в случае попадания наблюдаемого значения $t_{\text{набл.}}$ в критическую область

$$|t_{\text{набл.}}| \geq t_{\text{крит.}},$$

где $t_{\text{крит.}}$ — квантиль уровня $1 - \frac{\alpha}{2}$ для двусторонней альтернативной гипотезы;

и соответственно в критическую область

$$t_{\text{набл.}} \geq t_{\text{крит.}},$$

где $t_{\text{крит.}}$ — квантиль уровня $1 - \alpha$ для односторонней альтернативы распределения Стьюдента с m степенями свободы³.

Проверка статистических гипотез о равенстве средних интегралов ECERS-R

При проверке значимости различий в интегралах ECERS-R, помимо указанного выше в общем случае асимптотического t -критерия Стьюдента, где это было возможно, был применен прямой t -критерий Стьюдента в предположении о равных неизвестных генеральных дисперсиях. Возможность его применения на одинаковость дисперсий проверялась критерием Фишера по частному наблюдаемых дисперсий $\frac{\sigma^2(X)}{\sigma^2(Y)}$. В этом случае вместо оценок $\sigma(X)$ и $\sigma(Y)$ в t -критерии использовалась объединенная оценка среднеквадратичного отклонения:

$$S^2 = \frac{(N_X - 1)\sigma^2(X) + (N_Y - 1)\sigma^2(Y)}{N_X + N_Y - 2},$$

а количество степеней свободы соответствовало

$$m = N_X + N_Y - 2.$$

³ В данной статье мы не обсуждаем одностороннюю альтернативу и приводим дополнительную критическую область для полноты изложения, хотя группа А объективно и может быть признана лучшей.

ECERS-R продемонстрировал значительные различия между группами А и В/С в следующих шкалах: «Присмотр и уход за детьми», «Речь и мышление», «Взаимодействие и структурирование программы».

Таким образом, в результате проведенного исследования можно сделать вывод о возможности использования ECERS-R в качестве стандартизированного инструмента оценки и развития качества в российской системе дошкольного образования.

Литература

1. *Воловцев Т.В.* Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М.: Сфера, 2008. 224 с.
2. *Шиян О.А., Воробьева Е.В.* Новые возможности оценки качества образования: шкалы ECERS-R апробированы в России // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2015. № 7. С. 38–49.
3. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных организациях: переработанное издание / Тельма Хармс, Ричард М. Клиффорд, Дебби Крайер. М.: Национальное образование, 2016. 130 с.
4. *Фельдштейн Д.И.* Проблемы формирования личности растущего человека на новом историческом этапе развития общества // Образование и наука. 2013. № 9 (108). С. 3–23.
5. *Zachopoulou E., Grammatikopoulos V., Gregoriadis A., Gamelas A., Leal T., Pessanha M., Barros S., Liukkonen J., Loizou E., Henriksen C., Sanders Olesen L., Ciolan L.* Comparing aspects of the process quality in six european early childhoog educational settings // 6th International Conference of Education, Research and Innovation. Conference abstracts. Seville. Spain, 2013.
6. *Sheridan S., Giota J., You-Me Hanb, Jeong-Yoon Kwonc.* A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations // Early Childhood Research Quarterly 24 (2009). P. 142–156.
7. *Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart. B.* (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE Project). Technical Paper 12. London: Department for Education / Institute of Education, University of London.
8. *Tietze W., Cryer D., Bairrão J., Palacios J., Wetzel G.* Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries // Early Childhood Research Quarterly, Volume 11, Issue 4, December 1996. P. 447–475.

Literatura

1. *Volosovecz T.V.* Preodolenie obshhego nedorazvitiya rechi u doshkol'nikov. М.: Сфера, 2008. 224 с.
2. *Shiyani O.A., Vorob'yeva E.V.* Novy'e vozmozhnosti ocenki kachestva obrazovaniya: shkaly' ECERS-R aprobirovany' v Rossii // Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika. 2015. № 7. S. 38–49.
3. Shkaly' dlya kompleksnoj ocenki kachestva obrazovaniya v doshkol'ny'x organizacijax: pererabotannoe izdanie / Tel'ma Xarms, Richard M. Klifford, Debbi Krajer. М.: Izdatel'stvo «Nacional'noe obrazovanie», 2016. 130 s.
4. *Fel'dshtejn D.I.* Problemy' formirovaniya lichnosti rastushhego cheloveka na novom istoricheskom e'tape razvitiya obshhestva // Obrazovanie i nauka. 2013. № 9 (108). S. 3–23.

5. Zachopoulou E., Grammatikopoulos V., Gregoriadis A., Gamelas A., Leal T., Pessanha M., Barros S., Liukkonen J., Loizou E., Henriksen C., Sanders Olesen L., Ciolan L. Comparing aspects of the process quality in six european early childhoog educational settings // 6th International Conference of Education, Research and Innovation. Conference abstracts. Seville. Spain, 2013.

6. Sheridan S., Giotta J., You-Me Hanb, Jeong-Yoon Kwonc. A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations // Early Childhood Research Quarterly 24 (2009). P. 142–156.

7. Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart. B. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE Project). Technical Paper 12. London: Department for Education / Institute of Education, University of London.


8. Tietze W., Cryer D., Bairrão J., Palacios J., Wetzel G. Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries // Early Childhood Research Quarterly, Volume 11, Issue 4, December 1996. P. 447–475.

*I.B. Shiyan, S.A. Zadadayev,
T.N. Le-van, O.A. Shiyan*

**Approbation of Scales of Quality Assessment of Pre-school Education
(Early Childhood Environment Rating Scales — ECERS-R)
in Moscow Kindergartens**

This article presents the results of studies on the approbation of international Scales of Quality Assessment of Pre-school Education ECERS-R in Russian kindergartens. The aim of the study was to investigate the possibility of using ECERS-R scales as a quality assessment tool in the Russian system of preschool education.

Keywords: quality of pre-school education; ECERS-R scales; Assessment instrument; Russian system of pre-school education.



ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

**Т.И. Зиновьева,
Н.Б. Покатилова**

Проблема формирования интонационных умений младших школьников и пути ее решения

В статье описано состояние практики начального языкового образования в области обучения интонации: дана характеристика интонационных представлений учащихся, представлен коммуникативный и методический потенциал педагога, описаны возможности учебников русского языка. Указаны конкретные пути повышения эффективности интонационной работы в школе.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; произносительная культура; интонация; интонационные представления и умения учащихся.

Внедрение федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) в процесс языкового образования младших школьников на первый план выдвигает социокультурную цель обучения русскому языку, что предполагает формирование коммуникативной компетенции учащихся, обучение эффективному общению [6].

В Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения отмечается, что коммуникативная компетенция предполагает умение вступать в диалог, «поддерживать его в избранной тональности» [4].

Важнейшим компонентом коммуникативной компетенции является высокий уровень «произносительной культуры как совокупности устно-речевых навыков, необходимых для произнесения речи в соответствии с литературной нормой и ситуацией общения» [2: с. 27]. Произносительная культура представляет собой «гармоничное, уместное в рамках конкретной речевой ситуации сочетание в целостном звучании речи ее отдельных сторон (компонентов): дикционной отчетливости, орфоэпической правильности, интонационной выразительности» [2: с. 27].

Интонационный аспект языкового образования в области формирования произносительной культуры учащихся предполагает становление следующих умений: адекватно воспринимать (анализировать и оценивать) интонационное оформление своей и чужой речи; интонационно правильно, в соответствии с ситуацией общения, оформлять собственные высказывания [1].

Исследователи (Т.И. Зиновьева, А.В. Богданова, А.Ю. Чирво и др.) отмечают, что: «высокий уровень интонационных умений школьников, во-первых, является залогом усвоения основ культуры устного общения, обучения эффективной коммуникации, во-вторых, обеспечивает изучение грамматики (синтаксиса) и правописания (пунктуации), в-третьих, способствует формированию навыков выразительного чтения» [1: с. 330].

Изучение проблем в области обучения интонации мы ориентировали на исследование сложившихся в практике современной начальной школы интонационных представлений и умений младших школьников.

Разработка содержания и организации констатирующего эксперимента, посвященного выявлению уровня сформированности интонационных умений младших школьников, потребовала определения его (исследования) лингвистических основ. В качестве базовой трактовки понятия «интонация» мы выбрали толкование, представленное в «Русской грамматике» (1980 г.). Понятие интонации описывается с точки зрения выполняемых интонацией функций — как звуковое средство языка, с помощью которого говорящий и слушающий выделяют в потоке речи высказывание, противопоставляют высказывания по их цели (повествование, волеизъявление, вопрос), передают субъективное отношение к предмету речи. Структура интонации представлена совокупностью совместно действующих компонентов: мелодики (повышение и понижение тона); интенсивности (силовой компонент); темпа (или длительности); паузы; тембра как средства выражения эмоций [5].

Констатирующий эксперимент был проведен в 2014/2015 учебном году в средней общеобразовательной школе № 1270 г. Москвы; в исследовании приняли участие 72 ученика.

В качестве методов исследования были использованы: целенаправленное педагогическое наблюдение учебного процесса, анкетирование учащихся, индивидуальные беседы с педагогами и младшими школьниками.

В центре нашего педагогического наблюдения в течение учебного полугодия находилось общение учеников друг с другом и с учителем на уроках, во внеурочное время, при этом особое внимание уделялось интонационной стороне речи детей. Учитывая тот факт, что интонационные умения ребенка младшего школьного возраста складываются под значительным влиянием звучащей речи педагога, мы наблюдали устно-речевую деятельность учителя в различных ситуациях образовательного процесса. Выяснилось, что звучание речи учителей — участников эксперимента в полной мере соответствует принятым произносительным нормам: педагоги уместно, осмысленно используют в своей

речи разнообразны интонационные средства выразительности. Это, несомненно, самым положительным образом сказывается не только на восприятии и усвоении детьми учебного материала, но и на формировании у них представлений об интонационных образцах, на становлении их собственных интонационных умений.

Наблюдение показало, что учителя чрезвычайно внимательны к интонационной стороне речи детей. Они в обязательном порядке исправляют недочеты интонационного оформления речи учащихся не только при чтении наизусть, но и в процессе чтения «с листа» художественных и научных текстов, задач и др., рекомендуют учащимся обращать внимание на знаки препинания, требуют озвучивания текста в соответствии с авторскими знаками. В ситуациях спонтанной речи школьников учителя рекомендуют соблюдать умеренные громкость и темп произнесения, делать необходимые паузы, быть внимательными к выделению голосом слов, несущих в высказывании смысловую нагрузку и др. Поэтому на уроке дети говорят достаточно громко, в среднем темпе, выделяют голосом важные по смыслу слова. Однако при этом ученики обнаруживают стойкое неумение выразить интонационно свое отношение к содержанию произносимого высказывания, передать его эмоциональную окраску.

Длительное наблюдение позволило обнаружить, что учителя используют разные приемы развития интонационных умений учащихся, при этом наиболее часто используются такие, как выразительное чтение, произнесение фразы с заданной интонацией, драматизация. Следует отметить, что в педагогическом арсенале учителей не оказалось приемов обучения интонации, получивших высокую оценку в научной методической литературе. Существующие приемы создания речевой ситуации и графический диктант в индивидуальных беседах с педагогами были охарактеризованы как «малоизвестные учителям-практикам».

Для получения картины о представлениях современных школьников об интонации нами было проведено анкетирование учащихся третьих классов.

Представим наиболее значимые вопросы анкеты и результаты анализа ответов учащихся; дадим некоторые комментарии по каждому вопросу.

На вопрос «Что такое интонация?» были получены примерно следующие ответы: «*Интонация — это выразительность речи, она делает речь красивой*» (19 человек; 13,7 %); «*Интонация помогает понять мысли человека*» (18 человек; 13 %). «*По интонации можно понять настроение человека*» (16 человек; 11,5 %). «*Интонация подсказывает, кто добрый, а кто злой*» (16 человек; 11,5 %). «*Интонация показывает, когда заканчивается предложение*» (13 человек; 9,4 %).

По нашему мнению, приведенные примеры высказываний школьников и результаты анализа их ответов показывают, что многие ученики испытывают значительные затруднения в определении понятия интонации, что предполагает указание его (понятия) существенных признаков. Попытки дать определение

интонации, как правило, приводят к указанию ее (интонации) роли в жизни человека, ее предназначения, то есть ученики отвечают не на вопрос «Что такое интонация?», а на вопрос «Для чего служит интонация?».

Вопрос «Для чего нужна интонация?» оказался для младших школьников более понятным. Предназначение интонации дети видят примерно в следующем: «*Интонация нужна для красоты речи*» (24 человека; 17,3 %); «*Интонация нужна, чтобы разделять предложения*» (18 человек; 13 %); «*Интонация нужна, чтобы понимать чувства и мысли людей*» (12 человек; 8,6 %); «*Интонация нужна для выразительного чтения*» (11 человек; 7,9 %) и др.

Сказанное позволяет заключить: младшие школьники имеют правильные представления о предназначении интонации, о выполняемых ею основных функциях (функции членения речевого потока, эстетической функции, функции передачи эмоциональных состояний). Однако мы обнаружили, что эти представления недостаточно полные: так, дети не упоминают о выполнении интонацией функции противопоставления высказываний по их цели (повествование, волеизъявление, вопрос).

Затруднения вызвал вопрос о структуре интонации: «Какие элементы интонации ты знаешь?» Полный перечень компонентов интонации не указал ни один ученик. Так, 53 ученика (62 % опрошенных) назвали лишь часть компонентов (от 1 до 3), в том числе: темп речи, логическое ударение, пауза, понижение основного тона в конце предложения (компоненты перечислены в порядке убывания). 19 учеников (38 % опрошенных) не указали ни одного компонента интонации.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что многие младшие школьники не располагают достаточными представлениями о структуре интонации. В ходе индивидуальных бесед с учащимися мы выяснили, что наиболее полные ответы дали лишь те дети, которые получают дополнительное музыкальное образование, посещают музыкальную школу, где самое серьезное внимание уделяется различным аспектам звучания музыкальных произведений (звучит громко – тихо, быстро – медленно, весело – грустно и др.).

Вопросы «Важно ли тебе, чтобы твоя речь звучала правильно и красиво?» и «Что для этого нужно делать?» вызвали у учащихся неподдельный интерес. Все участники анкетирования (100 %) были единодушны при ответе на вопрос о величайшей значимости для них выразительности их собственной речи. Особый интерес представляет мнение младших школьников относительно тех мер, которые могут улучшить звучание их речи. Оказывается, для этого необходимо: «*Слушать речь учителей и родителей*» (21 человек; 15,1 %); «*Слушать радио, смотреть телевизор*» (19 человек; 13,7 %); «*Ходить в театр*» (7 человек; 5,0 %); «*Заниматься в кружке по риторике*» (17 человек; 12,2 %); «*Слушать, что рассказывает учитель об интонации*» (15 человек; 10,8 %).

Приведенные данные показывают, что дети не только осознают необходимость овладения интонационно выразительной речью, но и пытаются найти

собственные варианты решения проблемы. В ответах учеников проявляется прочно усвоенное (пусть интуитивно) понимание важности образца, идеала (упоминается речь взрослых в реальной жизни, по радио, телевидению, в театре) для усвоения навыков правильной и выразительной речи. Кроме того, ученики упоминают и специальное обучение, в том числе объяснения учителя, занятия в речевом кружке. Однако предложенные школьниками меры улучшения звуковой стороны речи неоднозначны: сегодня доказано, что современные средства массовой информации оказывают скорее негативное воздействие на процесс становления речевых навыков их слушателей и зрителей [1]. В этой ситуации важно подчеркнуть, что дети осознают необходимость оказания им педагогической помощи в деле овладения произносительной культурой, в корректировке имеющихся интонационных умений.

Обобщение полученных при анкетировании учащихся данных свидетельствует о наличии у школьников некоторых представлений об интонации, ее сущности и значении. Однако выявилась необходимость целенаправленной практической работы по систематизации этих имеющихся у учащихся сведений об интонации и по формированию у них интонационных умений, которые станут основой для успешного овладения знаниями и умениями в области синтаксиса и пунктуации, улучшат навыки выразительного чтения, послужат решению коммуникативных задач.

Учет результатов наблюдений, а также выявленных в анкетировании конкретных недочетов интонационных представлений школьников позволяет определить содержание работы в направлении уточнения этих представлений, а также предложить эффективные методы, приемы ее (работы) осуществления.

По нашему мнению, успешная реализация данных установок возможна на уроках русского языка при изучении раздела «Предложение», так как усвоение элементов синтаксиса в начальной школе непременно должно поддерживаться целенаправленной работой в области интонации.

Мы решили выяснить, каковы возможности современных учебников русского языка для решения задач формирования интонационных представлений и умений в процессе изучения темы «Предложение». Так, анализ учебника «Русский язык» для 3-го класса (авторы — В.П. Канакина, В.Г. Горецкий) выявил значительный объем синтаксического материала. Вводятся синтаксические понятия: «виды предложений по цели высказывания» (повествовательные, вопросительные, побудительные), «виды предложений по интонации» (восклицательные, невосклицательные). Следует отметить: теоретический материал учебника содержит информацию о том, что повествовательные, побудительные и восклицательные предложения могут произноситься с восклицательной интонацией; кроме того, объясняется постановка пунктуационных знаков в конце подобных предложений [2].

Для закрепления указанного материала в данном учебном пособии предлагаются разнообразные упражнения, задания. Так, введение понятий

«повествовательные предложения» и «вопросительные предложения» строятся на их противопоставлении по цели высказывания. Предлагаются задания для осуществления интонационных наблюдений и сопоставлений, например: «Произнесите предложения с усилением голоса на определенных словах, с понижением голоса в конце предложений».

В упражнениях, предшествующих введению понятия «побудительные предложения», учащимся предлагается, с опорой на опыт, определить, что именно содержится в предложении — приказ, просьба или совет. В зависимости от того, какую информацию содержит предложение, с какой целью оно произносится, производится выбор необходимого пунктуационного знака.

Так, при выполнении упражнения № 24 учащимся предлагается сперва прочитать побудительные предложения, выражающие просьбу, а затем — приказание.

Упражнение № 25 содержит задание на чтение предложения с выделением голосом слов, над которыми стоит знак ↑:

↑
Зимой рождаются клесты?
↑
Зимой рождаются клесты?
↑
Зимой рождаются клесты?

Далее учащимся предлагается записать то предложение, которое соответствует ответу «Да, зимой» [2].

Подобные упражнения, на наш взгляд, не только способствуют углубленному пониманию предложения, но и обеспечивают практическое овладение интонационными представлениями и умениями.

Высоко оценивая факт наличия в разделе «Предложение» упражнений интонационного характера, мы констатируем: количество таких упражнений неоправданно мало; внимание уделяется не всем структурным компонентам интонации; задания учебника не содержат рекомендаций, реализующих принцип ориентации на идеал, нет заданий на анализ звуковых образцов.

Сказанное свидетельствует о необходимости принятия дополнительных мер — применения результативных подходов, методов, приемов организации интонационной работы в процессе изучения элементов синтаксиса. В ряду таких эффективных мер особое место занимает рекомендация реализации в обучении интонации функционального и многокомпонентного подходов, что предполагает практическое ознакомление учащихся с функциями интонации, а также овладение умениями в рамках каждого компонента интонации [1].

Эффективному внедрению названных подходов способствуют метод опоры на речевой слух, а также использование в обучении синтаксису графического диктанта. Данный вид работы может быть применен уже в период обучения грамоте, он вполне уместен и в последующих классах, например, в 3 классе при изучении темы «Виды предложения по цели высказывания».

Слуховой графический диктант «снимает» трудности орфографии, помогает учащимся сосредоточиться на смысле и звучании предложения, при этом «объектом наблюдения» при выполнении графического диктанта становятся основные компоненты интонации: мелодика, основной тон произнесения, паузы (большие и маленькие), темп и пр. [1].

Опыт убеждает, что при подготовке к проведению графического диктанта должны учитываться возрастные особенности младших школьников, которым свойственно стремление к активной творческой деятельности. В зависимости от уровня сформированности у учащихся навыков чтения текст диктанта может быть предъявлен (прочитан) не только учителем, но и самими учащимися. Более того, в классах с хорошей подготовкой в области русского языка и чтения младшим школьникам также могут быть доверены и подбор текстов для диктантов, и запись голосовых файлов для последующего их воспроизведения на уроке, и комментирование выполнения графической записи.

При введении темы «Виды предложений по интонации» большое внимание уделяется восклицательным предложениям и, следовательно, эмоциональным состояниям, выражающим «сильные чувства» [2]. В этом контексте особое значение приобретают рекомендации относительно внедрения приема создания речевой ситуации и организации специальной работы по обогащению речи детей словами, обозначающими эмоциональные состояния. Усвоению эмоциональной лексики помогает прием опоры на памятку, содержащую группы слов базовых эмоциональных состояний (радость, печаль, испуг, удивление, гнев) [1]. Учащиеся ведут словарь: к каждой группе слов подбирают смайлик, отражающий соответствующее состояние человека, а также примеры речевых ситуаций, в которых проявляются те или иные эмоции.

Например, учащимся предлагается произнести фразу «Это моя любимая игрушка» в соответствии с указанными учителем речевыми ситуациями.

1. Вам подарили игрушку, о которой вы долго мечтали (радость, восторг).
2. Ваша игрушка была хрупкой. Она стояла на краю стола, упала, разбилась (печаль, грусть, разочарование, огорчение).
3. Вам разрешили в магазине выбрать игрушку. Вы выбираете так долго, что на полке осталась одна игрушка. Но в этот момент другой покупатель забирает ее у вас «из-под носа» (гнев, возмущение, раздражение).
4. Вы на новогоднем представлении в цирке. Вас приглашают на арену помочь фокуснику, который из «пустой» шляпы достает различные предметы. Вы снимаете шелковый платок и видите свою любимую игрушку (удивление).

Заметим, что особый интерес у учащихся вызывает «игра наоборот», когда по произнесенной учителем фразе нужно определить эмоциональное состояние говорящего и обстоятельства, при которых фраза была произнесена.

Таким образом, повышению результативности работы по формированию интонационных умений учащихся способствует принятие следующих мер: построение обучения интонации на основе функционального и многокомпонентного подходов, внедрение метода опоры на речевой слух, приема создания речевой

ситуации, использование графического диктанта, обогащение речи детей словами, называющими эмоциональные состояния.

Литература

1. *Зиновьева Т.И.* Совершенствование интонационных умений учащихся // Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. М.: Юрайт, 2016. С. 330–336.
2. *Зиновьева Т.И.* Звуковая сторона речи и произносительная культура // Начальная школа. 2014. № 7. С. 27–33.
3. *Канакина В.П., Горецкий В.Г.* Русский язык. 3 класс. Часть 1: учебник: в 2-х ч. М.: Просвещение, 2013. 159 с.
4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е.С. Савинов]. М., 2013. 223 с.
5. Русская грамматика: научные труды: в 2-х т. М.: Институт русского языка имени В.В. Виноградова, 2005. 1496 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. 31 с.

Literatura

1. *Zinov'eva T.I.* Sovershenstvovanie intonacionny'x umenij uchashhixsya // Metodika obucheniya russkomu yazy'ku i literaturnomu chteniyu: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata / pod red. T.I. Zinov'evoj. M.: Yurajt, 2016. S. 330–336.
2. *Zinov'eva T.I.* Zvukovaya storona rechi i proiznositel'naya kul'tura // Nachal'naya shkola. 2014. № 7. S. 27–33.
3. *Kanakina V.P., Goreczkij V.G.* Russkij yazy'k. 3 klass. Chast' 1: uchebnik: v 2-x ch. M.: Prosveshhenie, 2013. 159 s.
4. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Nachal'naya shkola / [sost. E.S. Savinov]. M., 2013. 223 s.
5. Russkaya grammatika: nauchny'e trudy': v 2-x t. M.: Institut russkogo yazy'ka imeni V.V. Vinogradova, 2005. 1496 s.
6. Federal'ny'j gosudarstvenny'j obrazovatel'ny'j standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya. M.: Prosveshhenie, 2010. 31 s.

*T.I. Zinovieva,
N.B. Pokatilova*

The Problem of Formation of Intonation Skills of Younger Students and the Ways of its Solution

The article describes the situation with practice of primary language education in the field of intonation teaching: pupils' notions of intonation are characterized, communication and methodical potential of a teachers is depicted, opportunities of Russian language textbooks are described. The concrete ways of improving the efficiency of intonation work at school are shown in the article.

Keywords: communicative competence; pronunciation culture; intonation; pupils' notions of intonation and skills.



ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Б.В. Куприянов

Социальная миссия внешкольного образования в СССР: историческая реконструкция советского мегапроекта¹

В статье на основе анализа историографии и исторических источников предпринята попытка сделать историческую реконструкцию первоначального замысла руководителей Наркомпроса о внешкольном образовании в нашей стране. Выдвигается предположение о наличии двух независимых проектов формирования внешкольного образования и начального музыкального образования.

Ключевые слова: история внешкольного образования; социальный проект развития образования; образование в СССР.

Модернизацию дополнительного образования детей в наши дни невозможно себе представить без осмысления истории развития советской системы внешкольного воспитания 1918–1991 гг. В связи с тем, что такой конструкции, как «дополнительное образование» до 1992 года не существовало, отдельные аспекты названной сферы и пограничные области исследовались в широком круге публикаций. Так, историко-педагогические проблемы внешкольного воспитания изучали Е.Г. Глух, А.З. Иоголевич, М.Б. Коваль; клубную проблематику во внешкольном воспитании детей — М.Р. Катунова, В.В. Полукаров, А.Е. Романов, ряд других авторов. В последние годы, уже в терминологии дополнительного образования, историко-педагогические исследования осуществляли М.В. Богуславский, Б.А. Дейч, А.В. Кудряшёв, О.Е. Лебедев, Е.В. Смольников, М.О. Чеков и другие. Интерпретацию истории реформ отечественного школьного образования как череды проектов представил в своих работах М.В. Богуславский [1: с. 5].

Основываясь на анализе работ вышеназванных авторов, представляется возможным позиционировать историю отечественного внешкольного воспитания как реализацию **социально-образовательного мегапроекта**, а соответствующее

¹ Идея статьи принадлежит И.Д. Фрумину.

исследование — как историческую реконструкцию, «воспроизведение прошлого, которое, в силу недостаточности имеющейся в источниках информации, восполняет пробелы путем той или иной ее перестройки или путем построения различных гипотез» [4].

В этом тексте предусматривается реконструкция представления авторов о миссии проекта (определение социокультурных вызовов, ответом на которые стал проект).

В качестве основных исторических источников в данном исследовании использовались: статьи и выступления авторов социально-образовательного проекта (Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, Е.Н. Медынского, С.Т. Шацкого) и современников; нормативные и программные документы (постановления советских органов власти, в том числе Народного комиссариата просвещения); воспоминания современников, опубликованные в более поздний период в различных изданиях, исторические очерки внешкольных учреждений, размещенных в сети Интернет; архивные материалы, предоставленные работниками музея Дворца творчества детей г. Владимира; публикации в газетах, журналах, в научной и справочной литературе.

Анализ исторических материалов, знакомство с исследованиями позволяет утверждать, что вследствие ряда социокультурных изменений внешкольное образование призвано было компенсировать невыполнение семьей ее воспитательных функций в прежнем объеме.

Прежде всего, на начало XX века в России приходится распад патриархальной семьи, в рамках которой осуществлялся присмотр и обеспечивалась социализация подростков в поливозрастной среде «нескольких поколений ближайших родственников, ведущих совместное хозяйство». Возникла социокультурная потребность в специфическом институте, который бы восполнил недостаток участия семьи в трудовой и досуговой социализации детей, в приобщении их к непосредственному участию в труде, обеспечил бы профилактику безнадзорности несовершеннолетних.

Кроме того, один из соавторов проекта — Н.К. Крупская, прямо писала о недоверии в сфере воспитания к семье, в которой еще сильны были дореволюционные установки. Радикальность высказываемых Н.К. Крупской идей состояла в отрыве ребенка от семьи и замене семейного воспитания общественным (социальным): «до сих пор жизнь наших детей была непосредственно связана с жизнью взрослых. На крохотном клочке жилплощади с утра до вечера толклись родители и ребятишки. Дети волей-неволей вращались в старый быт, часто воспринимали дурные навыки темных и несознательных родителей, наблюдали неподходящие картины и т. д.» [3]. «На смену семейного воспитания должно прийти воспитательное влияние детских коллективов. Влияние это должно быть организованное и охватывать всю внешкольную жизнь наших ребят...» [3]. «Ослабление роли семейного воспитания создает широкие возможности в деле поголовного перевоспитания всей детворы. Раньше

семейное воспитание способствовало воспитанию по образу и подобию родителей. Был купец, — он старался с детства приучать ребят к занятию торговлей, к тому, что не обманешь — не продашь. Раньше был поп, так дети его воспитывались в религиозном духе, строго соблюдали все обряды. Ослабление семейного влияния — одно из условий выварки всего молодого поколения в котле коммунистической общественности...» [3].

По свидетельству ряда источников (Н.К. Крупская, Б. Орловский), активные участники революционных преобразований нередко пренебрегали своими семейными и родительскими обязанностями: «родители не в состоянии уделять детям достаточного внимания. Они с нетерпением ищут новых, общественных форм воспитания...» [2: с. 334], «отсутствие домашней обстановки, которая бы воспитывала, часто влияет на то, что у нас ребята, даже дети коммунистов, растут совершенно без коммунистического влияния, и иногда вдруг раскрывается, что парнишка — участник какой-то детской воровской шайки» [3].

Эта ситуация особенно ярко сказывалась на родительском поведении женщин: с одной стороны, власть стимулировала вовлечение «в общественную и производственную жизнь страны миллионных масс трудящихся женщин», а с другой — ставила задачу «возместить в некоторой степени ту работу, которую рабочая и колхозная семья вела с ребенком в лице матери» (заместитель наркома просвещения М.С. Эпштейн (ноябрь 1933 г.)). В свою очередь, возможности общественных форм, компенсирующих недостатки семейного воспитания, были известны авторам советского проекта внешкольного образования благодаря поездкам в США (А.У. Зеленко) и собственной опытно-экспериментальной работе (А.У. Зеленко, С.Т. Щацкий).

На данный момент можно предположить, что проектировщики не доверяли также и общеобразовательной школе, которая вследствие консервативности и невозможности быстрой смены педагогических кадров медленно перестраивалась под идеологические задачи Советской власти (скорее всего, контроль над школой был обретен к 1931–1934 гг.). Кроме того, как следует из ряда источников, в 20-е годы советская школа испытывала дефицит в помещениях, занятия велись в несколько смен, ограничиваясь преимущественно уроками, зачастую в сокращенном формате.

Знакомство с историческими источниками позволяет утверждать, что в послереволюционный период пионерская организация, созданная в 1922 году, не смогла компенсировать ограничения в социализирующей роли семьи и школы — скорее всего, из-за недостаточной численности.

Весьма показателен следующий сюжет, оказавшийся в нашем распоряжении благодаря архивному исследованию И.К. Чистяковой: «В 1924 году во Владимире был создан Центральный показательный Дом юных пионеров (ЦПДЮП), а в 1928 году он был реорганизован в губернскую детскую техническую станцию. Вновь городской Дом пионеров был открыт во Владимире только в 1936 году...» [11]. Другими словами, можно предположить, что

пионерская организация не рассматривалась как приоритетная, важнее было найти детям интересное занятие.

Историческая реконструкция ситуации в 20–30-х гг. XX века позволяет считать чрезвычайно важным фактором, определившим направления проектирования внешкольного образования, преодоление безнадзорности несовершеннолетних.

Так, в Педагогической энциклопедии 1928 года прямо указывается на необходимость решения в сфере внешкольного образования чрезвычайно важной задачи: «все еще остается значительный контингент детей, предоставленных самим себе и разлагающему влиянию улицы» [6].

В 1931 году уже упоминавшийся Б. Орловский писал: «Недавно было произведено обследование детской беспризорности и безнадзорности по Нижнему Новгороду. Оказалось, что из 1096 беспризорных детей только 349 человек (то есть 32 %) составляли сироты, а остальные 68 % имели родителей, жили в родной семье... Острота положения усугубляется и тем, что еще до сих пор в нашем крае недостаточна сеть детских учреждений... Пионерские отряды вбирают в себя только 28 % детей пионерского возраста... Детская энергия не находит надлежащего выхода и нередко выливается в уродливые формы — хулиганство, картеж, уличную жизнь... В этих условиях огромное значение приобретает внешкольная работа с детьми. Она является для данного времени наиболее доступным и реальным средством организации досуга у широчайшей массы неорганизованной детворы. Она целиком разрешает проблему детской безнадзорности» [2: с. 3–6].

По данным Б.А. Дейча, Т.А. Ромм, И.Ю. Юрочкиной, внешкольное образование формируется в рамках реализации ряда документов: Постановления Совета Народных комиссаров РСФСР «О внешкольных мероприятиях по борьбе с хулиганством» от 25 июня 1927 г.; Резолюции бюро МК ВКП(б) от 19 июля 1927 г. «О внешкольной работе с детьми и подростками и педагогической пропаганде среди взрослых»; Письма «О мероприятиях по борьбе с хулиганством среди детей и подростков» Главного управления социального воспитания (Главсоцвос) Народного комиссариата просвещения (1927 г.).

Во всех указанных документах называются недостатки быта и жизни детей и подростков: «нерациональное и неорганизованное времяпровождение, опасные и вредные моменты с точки зрения социалистического строительства (воровство, хулиганство, азартные игры, алкоголизм), нежелательное, идеологически вредное направление интересов ребят: увлечение и подражание героям кинофильмов, отрицательному поведению окружающих взрослых и др.». Один из указанных в документах способов вырвать детей, лишенных призора в семье, предоставленных в течение значительного времени самим себе, из-под влияния улицы — предложить для выхода их энергии позитивные формы активности: «обеспечение охвата детей и подростков внешкольно-трудовой работой:

- организация районных учреждений внешкольно-трудового характера — пионерклубов, районных клубов, площадок и мастерских для безнадзорных детей и подростков;
- организация детуголков и клубных комнат при производствах, домах-коммунах, жилтовариществах и т. д.;
- использование для внешкольной работы с детьми существующих учреждений соцвоспитания...» [2: с. 13–15].

Чрезвычайно показательно, что аналогичная идея обнаруживается спустя 38 лет (в 1965 году) в выступлении директора школы № 23 г. Таллина на Всесоюзной конференции: «задача школы — использовать все возможности для того, чтобы оторвать ребят от улицы» (М.М. Мрачковский, 1969 г.) [7: с. 63]. Обращает на себя внимание создание в Тракторозаводском районе г. Челябинска в 1965 году «Клуба мальчишек», специально для безнадзорных мальчиков-подростков, чьи родители в несколько смен были заняты на производстве. Другими словами, как в 20–30-е, так и в 60-е годы, то есть на протяжении десятилетий, **основной миссией советского внешкольного проекта было — занять, организовать детей, вовлечь их в социально одобряемые занятия, вместо стихийной социализации и семейного воспитания организовать социально контролируемое (воспитательное) влияние на подростков.**

Идеология проекта «Внешкольное образование» может быть выражена идеями, сформулированными в различных текстах Н.К. Крупской, где среди задач внешкольного образования просматриваются три вектора:

- диалектика цели внешкольного образования, когда содействие развитию индивидуальности ребенка сочетается с воспитанием у него предельной коллективистской направленности («вне коллектива даже не может мыслить себя»);

- направленность на всестороннее развитие личности ребенка, на развитие у него познавательных интересов, интереса к учебной деятельности;

- вовлечение детей в социальную и производственную деятельность, включение в непосредственную практику социалистического строительства.

Для решения названных задач Н.К. Крупская ориентирует педагогов на диалектику образовательной среды, когда:

- коллективная обстановка обеспечивает всестороннее развитие личности ребенка;

- производительный труд соединяется с обучением, физическим и эстетическим развитием;

- свободные занятия детей организуются в рабочих комнатах, специально оборудованных и оснащенных для трудовой деятельности и предваряются «экскурсиями на предприятия, на электрические станции и пр.»;

- развертывание самодеятельности детей сочетается с «организацией их борьбы за новый быт, за окультуривание всей жизни», с их позиционированием в качестве «участников великой стройки...» [3].

Наряду с вышеобозначенным в послереволюционное время в Советской России возник **проект музыкального образования**. Историческая реконструкция советского проекта «Музыкальное образование» в настоящее время может осуществляться на основе изучения работ В.И. Аврагинера, Т.Л. Беркмана, В.И. Муцмахера, Н.Г. Дьяченко, П.В. Халабузаря и других авторов.

Можно утверждать, что советский проект музыкального образования представлял собой реформирование разнообразных (по уровню, содержанию и формам подготовки) и многочисленных практик обучения музыке (Петербургская и Московская консерватории; к началу XX в. действовало уже несколько тысяч частных музыкальных учебных заведений в рамках «Российского музыкального общества»). Как отмечают историки музыки, наряду с высококвалифицированными музыкантами, организаторами и ведущими преподавателями музыкальных училищ и школ могли быть весьма слабо подготовленные лица, преследовавшие сугубо коммерческие цели.

Отсюда в качестве социокультурного вызова можно рассматривать ситуацию, когда количественное распространение музыкального образования в России в тот период сопровождалось некоторым снижением его качества на начальной и средней ступенях. Такое положение осознавалось значительным числом музыкантов, так как многие эталоны музыкальной подготовки к этому времени были общепризнанными. Развитие практики музыкального образования ставило на повестку дня вопрос о разграничении уровней подготовки музыканта («начальной, средней и высшей ступеней образования; иначе говоря, было непонятно, чем школа отличается от училища, а училище — от консерватории») [9]. Уже в конце XIX века появились публикации, где обсуждалась необходимость реформы российского музыкального образования.

Действия большевиков в первые годы революции включали национализацию музыкально-образовательных учреждений, упразднялось Российское музыкальное общество, прекратили существование целый ряд учебных заведений, закрылось огромное количество частных музыкальных школ; «с уничтожением высшего сословия и почти полной ликвидацией среднего — в России были утрачены традиции домашнего обучения детей музыке, игравшего значительную роль и в общем музыкальном воспитании, и в начальном музыкальном образовании» [9].

Как отмечают историки, в число задач, декларированных Советской властью как продолжение курса на всеобщую грамотность, а также демократизацию искусства, лишение его элитарности, входило создание системы *музыкального образования*. Важной вехой в этом процессе стала конференция музыкантов-педагогов, созванная музыкальным отделом Наркомпроса для обсуждения проектов реформы музыкального образования (1919 год, г. Москва). Именно в ходе этого мероприятия профессиональные музыканты впервые нормативно оформили три ступени музыкального образования:

«...а) первая ступень специального музыкального образования, давая начальный курс музыкального образования, является в то же время периодом испытания способностей учащегося к специальному музыкальному образованию, после которого учащийся либо продолжает свое музыкальное образование в школе II ступени, либо выбывает из школы, как немогущий стать полезным работником в области музыкального искусства;

б) вторая ступень специального музыкального образования дает законченное профессиональное образование и готовит руководителей для школы I ступени и по музыкальному просвещению (дошкольному, школьному и внешкольному);

в) третья ступень специального музыкального образования завершает музыкальное образование» [9: с. 17].

Период разработки мегапроекта советского внешкольного образования (с 1918 г. – нач. 1930-х гг.) характеризуется такими чертами, как:

– возникновением двух линий внешкольного образования: обеспечение занятости безнадзорных детей — с одной стороны, и воспроизводство художественной интеллигенции — с другой;

– национализацией частных и общественных учреждений, формированием структур, подотчетных органам государственной власти;

– активным экспериментированием по внедрению инновационных практик внешкольного образования в опытно-показательных учреждениях (Первая опытно-экспериментальная станция по народному образованию при Наркомпросе РСФСР, Биостанция юных натуралистов им. К.А. Тимирязева);

– возникновением сетей внешкольных образовательных организаций и структур (сеть библиотек — «изб читален»; сеть детских клубов, как в виде самостоятельных организаций, так и отдельных организационных структур; сеть детских кружков и ассоциаций; сеть детских театров, музеев и т. д.).

Начало проекта было положено в первые месяцы существования Советской власти. Так, отдел внешкольного образования в Народном Комиссариате просвещения был создан в ноябре 1917 года, в августе 1918 года внешкольная секция работала на I Всероссийском съезде по просвещению. В 20-е годы организуются научно-педагогический институт методов внешкольной работы (1923 г.), Совет художественного воспитания (1924 г.) и Совет по внешкольной работе (1929 г.) при Наркомпросе РСФСР. В эти годы начинает издаваться журнал «Внешкольник», который затем был переименован в «Организуйте детвору».

Следует предположить, что советский мегапроект внешкольного образования не имел целостности, был противоречив и выстраивался в сознании авторов в процессе осуществления. С исторической точки зрения весьма примечателен круг лиц, которые могут быть отнесены к разработчикам дебютной версии этого проекта: Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий. К середине 30-х гг. группа деятелей образования, которых принято считать авторами мегапроекта внешкольного образования в СССР, —

Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий — либо умерли, либо фактически были отстранены от реального участия в руководстве народным просвещением. Поэтому тот мегапроект, который был фактически реализован, следует рассматривать как существенную модификацию первоначального замысла.

Литература

1. *Богуславский М.В.* Реформы российского образования XIX–XX вв. как глобальный проект // Вопросы образования. 2006. № 3. С. 5–21.
2. *Дейч Б.А., Юрочкина И.Ю.* Становление и развитие внешкольной работы в России: региональный аспект: монография. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. 287 с.
3. *Крупская Н.К.* Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 5: Детское коммунистическое движение. Пионерская и комсомольская работа. Внешкольная работа с детьми / под ред. Н.К. Гончарова [и др.]. М.: Изд-во АПН СССР, 1959. 688 с.
4. *Ларина Т.М.* Методологические проблемы исторической реконструкции: дис. ... канд. филос. наук. Куйбышев, 1984. 163 с.
5. *Медынский Е.Н.* Энциклопедия внешкольного образования: в 3 т. Т. 3. М.; Петроград: Госиздат, 1925. 138 с.
6. Педагогическая энциклопедия / под ред. А.Г. Калашникова при участии М.С. Эпштейна. Т. 2. М.: Работник просвещения, 1928. 634 с.
7. Свободное время школьников / под ред. Л.К. Петровой. М.: Просвещение, 1969. 296 с.
8. *Сотникова Е.В.* Музыкальное и театральное образование и просвещение в советской Сибири 1920-х – начала 1930-х гг.: дис. ... канд. ист. наук. Новосибирск, 2009. 239 с.
9. *Федорович Е.Н.* История музыкального образования: учеб. пособие. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2003. 110 с.
10. Шацкий С.Т. Что такое клуб? // Литература и жизнь. URL: <http://dugward.ru/library/sodlib.html>.
11. Материалы Государственного архива Владимирской области, фонд 311, опись 1, дело 1215; фонд 311, опись 1, дело 507. Л. 148 (на правах рукописи, представлено И.К. Чистяковой, ДДЮТ, г. Владимир, 2015).

Literatura

1. *Boguslavskij M.V.* Reformy' rossijskogo obrazovaniya XIX–XX vv. kak global'ny'j proekt // Voprosy' obrazovaniya. 2006. № 3. S. 5–21.
2. *Dejch B.A., Yurochkina I.Yu.* Stanovlenie i razvitie vneshkol'noj raboty' v Rossii: regional'ny'j aspekt: monografiya. Novosibirsk: Izd. NGPU, 2011. 287 s.
3. *Krupskaya N.K.* Pedagogicheskie sochineniya: v 10 t. T. 5: Detskoe kommunisticheskoe dvizhenie. Pionerskaya i komsomol'skaya rabota. Vneshkol'naya rabota s det'mi / pod red. N.K. Goncharova [i dr.]. M.: Izd-vo APN SSSR, 1959. 688 s.
4. *Larina T.M.* Metodologicheskie problemy' istoricheskoy rekonstrukcii: dis. ... kand. filoz. nauk. Kujby'shev, 1984. 163 s.
5. *Medy'nskij E.N.* E'nciklopediya vneshkol'nogo obrazovaniya: v 3 t. M.; Petrograd: Gosizdat, 1925. T. 3. 138 s.

6. Pedagogicheskaya e'nciklopediya / pod red. A.G. Kalashnikova pri uchastii M.S. Epshtejna. T. 2. M.: Rabotnik prosveshheniya, 1928. 634 s.
7. Svobodnoe vremya shkol'nikov / pod red. L.K. Petrovoj. M.: Prosveshhenie, 1969. 296 s.
8. *Sotnikova E.V.* Muzy'kal'noe i teatral'noe obrazovanie i prosveshhenie v sovetskoj Sibiri 1920-x – nachala 1930-x gg.: dis. ... kand. ist. nauk. Novosibirsk, 2009. 239 s.
9. *Fedorovich E.N.* Istoriya muzy'kal'nogo obrazovaniya: ucheb. posobie. Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t, 2003. 110 s.
10. *Shaczkiy S.T.* Chto takoe klub? // Literatura i zhizn'. URL: <http://dugward.ru/library/sodlib.html> (дата обращения: 22.03.2016).
11. Materialy' Gosudarstvennogo arxiva Vladimirskoj oblasti, fond 311, opis' 1, delo 1215; fond 311, opis' 1, delo 507. L. 148 (na pravax rukopisi, predstavleno I.K. Chistyakovej, DDYUT, g. Vladimir, 2015).

V.V. Kupriyanov

**The Social Mission of Extracurricular Education in the USSR:
a Historical Reconstruction of the Soviet Mega-Project**

In the article on the basis of analysis of historiography and historical sources an attempt is made to historically reconstruct the original plan of the leaders of the people's commissariat for education about extracurricular education in our country. The author brings forward an assumption about the presence of two independent projects of formation of extracurricular education and primary music education.

Keywords: the history of extracurricular education; social project of education development; education in the USSR.

**В.В. Волкова,
Е.В. Михальчи**

Исследование социального стереотипа и психологического портрета лица с ОВЗ и инвалидностью в соответствии с мнениями студентов

В статье рассмотрен социальный стереотип инвалида, исследовано его теоретическое определение и современное содержание. Проведен теоретический анализ и сопоставление психологических качеств лиц с ОВЗ и инвалидностью, полученных в экспериментальных исследованиях двух групп авторов. Практической целью данного исследования было составление психологического портрета инвалида в соответствии с мнениями студентов. В статье представлены результаты факторного анализа личностных черт лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Ключевые слова: лицо с ОВЗ и инвалидностью; социальный стереотип инвалида; психологический портрет инвалида.

Введение

Отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью менялось на протяжении истории развития общества и обусловлено его культурно-историческими традициями, социально-экономическим положением, преобладающей религией и менталитетом. В зависимости от этого формируется общественное восприятие инвалидов и лиц, имеющих ограничения жизнедеятельности, складываются представления об этой социальной группе и формируются предубеждения в отношении них.

Многие исследователи вопросов межгрупповых взаимоотношений, социальной психологии групп, общественных конфликтов, отмечают проблему стереотипизации и стигматизации социальных меньшинств (А.В. Мудрик, Т.Г. Стефаненко, Е.В. Воеводина, О.В. Краснова, Е.А. Морозова, П.П. Шевель, А.Ю. Домбровская). Происхождение социального стереотипа инвалидности связано с тем, что вокруг лиц, имеющих ограниченные возможности

здоровья, в общественном сознании накопилось множество мифов и предрассудков, искажающих формирование нормальных общественных отношений с участием инвалидов [6: с. 297–303].

Социальные стереотипы в основном изучают в рамках этнопсихологии, в которой дается характеристика возможных этнических стереотипов. Однако их можно исследовать и в рамках социальной психологии, по отношению к различным социальным классам, группам, меньшинствам, объединениям. Исследователь этого социально-психологического феномена в рамках этнопсихологии Т.Г. Стефаненко отмечает, что «важную роль в межгрупповых отношениях играют **социальные стереотипы** — упрощенные, схематизированные образы социальных объектов, характеризующиеся высокой степенью согласованности индивидуальных представлений» [9]. На возникновение тех или иных стереотипов непосредственно влияют социальные институты, организации и группы лиц. Например, такие агенты общественных отношений, как этнос, общество, субкультуры, средства массовой информации (СМИ), семья, группы сверстников, государственные и религиозные организации (по А.В. Мудрику). А.Ю. Домбровская, изучая влияние такого общественного института, как средства массовой информации, на формирование социальных стереотипов инвалидности, отмечает, что «нередко журналисты формируют представления об инвалидах как о социальной группе, единственной проблемой которой является получение социальной помощи» [3: с. 63–66]. Рассматривая вопрос влияния СМИ на формирование социального стереотипа инвалида, приведем исследования Пола Ханта, проведенные в 1991 году. Он выделил 10 основных клише, используемых в средствах массовой информации для изображения лиц с ОВЗ и инвалидностью: жалкий человек, имеющий плачевный вид; объект повышенного любопытства и насилия со стороны членов общества, приносящий зло; калека; пустое место; объект насмешек; собственный худший враг; бремя; несексуальный [12: с. 42–45]. Это усиливает негативное восприятие инвалидов представителями общества, формирует отношение к инвалидам как к маргинальному классу, имеющему выраженные иждивенческие установки.

Социальные стереотипы в отношении лиц с ОВЗ и инвалидностью в российском обществе сформировались по ряду причин. Как отмечает И.А. Шаповал: «Стереотипные представления об инвалидах — упрощенные негативные убеждения об их личностных качествах как группы — также во многом связаны с неоправданным распространением медицинских знаний (иногда в искаженном до неузнаваемости популярными изданиями виде) среди населения» [10: с. 63–66]. Восприятие лиц с ОВЗ и инвалидностью, обусловленное их болезнью, сохранилось в российском обществе как пережиток медицинской модели инвалидности и влияет на стигматизацию и виктимизацию этой группы населения. Под *медицинской моделью инвалидности* мы будем понимать следующее: «инвалиды не могут делать что-то, что характерно для обычного, здорового человека, и поэтому вынуждены преодолевать трудности с интеграцией в общество» [5]. Медицинская

модель создает стереотип больного, беспомощного, дискриминированного в обществе и изолированного в лечебном заведении лица с психофизическими нарушениями. В зарубежных источниках можно встретить представление стереотипа инвалида в рамках медицинской модели: «Стереотипы инвалидов формируют их восприятие в качестве зависимых, морально развращенных, нечеловечески героических, бесполох и/или жалких» [13: с. 63].

Противопоставлением медицинской модели является *социальная модель инвалидности*, по которой инвалид не имеет ограничений жизнедеятельности, их создает окружающая его среда. Цель реализации социальной модели инвалидности — в создании такой среды и такого общества, которые снимут все ограничения лица, имеющего ОВЗ и инвалидность. В отечественной общественной среде пока наблюдается переход к социальной модели инвалидности. *Социальная стигматизация* направлена на выделение человека, имеющего то или иное отклонение в здоровье, на проявление негативного отношения к нему. Это является негативным стереотипом, относящимся к лицу с ОВЗ и инвалидностью, его «меткой». *Виктимизация* лиц с ОВЗ и инвалидностью может наступить в случае «превращения человека или группы людей в тот или иной тип жертвы неблагоприятных условий социализации» [7]. Стигматизация влияет на изменение внутренних личностных качеств инвалида — «у него развиваются такие черты, как агрессия, сопротивление любым формам контроля, непризнание авторитетов, негативизм, и как следствие — импульсивность, инфантильность в форме гедонизма и уклонения от ответственности за свои поступки» [8].

В настоящий период российское общество близко к признанию паритета между социальными группами, принятию отклонений одних как позитивных различий для всех членов социума и возможностей для развития общественных отношений. Внедрение инклюзивной политики должно отразиться не только на социально-экономическом устройстве и образовательной среде, но привести к изменениям в общественном восприятии лиц с ОВЗ и инвалидностью и в устоявшихся социальных стереотипах в отношении их, к «стиранию» социальных стигм, к созданию инклюзивного общества.

Социальные стереотипы, по мнению ряда авторов, включают в свою структуру когнитивный, эмоционально-чувственный, оценочный и в некоторых классификациях еще поведенческий (конативный, характеризующий готовность человека к определенному поведению (социальную установку) в отношении объекта познания) компоненты [11: с. 4]. В отношении нашего объекта исследования в структуру социального стереотипа инвалидности будут включаться: общие представления о лицах с ОВЗ и инвалидностью; их положение в социальной иерархии; восприятие их; отношение к ним со стороны индивидов и социальных групп; психологический и социальный портреты инвалидов и лиц с ОВЗ по мнению представителей общества; социальную установку и реакцию на контакты с инвалидами, их включение в общий образовательный процесс.

Актуальность и цели исследования

Актуальность исследования обусловлена тем, что оно позволяет изучить восприятие и отношение современной молодежи к лицам с ОВЗ и инвалидностью, спрогнозировать последствия включения инвалидов в образовательную среду высших учебных заведений (вузов), оценить динамику изменений социальных стереотипов и необходимость проведения мероприятий, направленных на пропаганду совместного обучения и развития инклюзивной среды в вузе.

Одной из задач данного исследования является опровержение следующего суждения: социальный стереотип инвалида включает такие личностные качества, как беспомощность, уход в болезнь, эгоцентризм, иждивенческие установки, интернальность, жалость к себе, аутичные черты в поведении, страхи, приступы гнева, в некоторых случаях, напротив, сильное развитие волевой сферы, способствующее компенсации имеющегося дефекта. Возможно, данный стереотип несет негативную окраску, однако он составлен на основе изучения научных источников по социальной психологии и психологии инвалидности, анализа контента СМИ, а также со слов лиц, помогающих в уходе за инвалидами и имеющих друзей среди них.

Целью данного исследования является анализ восприятия студентами лиц с психофизическими нарушениями через определение присущих этой группе психологических качеств. В статье будет проведено сопоставление теоретического социального стереотипа инвалидности с практическим стереотипом, составленным на основе эмпирического исследования, проведенного на выборке представителей социальной группы студенчества. Также проведено сравнение полученных нами личностных черт лиц с ОВЗ и инвалидностью с данными исследований Е.В. Воеводиной и Е.Е. Гориной, проведенного в 2011 году [1: с. 60–65].

Методы исследования

Для изучения психологических качеств были взяты 20 пар личностных черт и их антиподов, из которых часть была составлена авторами статьи самостоятельно, а часть выбрана из списка поверхностных черт по Р.Б. Кэттлу (выделены курсивом в табл. 1) [2].

Таблица 1

Сопоставление личностных черт

№	Качество	Антипод
1	Самостоятельность	Беспомощность
2	Общительность	Замкнутость
3	Оптимизм	Пессимизм
4	Самоуверенность	Стеснительность
5	Искренность	Скрытность
6	Отзывчивость	Равнодушие

№	Качество	Антипод
7	Защищенность	Беззащитность
8	<i>Дружелюбие</i>	<i>Мстительность</i>
9	Доверчивость	Подозрительность
10	Уверенность	Неуверенность
11	Альтруизм	Эгоизм
12	Активность	Пассивность
13	<i>Мягкость</i>	<i>Черствость</i>
14	Доброта	Агрессивность
15	<i>Сильная воля</i>	<i>Вялость</i>
16	<i>Чувствительность</i>	<i>Флегматичность</i>
17	<i>Теплота</i>	<i>Холодность</i>
18	<i>Беспокойство</i>	<i>Спокойствие</i>
19	<i>Твердость</i>	<i>Боязливость</i>
20	Энергичность	Заторможенность

В анкетном опросе приняли участие 82 студента (из них 4 студента с инвалидностью) 1–4 курсов направлений подготовки «Менеджмент» и «Управление персоналом» Института бизнеса и делового администрирования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ИБДА РАНХиГС). Опрос проводился в апреле – мае 2015 года. При анализе данных было выявлено, что гендерные и возрастные различия респондентов не оказывают существенного влияния на результаты исследования. При проведении опроса не указывалось, каким отклонением характеризуется лицо с ОВЗ и инвалидностью, студенты должны были вспомнить свой личный опыт общения и обучения с ними.

В ходе исследования психологического портрета лица с ОВЗ и инвалидностью было отмечено, что на составление «идеального образа» оказывает влияние личность человека, ведущего опрос, способствуя проецированию положительного отношения к нему на отношение к лицам с ОВЗ и инвалидностью.

Рассмотрим выделенные личностные качества лиц с ОВЗ и инвалидностью, полученные в исследовании, проведенном в 2011–2012 гг. авторами Е.В. Воеводиной и Е.Е. Гориной на базе трех вузов во Владимирской области. В исследовании социального портрета людей с ограниченными возможностями здоровья приняли участие 69 человек — студенты вузов, преподаватели и учащиеся с ограниченными возможностями здоровья.

При характеристике личностных качеств, присущих инвалидам, студенты называли как положительные, так и отрицательные признаки. Среди отрицательных качеств респонденты отдавали предпочтение (в порядке убывания) неуверенности, закомплексованности, унынию, неспособности к труду и самообслуживанию; среди положительных — усердию, ответственности, отзывчивости и силе воли. Кроме того, специфическим признаком, присущим инвалидам как членам особой социальной группы, по мнению большинства респондентов, является бедность, наступившая вследствие неспособности

к труду, безработицы, низких пенсионных выплат, приобретения дорогостоящих лекарств, проведения операций и т. д.

Сравним результаты исследования личностных качеств лиц с ОВЗ и инвалидностью, по мнению студентов, проведенного Е.В. Воеводиной и Е.Е. Гориной, с полученными нами результатами (табл. 2). Жирным шрифтом выделены схожие качества в двух классификациях.

Таблица 2

Сравнение личностных качеств лиц с ОВЗ и инвалидностью, выделенных студентами вузов Владимирской области и г. Москвы

Результаты исследования Е.В. Воеводиной и Е.Е. Гориной		Результаты исследования В.В. Волковой и Е.В. Михальчи	
Положительные личностные черты	Отрицательные личностные черты	Положительные личностные черты	Отрицательные личностные черты
1. <i>Коммуникативные</i> : отзывчивость, стремление к общению, простота	1. <i>Коммуникативные</i> : закомплексованность, скрытность , недружелюбие или чрезмерная назойливость, мнительность и обидчивость	1. <i>Позитивные</i> : искренность, отзывчивость , дружелюбие, доверчивость, альтруизм, мягкость, доброта , чувствительность, теплота, общительность , оптимизм	1. <i>Негативные</i> : эгоизм, холодность, пессимизм, скрытность , равнодушие, мстительность, агрессивность, вялость, замкнутость
2. <i>Эмоциональные</i> : сила воли , жизненная стойкость, храбрость, сдержанность (терпеливость), доброта	2. <i>Эмоциональные</i> : неуверенность в себе , уныние, переживание горя, озлобленность на окружающих, эмоциональная нестабильность, придирчивость	2. <i>Волевые качества личности</i> : защищенность, уверенность, активность, твердость, энергичность, самостоятельность, самоуверенность, сильная воля	2. <i>Волевые качества личности</i> : беспомощность, беззащитность, неуверенность в себе , пассивность, боязливость, заторможенность, стеснительность
3. <i>Трудовые и когнитивные</i> : усердие, ответственность , трудолюбие, способность к учебе, развитые интеллект, широкий кругозор	3. <i>Трудовые и когнитивные</i> : неспособность к труду, самообслуживанию, обучению; зависимость от других, иждивенчество	3. <i>Отношение к окружающим</i> : флегматичность, спокойствие	3. <i>Отношение к окружающим</i> : подозрительность, черствость

Авторы выделили разные группы личностных черт, что в данном случае было обусловлено целями исследований. Е.В. Воеводина и Е.Е. Горина рассматривали группы качеств в рамках составления социального портрета лица с ОВЗ; мы исследовали группы личностных черт для составления психологического портрета лица с ОВЗ и инвалидностью.

В целом, несмотря на совпадение ряда личностных черт, студенты ИБДА РАНХиГС охарактеризовали лицо с ОВЗ и инвалидностью более позитивно, выделили больше положительных качеств. Психологический портрет, получившийся в ходе проведенного опроса, будет приведен далее.

В научных источниках можно встретить и другие характеристики лиц с ОВЗ и инвалидностью. В частности, А.Ю. Домбровская пишет, что «сами люди с ограниченными возможностями в силу стереотипности общественного сознания имеют в большинстве своем низкую самооценку, недостаточный уровень амбиций и пассивную социальную адаптацию» [3: с. 63–66]. Изучение позиций разных исследователей в определении социального стереотипа инвалидности и психологического портрета лица с ОВЗ способствует исследованию их динамики и изменений в общественном мнении.

Результаты исследования

Целью математико-статистического анализа полученных результатов опроса студентов было объединение личностных черт, характеризующих инвалидов и лиц с ОВЗ, в группы для последующей интерпретации их значения в образе инвалида и преобладании в социальном стереотипе инвалидности.

Эмпирические данные о личностных чертах, присущих лицам с ОВЗ и инвалидностью, были обработаны в программе Statistica 10 с помощью факторного анализа методом главных компонент с варимакс-вращением. Были выявлены следующие факторы, образующие классификацию личностных черт, характеризующих лиц с ОВЗ и инвалидностью, по мнению студентов (рис. 1 и табл. 3):



Рис. 1. Классификация личностных черт лица с ОВЗ и инвалидностью, по мнению студентов

Таблица 3

**Факторная структура личностных черт лиц с ОВЗ и инвалидностью,
по мнению студентов**

№ и наименование фактора	Доля межгрупповой дисперсии в общей дисперсии (в %)	Состав фактора
1. Волевые качества личности	0,137302	37. Твердость (0,640964) 39. Энергичность (0,578123) 19. Уверенность (0,536896) 23. Активность (0,523215) 13. Защищенность (0,511314) 1. Самостоятельность (0,440952) 7. Самоуверенность (0,431364) 8. Стеснительность (– 0,447241) 40. Заторможенность (– 0,517446) 2. Беспомощность (– 0,534183) 20. Неуверенность (– 0,535013) 14. Беззащитность (– 0,596781) 24. Пассивность (– 0,626032) 38. Боязливость (– 0,739920)
2. Позитивные качества личности	0,136191	25. Мягкость (0,701902) 9. Искренность (0,685030) 27. Доброта (0,670921) 31. Чувствительность (0,625145) 17. Доверчивость (0,623644) 21. Альтруизм (0,623427) 33. Теплота (0,593735) 15. Дружелюбие (0,553467) 11. Отзывчивость (0,521506) 5. Оптимизм (0,469652) 3. Общительность (0,442358) 35. Беспокойство (0,381053) 34. Холодность (– 0,216013) 22. Эгоизм (– 0,326690)
3. Негативные качества личности	0,108370	29. Сильная воля (0,556133) 4. Замкнутость (– 0,476633) 16. Мстительность (– 0,604191) 6. Пессимизм (– 0,615798) 10. Скрытность (– 0,629629) 12. Равнодушие (– 0,646153) 30. Вялость (– 0,700873) 28. Агрессивность (– 0,776212)
4. Отношение к окружающим	0,065311	32. Флегматичность (0,698474) 26. Черствость (0,604482) 18. Подозрительность (0,587608) 36. Спокойствие (0,274184)

Фактор 1 (информативность — 13,7 %) *Волевые качества личности*. Положительный полюс волевых качеств лиц с инвалидностью по результатам опроса составляют следующие качества: защищенность, уверенность, активность, твердость, энергичность, самостоятельность, самоуверенность. В отрицательный полюс включены: стеснительность, беспомощность, беззащитность, неуверенность в себе, пассивность, боязливость, заторможенность. Формирование волевых качеств у лиц с ОВЗ и инвалидностью происходит путем мотивации к преодолению ограничения жизнедеятельности посредством уверенности в себе; энергичности; активном образе жизни; самостоятельности в быту, учебе и труде. Исследователь психологии воли Е.П. Ильин выделяет две группы волевых качеств: «Первая характеризует целеустремленность, длительность удержания побуждения, волевого усилия (терпеливость, упорство, настойчивость), вторая — самообладание (смелость, выдержку, решительность)» [4]. Выделенные нами качества согласуются с приведенной классификацией Е.П. Ильина. Развитие волевых качеств у лиц с психофизическими дефектами направлено на преодоление, компенсацию имеющегося отклонения. Уровень развития того или иного качества обусловлен психофизическими особенностями регуляции человека с ОВЗ и инвалидностью в трудных жизненных ситуациях.

Фактор 2 (информативность — 13,6 %) *Позитивные качества личности*. К положительным качествам лиц с ОВЗ и инвалидностью студенты отнесли следующие: искренность, отзывчивость, дружелюбие, доверчивость, альтруизм, мягкость, доброту, эмоциональную чувствительность, теплоту, общительность, оптимизм. В отрицательный полюс данного фактора включены такие качества, как эгоизм и холодность. Практика работы и личное общение с лицами, имеющими ограничения жизнедеятельности, показывают, что данные качества присущи большинству из них, внедрение совместного обучения, педагогическая деятельность, психолого-педагогическое сопровождение и межличностное общение студентов в высших учебных заведениях могут опираться на эти позитивные черты инвалидов.

Фактор 3 (информативность — 10,8 %) *Негативные качества личности*. В данную группу попали качества, которые могут характеризовать лицо с ОВЗ и инвалидностью с отрицательной стороны: пессимизм, скрытность, равнодушие, мстительность, агрессивность, вялость, замкнутость. В противовес этому выделяется только сильная воля, которая направлена на преодоление данных черт и на компенсацию имеющегося дефекта. Такие характеристики студенты отмечают у «идеального образа» лица с психофизическими нарушениями по ряду причин: страх перед людьми с видимыми дефектами; сохранившееся в обществе влияние «медицинской модели»; деформация личностных качеств человека в связи с приобретением дефекта в течение жизни; закрытость инвалидов.

Фактор 4 (информативность — 6 %) *Отношение к окружающим*. В данный фактор были включены качества, которые определяют отношение к окружающим людям лиц с ОВЗ и инвалидностью в основном с негативной стороны. Как показывает практика, такое отношение со стороны лиц с инвалидностью встречается

нередко и связано с непринятием помощи со стороны других студентов, резкими ответами на обращение других учащихся, общим страхом к этой группе учащихся. К таким чертам относятся: подозрительность, черствость, флегматичность и спокойствие, связанное с бездействием, медлительностью, равнодушием.

Проведенный факторный анализ позволил выделить группы личностных черт, характеризующих лиц с ОВЗ и инвалидностью, в соответствии с мнениями студентов. Отметим: образ человека с психофизическим дефектом в сознании опрошенных часто определяется опытом общения с представителями этой группы, степенью видимости дефекта, его тяжестью и нозологией. При легкой степени и внешней незаметности (слабослышащие, слабовидящие, имеющие соматические заболевания лица), инвалиду приписывают в основном положительные и волевые качества. Напротив, при тяжелой степени инвалидности (глухие, слепые, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, с ДЦП, со сложными дефектами лица) инвалиды характеризуются в целом негативно, на первый план выходят их коммуникативные проблемы, вызванные тяжелыми нарушениями анализаторов и двигательных способностей, видимыми дефектами.

Для верификации факторного анализа приведем данные кластерного анализа (рис. 2 и табл. 4).

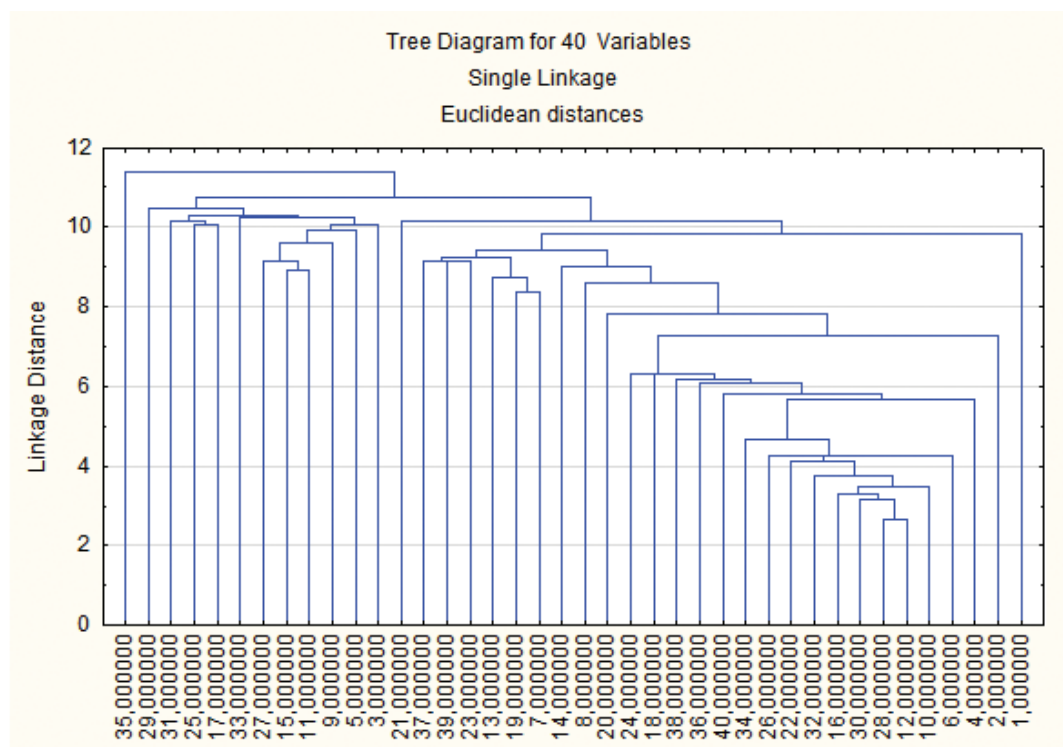


Рис. 2. Дендрограмма процесса кластеризации показателей, отражающих структуру личностных качеств лиц с ОВЗ и инвалидностью²

² Надпись: «Древовидная диаграмма для 40 переменных, одиночная связь, евклидово пространство».

Таблица 4

**Состав кластеров, характеризующих структуру личностных качеств
лиц с ОВЗ и инвалидностью**

№ кластера	Качества, вошедшие в кластер
1	2, 6, 14, 18, 20, 22, 24, 26, 32, 38, 40
2	1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31, 33, 35, 36, 37, 39
3	4, 8, 10, 12, 16, 28, 30, 34
4	36

Кластер 1 — №№ 2, 6, 14, 18, 20, 22, 24, 26, 32, 38, 40 — включает качества, отражающие негативную сторону личности лица с ОВЗ и инвалидностью (беспомощность, пессимизм, незащитность, подозрительность, неуверенность, эгоизм, пассивность, черствость, флегматичность, боязливость, заторможенность).

Кластер 2 — №№ 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31, 33, 35, 36, 37, 39 — данные личностные качества отражают позитивную сторону личности и волевое развитие лиц с ОВЗ и инвалидностью (самостоятельность, общительность, оптимизм, самоуверенность, искренность, отзывчивость, защищенность, дружелюбие, доверчивость, уверенность, альтруизм, активность, мягкость, доброту, сильную волю, чувствительность, теплоту, беспокойство, твердость, энергичность).

Кластер 3 — №№ 4, 8, 10, 12, 16, 28, 30, 34 — эти качества могут, по мнению студентов, проявляться при общении с окружающими у лиц с ОВЗ и инвалидностью (замкнутость, стеснительность, скрытность, равнодушие, мстительность, агрессивность, вялость, холодность).

Кластер 4 — № 36 (спокойствие) — в данный кластер попало только одно личностное качество, которое может означать также безразличие, отстраненность, апатию, присущие лицам с психофизическим дефектом, и негативно сказываться на развитии их волевой сферы.

Проведенный кластерный анализ подтвердил результаты факторного анализа.

Студенты, как социальная группа, характеризующаяся молодым возрастом, открытостью к новым познаниям и социально-культурным тенденциям, не имеет укоренившихся социальных стереотипов и негативного восприятия лиц с ОВЗ и инвалидностью, относится позитивно и толерантно к ним. Они открыты к общению, совместному обучению и в будущем способны быть членами инклюзивного социума.

В данной работе мы сделали попытку составить психологический портрет лица с ОВЗ и инвалидностью. Исследование показало, что в представлении студентов им наиболее присущи следующие качества (рис. 3.)

Социальный стереотип как явление динамичное претерпел изменения под воздействием социально-экономических условий на современное российское общество. Студенты считают лиц с ОВЗ и инвалидностью имеющими сильную волю, дружелюбными, добрыми, отзывчивыми, общительными, доверчивыми, альтруистичными, им приписывают в основном позитивные личностные черты. Однако отмечается наличие некоторой обеспокоенности у инвалидов,

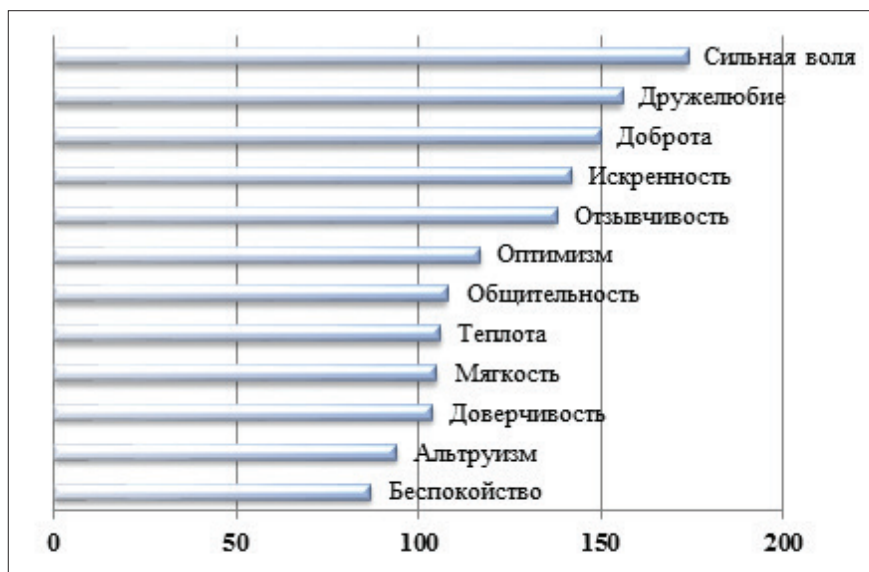


Рис. 3. Личностные качества, наиболее присущие, по мнению студентов, лицам с ОВЗ и инвалидностью (измеряются в количестве голосов)

обусловленной переживаниями за то, как окружающие могут воспринять их дефект. Анализ полученных эмпирических данных опровергает суждение, приведенное выше: восприятие студентами инвалидов и лиц с ограничениями жизнедеятельности свободно от медицинской модели инвалидности. По их собственным словам, высказанным при проведении опроса: «Наличие этих качеств не может быть связано с ограниченными возможностями. Все зависит исключительно от самого человека, они связаны с его характером, темпераментом и воспитанием».

Выводы

Как показало проведенное исследование мнений студентов в отношении личностных качеств, присущих лицам с ОВЗ и инвалидностью, данная социальная группа воспринимает инвалидов как имеющих сильную волю, дружелюбных, добрых, искренних, отзывчивых, оптимистичных, общительных, доверчивых и альтруистичных личностей. Студенты характеризуют их в основном положительно, без привязки к медицинской модели и акцентирования внимания на дефектах, связывая личностные черты с характером и социальным поведением непосредственно каждого инвалида или лица, имеющего ограничения здоровья.

На основе восприятия и отношения студентов к лицам с ОВЗ и инвалидностью мы можем заключить, что включение представителей данной социальной категории в общий образовательный процесс в высшей школе с применением инклюзивного подхода будет иметь положительные тенденции и принесет пользу всем субъектам этого процесса.

Социальный стереотип инвалидности как социальный феномен, изменяющийся под воздействием социально-экономических условий функционирования общества, в современный период менее связан с медицинской моделью

и отношению к инвалиду или лицу с ОВЗ как к больному, дискриминированному в сфере общественных отношений и изолированному в специальных учреждениях. Социальный стереотип инвалидности определяет лицо с ОВЗ и инвалидностью как включенного в жизнь общества и деятельность его институтов субъекта — сильного, активного, самостоятельного, способного к обучению и труду. Так человека с психофизическим дефектом охарактеризовала большая часть респондентов, что позволило нам отклонить приведенное суждение. Личностные черты и характеристики психологических качеств инвалидов, приведенные в трудах некоторых ученых и исследователей данного направления, относятся к устаревшей медицинской модели. Социальный стереотип инвалидности на современном этапе полностью отвечает принципам социальной модели инвалидности и восприятию человека с нарушением как лица, не имеющего внутренних ограничений, среда вокруг которого должна приспособливаться под его ограничения, а не наоборот.

Проведенный теоретический анализ и сопоставление психологических качеств инвалидов, полученных в экспериментах двух групп авторов, тождественны во многих чертах и указывают на изменения в социальном стереотипе инвалидности, положительном восприятии инвалидов студенческой молодежью, на переход российского общества к социальной модели инвалидности и положительное влияние инклюзивного образования на всех субъектов образовательного процесса в вузах.

Литература

1. *Воеводина Е.В., Горина Е.Е.* Социальный портрет людей с ограниченными возможностями здоровья в студенческой среде как фактор социальной адаптации к условиям вуза // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 373. С. 60–65.
2. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Психология индивидуальных различий. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: Изд. Московского университета, 1982.
3. *Домбровская А.Ю.* Формирование социальных стереотипов инвалидности // Среднерусский вестник общественных наук. 2009. № 2. С. 63–66.
4. *Ильин Е.П.* Психология воли. СПб: Питер, 2009.
5. *Краснова О.В.* Введение в психологию инвалидности. М.: Изд. Московского психолого-педагогического института, 2011.
6. *Морозова Е.А., Шевель П.П.* Влияние менталитета на отношение к инвалидам // Социально-гуманитарные знания. 2013. № 3. С. 297–303.
7. *Мудрик А.В.* Социальная психология. М.: Академия, 2009.
8. *Ратанова Т.А., Дымнова Т.И.* Социальная психология. М.: Альфа, 2003.
9. *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология. М.: Институт психологии РАН «Академический проект», 1999.
10. *Шановал И.А.* Российская ментальность в аспекте интеграции инвалидов // Вестник ОГУ. Гуманитарные науки. 2005. № 10. С. 63–66.
11. *Щекотихина Н.И.* Стереотипы: аспекты и перспективы исследования // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2008. № 5. С. 4.
12. *Danica Pirsl, Solzica Popovska* Media Mediated Disability: How to Avoid Stereotypes // International Journal of Scientific Engineering and Research (IJSER) Volume 1. Issue 4. December 2013. pp. 42–45.

13. *Wendell S.* The Social Construction of Disability. The Rejected Body. New York. Routledge. 1996. p. 63.

Literatura

1. *Voevodina E.V., Gorina E.E.* Social'ny'j portret lyudej s ogranichenny'mi vozmozhnostyami zdorov'ya v studencheskoj srede kak faktor social'noj adaptacii k usloviyam vuza // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2013. № 373. S. 60–65.

2. *Gippenrejter Yu.B.* Psixologiya individual'ny'x razlichij. Teksty' / Pod red. Yu.B. Gippenrejter, V.Ya. Romanova. M.: Izd. Moskovskogo universiteta, 1982 .

3. *Dombrovskaya A.Yu.* Formirovanie social'ny'x stereotipov invalidnosti // Srednerusskij vestnik obshhestvenny'x nauk. 2009. № 2. S. 63–66.

4. *Il'in E.P.* Psixologiya voli. SPb: Piter, 2009.

5. *Krasnova O.V.* Vvedenie v psixologiyu invalidnosti. M.: Izd. Moskovskogo psixologo-pedagogicheskogo instituta, 2011.

6. *Morozova E.A., Shevel' P.P.* Vliyanie mentaliteta na otnoshenie k invalidam // Social'no-gumanitarny'e znaniya. 2013. № 3. S. 297–303.

7. *Mudrik A.V.* Social'naya psixologiya. M.: Akademiya, 2009.

8. *Ratanova T.A., Dy'mnova T.I.* Social'naya psixologiya. M.: Al'fa, 2003.

9. *Stefanenko T.G.* Etnopsixologiya. M.: Institut psixologii RAN «Akademicheskij proekt», 1999.

10. *Shapoval I.A.* Rossijskaya mental'nost' v aspekte integracii invalidov // Vestnik OGU. Gumanitarny'e nauki. 2005. № 10. S. 63–66.

11. *Shhekotixina N.I.* Stereotipy': aspekty' i perspektivy' issledovaniya // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina. 2008. № 5. S. 4.

12. *Danica Pirsl, Solzica Popovska* Media Mediated Disability: How to Avoid Stereotypes // International Journal of Scientific Engineering and Research (IJSER) Volume 1. Issue 4. December 2013. pp. 42–45.

13. *Wendell S.* The Social Construction of Disability. The Rejected Body. New York. Routledge. 1996. p. 63.

V.V. Volkova,

E.V. Mikhilchi

Research of Social Stereotype and Psychological Portrait of a Person with a Disability and Disablement: Student's Point of View

The article considers the social stereotype of person with disabilities; we studied its theoretical definition and contemporary content. The authors carried out the theoretical analysis and comparison of the psychological qualities of people with disability and disablement obtained in experimental studies of two groups of authors. The practical aim of this study was to compile a psychological portrait of the invalid through student's point of view. The article presents the results of the factor analysis of personality qualities of persons with disability and disablement.

Keywords: person with disability and disablement; social stereotype of an invalid; a psychological portrait of an invalid.

Е.В. Виноградова

Основы воспитания эмоционально-волевой культуры старшекласников

Данная статья посвящена вопросам организации процесса воспитания эмоционально-волевой культуры старшекласников с учетом различных направлений учебной и внеурочной деятельности, где трансляция культурных норм, ценностей и образцов поведения осуществляется через моделирование эмоциогенных педагогических ситуаций. Также в статье рассматривается роль эмоциогенных педагогических ситуаций в процессе воспитания эмоционально-волевой культуры учащихся старших классов, которые обеспечивают естественную социализацию школьника, делают их субъектами своей деятельности, а также позволяют им видеть перспективы своего личностного пути и осознанно осуществлять развитие своих эмоциональных способностей.

Ключевые слова: воспитание; эмоционально-волевая культура; старшекласники.

Совершенствование системы образования сопровождается существенными изменениями в теории и практике учебно-воспитательного процесса школы. Значительные преобразования происходят в организации и содержании образования, нацеленного на создание условий для выявления у ученика его собственной «личностной траектории», по которой будет проходить становление и развитие его личности, что существенно помогает определить его дальнейший жизненный путь. Общество на современном этапе характеризуется ростом социальной напряженности, усилением разобщенности людей, их нетерпимости друг к другу, дефицитом эмоциональной отзывчивости и эмоционального взаимопонимания. Между тем в культуре как в системе общественных отношений выработаны устойчивые нравственные нормы эмоционального поведения личности, обеспечивающие ей целесообразное и эффективное взаимодействие.

Понятие «культура» относится к числу фундаментальных понятий в современной науке и является объектом изучения многих наук, в том числе психологии, педагогики, лингвистики. Многообразие подходов к изучению культуры,

ее трактовки объясняется тем, что культура выражает многообразие человеческого бытия. В педагогике культура рассматривается как система ценностей, которую можно сформировать у подрастающего поколения. Человек развивается на основе освоенной им культуры, вносит в нее новое. В связи с этим освоение культуры как системы ценностей представляет собой развитие самого человека, его становление как творческой личности. Одной из разновидностей общей культуры человека является эмоциональная культура. Она отражает связь личности с окружающей действительностью. Определение эмоциональной культуры, данное О.А. Сергеевой, представляет собой «целостное динамическое личностное образование, имеющее собственную структуру, представленное системой знаний школьника о развитии эмоций, умений и способов анализа эмоций, управления ими, обеспечивающих адекватность реагирования» [4: с. 324]. По мнению Г.А. Ястребовой, эмоциональная культура — это главный определитель успеха взаимодействия, общения, субъект субъектных отношений [5: с. 189].

Взаимосвязь эмоций и чувств, воли, мотивов и направленности поведения определяют эмоционально-волевую культуру личности. Это отмечают в своих работах многие исследователи, в том числе Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и другие. Интегрированное понимание эмоционально-чувственных и волевых проявлений личности, которые имеют индивидуальную своеобразность, постоянно изменяются и пополняются, являются сутью эмоционально-волевой культуры [2: с. 312]. Обобщая существующие точки зрения, можно определить эмоционально-волевую культуру как уровень развития личности, которая способна адекватно проявлять собственные эмоции и реагировать на эмоции других, управлять эмоциональным состоянием и эмоциональными реакциями на внешние и внутренние действия, стремится к самопознанию, саморегуляции, самоорганизации своей жизни и деятельности, самоконтролю и проявлению волевых качеств. Эмоционально-волевая культура, по нашему мнению, представлена совокупностью взаимозависимых компонентов:

- мотивационно-ценностного — понимание ценности эмоций как личностных качеств в процессе выстраивания жизненных взаимоотношений;
- информационно-когнитивного — получение и владение базовыми знаниями об эмоциональном состоянии и волевой регуляции;
- операционно-деятельностного — умение контролировать свои эмоциональные проявления, владение саморегуляцией, способность к эмоционально наполненному взаимодействию с другими людьми;
- личностно-корректирующего — формирование социально-значимых личностных качеств: эмпатии, эмоциональной чувствительности, дисциплинированности, настойчивости, активности, толерантности и т. п.

Воспитание эмоционально-волевой культуры учащихся в период старшего школьного возраста представляет наибольшую важность, так как в данном возрасте высокий уровень самосознания побуждает юношей и девушек систематизировать и обобщать свои знания о себе, что, в свою очередь, приводит

к самовоспитанию и самоопределению. Рост самосознания определяет рост требований старшеклассника к окружающим людям и к самому себе, усиление степени его критичности и самокритичности, повышения требований к моральному облику и нравственным качествам своего микроокружения. Именно в старшем школьном возрасте осуществляется открытие собственного «Я», становление личности базируется на трех составляющих: деятельности, общении и самопознании. Этот возраст считается одним из самых сложных с эмоциональной точки зрения. Эмоционально-чувственная сфера старшеклассника характеризуется напряженностью, повышенной чувствительностью, робостью и неуверенностью, сменой контрастов в поведении и настроении, эпизодической агрессивностью. Помимо этого, у старшеклассников прослеживается тенденция к снижению эмоционально-волевой устойчивости, возрастает склонность к социально-негативному поведению. Предрасположенность в данном возрасте к алкоголизации и наркомании, конфликтным, агрессивным и суицидальным формам поведения является индивидуальной угрозой их будущего.

В процессе воспитания эмоционально-волевой культуры педагогическая ситуация выступает как совокупность условий, благодаря которым старшеклассник может самоопределиваться в культуре. Особое внимание заслуживают эмоциогенные педагогические ситуации, так как они возникают при избыточной мотивации по отношению к реальным возможностям личности, это оценка личностью обстановки, которая препятствует или благоприятствует удовлетворению ее потребностей, достижению целей. Вторичное возникновение новой ситуации приводит к ослаблению эмоций и даже к их исчезновению, поскольку личность может постепенно вырабатывать адекватные схемы реакций [1: с. 169]. Эмоциогенная педагогическая ситуация — это ограниченное во времени субъект-субъектное взаимодействие, сопровождающееся значительными эмоциональными проявлениями; в определенном смысле она отражает состояние педагогического процесса в определенный момент времени. Она рассматривается на основе таких ситуаций, составляющих основу педагогического взаимодействия, через которые осуществляется воспитание эмоционально-волевой культуры старшеклассников. Наиболее эффективно на воспитание эмоционально-волевой культуры учащихся старших классов оказывают влияние такие типы эмоциогенных педагогических ситуаций, как ситуации выбора, ситуации успеха, ситуации конфликта.

Ситуация выбора — это ситуация выбора деятельности, общения, позиции, социальной роли. Ситуации выбора деятельности хорошо иллюстрируются технологией организации самоуправления, которая позволяет «проиграть» алгоритм коллективного выбора предстоящей деятельности. Можно также использовать схему сбора коллективного планирования, или выбора способов решения поставленных задач.

Ситуации выбора общения представляют стили и модели общения, такт и умение выстраивать основные этапы общения. Наиболее эффективными

являются специальные тренинги, спецкурсы для старшеклассников, направленные на развитие навыков эмпатии, общения, эмоционально-волевой регуляции.

Ситуации выбора позиции представлены такими методами работы, как дискуссия, круглый стол, решение дилемм через инициирование и обсуждение со старшеклассниками разнообразных эмоциональных ситуаций (реальных и вымышленных), требующих личного нравственного выбора и решения.

Ситуации выбора социальной роли — это игровые ситуации, в которых ставится групповая задача, и в процессе ее решения естественным путем выделяются лидеры и исполнители с соответствующим уровнем проявления эмоционально-волевой культуры.

Ситуация успеха — это субъективное переживание удовлетворения от процесса и результата самостоятельно выполненной деятельности. Педагогическое назначение ситуации успеха заключается в создании условий для личного индивидуального развития личности. Общий технологический алгоритм создания ситуации успеха заключается: в атмосфере доброжелательности, снятии страха перед предстоящей деятельностью, авансировании успешного результата, внесении мотивации в предстоящую деятельность, в скрытом инструктировании о способах и формах деятельности, выделении персональной исключительности, выражении педагогического внушения, оценке деталей.

Создание атмосферы доброжелательности — это подбадривающие слова, мягкие интонации, корректность обращения, открытая и доброжелательная мимика в сочетании с благоприятным психологическим фоном, помогающие старшекласснику справиться с поставленной задачей. Например, в начале встречи педагог может сказать: «Я рад нашей встрече; сегодня особенный день; предстоит интересная работа».

Снятие страха перед предстоящей деятельностью — это преодоление неуверенности в собственных силах, робости и боязни самого дела, оценки окружающих. Можно использовать фразы: «Для тебя это просто, но если не получится...», «Мы все пробуем и ищем, только так может что-то получиться», «Не ошибается лишь тот, кто ничего не делает». Такая предупредительная мера снимает зажим, старшеклассник становится более раскованным и уверенным, смелее реализует свои потенциальные возможности.

Приемом авансирования успешного результата дополняется прием снятия страха. Например: «При твоих способностях, ты наверняка справишься». Так педагог выражает свою твердую убежденность в том, что его ученик обязательно справится, преодолеет трудности. Такая позиция педагога внушает уверенность в самом себе, своих силах и возможностях.

Внесение мотивации в предстоящую деятельность — это объяснение, ради чего или кого совершается деятельность, тогда внимание старшеклассника смещается с цели на мотив. Ориентация на другой объект, в операции «внесения мотива», содержит в себе большой педагогический смысл, так как раскрывает значимость усилий для других.

Скрытое инструктирование о способах и формах деятельности реализуется с помощью намека, пожелания: «Достаточно, чтобы было...», «Возможно, лучше начать с...», «Только, пожалуйста, не забудь о...».

Выделение персональной исключительности повышает планку требования и ответственность, вселяет уверенность и надежду на успешный результат: «Только ты и мог бы это сделать», «Именно на вас я возлагаю особую надежду».

Педагогическое внушение побуждает к началу действий: «Не будем терять времени — приступаем к работе». Оценка деталей содержательно должна относиться не к результату в целом, а к отдельным деталям полученного результата: «Особенно хотелось отметить...», «Поражает такой фрагмент...» [6].

Ситуации конфликта направлены на перестройку сложившихся взаимоотношений и умение прилагать волевые усилия с целью корректировки эмоционального поведения. Способами и приемами разрешения конфликта являются: использование юмора, компромисс, совместный анализ ситуации, «психологическое поглаживание», «третейский суд», ультиматум, подавление и принуждение.

В процессе воспитания эмоционально-волевой культуры старшеклассников важную роль играет развитие эмоционально-волевой регуляции их поведения, которое направлено на преобразование произвольных психических процессов в произвольные; обретение старшеклассником контроля над своим поведением; выработку волевых качеств личности. Поставленную задачу можно решить при реализации спецкурса для старшеклассников «Саморегуляция как искусство управления собой». Основные положения спецкурса: эмоционально-волевая саморегуляция — это способность управлять своими эмоциями, защищаться от плохих переживаний и успокаиваться, регулировать свое настроение; общая логика развития всех волевых качеств: от умения управлять собой, концентрировать усилия, выдерживать и выносить большие нагрузки до способности управлять деятельностью, добиваться в ней высоких результатов. Спецкурс для старшеклассников направлен: на становление эмоционально-волевой регуляции; нормализацию поведенческих реакций, связанных с жизненными ситуациями; коррекцию межличностных отношений; приобретение опыта культуры воли, культуры чувств, навыков эмоциональной устойчивости, нравственных взаимоотношений.

Воспитание эмоционально-волевой культуры старшеклассников выступает как сложный процесс развития личности. Одним из основных источников содержания воспитания, отражающим ценностные продукты духовной и материальной деятельности человека, свойства и качества личности как носителя и творца культуры, является эмоционально-волевая культура. В связи с этим главным направлением педагогического взаимодействия со старшеклассниками является создание условий, необходимых для эффективного воспитания их эмоционально-волевой культуры.

Литература

1. Белухин Д.А. Личностно ориентированная педагогика. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. 448 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. М.: Педагогика, 1989. 486 с.
3. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания / под ред. В.А. Сластенина. М., 2004. 396 с.
4. Сергеева О.А. Способы воспитания эмоциональной культуры школьников // Молодой ученый. 2009. С. 323–327.
5. Ястребова Г.А. Формирование эмоциональной культуры будущих педагогов. Волгоград, 1998. С. 186–192.
6. МКОУ СОШ № 9 им. Н.К. Калашникова. URL: mou9wisockoesta.ucoz.ru.

Literatura

1. Beluxin D.A. Lichnostno orientirovannaya pedagogika. M.: Moskovskij psixologo-social'ny'j institut, 2005. 448 s.
2. Rubinshtejn S.L. Osnovy' obshhej psixologii: v 2 t. M.: Pedagogika, 1989. 486 s.
3. Selivanov V.S. Osnovy' obshhej pedagogiki: Teoriya i metodika vospitaniya / pod red. V.A. Slastenina. M., 2004. 396 s.
4. Sergeeva O.A. Sposoby' vospitaniya emocional'noj kul'tury' shkol'nikov // Molodoj uchyony'j. 2009. S. 323–327.
5. Yastrebova G.A. Formirovanie emocional'noj kul'tury' budushhix pedagogov. Volgograd, 1998. S. 186–192.
6. MKOU SOSH № 9 im. N.K. Kalashnikova. URL: mou9wisockoesta.ucoz.ru.

*E.V. Vinogradova***Foundations of Upbringing of the Emotional-Volitional Culture of Senior Pupils**

An important direction of development of any educational institution is not only the implementation of the educational process, but also the creation of conditions for the upbringing of the emotional-volitional culture of senior pupils. The upbringing of the emotional-volitional culture of senior pupils is constructed according to the various directions of educational and extracurricular activities, where the translation of cultural norms, values and patterns of behaviour is implemented through modeling emotiogenic pedagogical situations. The use of emotiogenic pedagogical situations in the process of upbringing of the emotional-volitional culture of senior pupils provides natural socialization of a student, making them the subjects of their activity, and also allows them to see prospects of their personal way and to consciously implement the development of their emotional abilities.

Keywords: upbringing; emotional and volitional culture; senior pupils.

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»
2016, № 2 (36)**

Айгунова Ольга Александровна — кандидат психологических наук, заведующая лабораторией профессионального развития в образовании Института системных проектов МГПУ.

E-mail: labpk21@gmail.com

Баранников Кирилл Анатольевич — кандидат педагогических наук, заместитель директора Института системных проектов МГПУ.

E-mail: kabarannikov@gmail.com

Вачкова Светлана Николаевна — доктор педагогических наук, доцент, директор института системных проектов МГПУ.

E-mail: svachkova@gmail.com

Виноградова Елена Викторовна — соискатель ученой степени кандидата наук (специальность 13.00.01 общая педагогика, история педагогики и образования) общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: elwik2008@yandex.ru

Виноградова Ирина Анатольевна — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур Института системных проектов МГПУ.

E-mail: vinogradov.ir@yandex.ru

Волкова Виктория Викторовна — доктор педагогических наук, доцент, ФБГОУ ВПО Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ).

E-mail: bv1601@rambler.ru

Воронцов Марк Александрович — соискатель кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: vmrka@yandex.ru

Зададаев Сергей Алексеевич — кандидат физико-математических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории развития ребенка Института системных проектов МГПУ, доцент кафедры теории вероятности и математической статистики Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

E-mail: zadadaev@mail.ru

Зиновьева Татьяна Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе МГПУ.

E-mail: zti_111@mail.ru

Иванова Елена Владимировна — кандидат психологических наук, заведующая лабораторией образовательных инфраструктур Института системных проектов МГПУ.

E-mail: obrazpress@gmail.com

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

E-mail: Boriskuprianoff2012@yandex.ru

Ле-ван Татьяна Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории развития ребенка Института системных проектов МГПУ.

E-mail: t.levan.pedagog@gmail.com

Львова Анна Сергеевна — кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: anna-lvova@yandex.ru

Любченко Ольга Андреевна — кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: olubchenko@mail.ru

Михальчи Екатерина Владимировна — аспирант, старший преподаватель Института бизнеса и делового администрирования Российской академии народного хозяйства и государственной службы (ИБДА РАНХиГС), аспирант кафедры журналистики и медиаобразования Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова (МГГУ им. М.А. Шолохова).

E-mail: missi-ice@rambler.ru

Науменко Евгений Александрович — доктор психологических наук, профессор, профессор Тюменского государственного университета.

E-mail: hea2004@mail.ru

Никитаева Марина Валентиновна — кандидат социологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур Института системных проектов МГПУ.

E-mail: nikitaeva@inbox.ru

Осипенко Людмила Евгеньевна — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории профессионального развития в образовании Института системных проектов МГПУ.

E-mail: l_osipenko@mail.ru

Покатилова Наталья Бернардовна — учитель русского языка и литературы ГБОУ СОШ № 1270 г. Москвы.

E-mail: pokanatali@yandex.ru

Реморенко Игорь Михайлович — кандидат педагогических наук, доцент, ректор МГПУ.

E-mail: rector@mgpu.ru

Савенков Александр Ильич — доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: asavenkov@bk.ru

Смирнова Марина Сергеевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии МГПУ.

E-mail: m_smirnova58@list.ru

Смирнова Полина Викторовна — кандидат психологических наук, старший преподаватель общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: polina_frolova@hotmail.com

Шиян Игорь Богданович — кандидат психологических наук, заместитель директора Института системных проектов, заведующий лабораторией развития ребенка Института системных проектов МГПУ.

E-mail: igor.bogdanovich@gmail.com

Шиян Ольга Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка Института системных проектов МГПУ.

E-mail: olgablues@gmail.com

AUTHORS
of “Vestnik of Moscow City University”
a Series of “Pedagogy and Psychology”, 2016, № 2 (36)

Aygunova Olga Aleksandrovna — PhD (Psychology), head of laboratory of Professional Development in Education of Institute of System projects, MCU.

E-mail: labpk21@gmail.com

Barannikov Kirill Anatolievich — PhD (Pedagogy), Deputy director of Institute of System Projects, MCU.

E-mail: kabarannikov@gmail.com

Vachkova Svetlana Nikolaevna — Doctor of Pedagogy, docent, Director of Institute of System Projects, MCU.

Vinogradova Elena Viktorovna — candidate for a scientific degree of candidate of Sciences (specialty 13.00.01 General pedagogy, history of pedagogy and education), whole Institute Department of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: elwik2008@yandex.ru

Vinogradova Irina Anatolyevna — PhD (Psychology), leading researcher of laboratory of educational infrastructure, Institute of System Projects, MCU.

E-mail: vinogradov.ir@yandex.ru

Volkova Victoria Victorovna — doctor of pedagogical sciences, docent, Russian state university for the humanities.

E-mail: bv1601@rambler.ru

Vorontsov Mark Aleksandrovich — postgraduate student of Department of Psychology of Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: vmrka@yandex.ru

Zadadaev Sergey Alekseevich — Ph.D. (Physics and Mathematics), docent, senior researcher of Laboratory of Child Development, Institute of System Projects, MCU, docent of the department of the theory of probability and mathematical statistics of Financial University under the Government of the Russian Federation.

E-mail: zadadaev@mail.ru

Zinovieva Tatyana Ivanovna — PhD (Pedagogy), docent, professor of Department of Philological Disciplines and a Technique of Their Teaching at the Elementary School, MCU.

E-mail: zti_111@mail.ru

Ivanova Elena Vladimirovna — PhD (Psychology), head of the research laboratory of educational infrastructures, the Institute of System Projects, MCU.

E-mail: obrazpress@gmail.com

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

E-mail: Boriskuprianoff2012@yandex.ru

Le-van Tatiana Nikolaevna — Ph.D. (Pedagogy), docent, senior researcher of Laboratory of Child Development, Institute of System Projects, MCU.

E-mail: t.levan.pedagog@gmail.com

Lvova Anna Sergeevna — PhD (Pedagogy), docent, Deputy Director of Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: anna-lvova@yandex.ru

Lyubchenko Olga Andreevna — PhD (Pedagogy), docent, Deputy Director of Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: olubchenko@mail.ru

Mikhailchi Ekaterina Vladimirovna — postgraduate student, senior lecturer of Institute of Business and Business Administration, Russian Academy of National Economy and State Service, postgraduate student of department of journalism and media education, Federal state funded educational institution of higher education M.A.Sholokhov Moscow State University for Humanities.

E-mail: missi-ice@rambler.ru

Naumenko Evgeny Aleksandrovich — Doctor of psychological sciences, Professor, Professor of Tyumen State University.

Email: hea2004@mail.ru

Nikitaeva Marina Valentinovna — PhD (Sociology), senior researcher of laboratory of educational infrastructures, Institute for System Project, MCU.

E-mail: nikitaeva@inbox.ru

Osipenko Lyudmila Evgenievna — PhD (Pedagogy), leading researcher of laboratory of Professional Development in Education of Institute of System projects, MCU.

E-mail: l_osipenko@mail.ru

Pokatilova Natalya Bernardovna — a primary school teacher of Russian and Literature at Public School № 1270, Moscow.

E-mail: pokanatali@yandex.ru

Remorenko Igor Mihayloich — Ph.D (Pedagogy) , docent, Rector, MCU.

E-mail: rector@mgpu.ru

Savenkov Aleksandr Ilich — Doctor of Pedagogy, Doctor of Psychology, Professor, director of Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: asavenkov@bk.ru

Smirnova Marina Sergeevna — PhD (Pedagogy), docent of Department of Natural Sciences and Methods of their Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: m_smirnova58@list.ru

Smirnova Polina Victorovna — PhD (Psychology), Senior lecturer of whole institute department of Psychology of Education of Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: polina_frolova@hotmail.com

Shiyan Igor Bogdanovich — PhD (Psychology), Deputy Director of Institute of System Projects, head of Laboratory of Child Development, Institute of System Projects MCU.

E-mail: igor.bogdanovich@gmail.com

Shiyan Olga Aleksandrovna — PhD (Pedagogy), docent, Leading researcher of Laboratory of Child Development, Institute of System Projects, MCU.

E-mail: olgabluess@gmail.com

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Уважаемые авторы!

Редакция просит вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике МГПУ», руководствоваться требованиями Редакционно-издательского совета ГАОУ ВО 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 одном из следующих носителей: 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.

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

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

8. **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.

9. **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».

10. В конце статьи (после списка литературы) указываются автор, название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.

11. К статье прилагается информация об авторе (авторах) (ФИО, ученая степень, звание, должность, место работы) на русском и английском языках, контактный телефон и электронный адрес.

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»
№ 2 (36), 2016

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

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:
ПИ № ФС77-62497 от 27 июля 2015 г.

Главный редактор:
доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор *А.И. Савенков*

Главный редактор выпуска:
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т.П. Веденеева*

Редактор:

А.А. Сергеева

Корректор:

К.М. Музамилова

Перевод на английский язык:

А.С. Джанумов

Техническое редактирование и верстка:

О.Г. Арефьева

Научно-информационный издательский центр ГАОУ ВО МГПУ
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.
Телефон: 8-499-181-50-36.
E-mail: Vestnik@mgpu.ru

Подписано в печать: 31.05.2016 г.
Формат 70 × 108 1/16. Бумага офсетная.
Объем: 8,5 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.