

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

№ 3 (29)

Издается с 2007 года

Выходит 4 раза в год

**Москва
2014**

VESTNIK

**MOSCOW CITY
TEACHER TRAINING
UNIVERSITY**

SCIENTIFIC JOURNAL

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

№ 3 (29)

**Published since 2007
Quarterly**

**Moscow
2014**

Редакционный совет:

Реморенко И.М.
председатель

ректор ГБОУ ВПО МГПУ,
кандидат педагогических наук, доцент,
почетный работник общего образования Российской Федерации
президент ГБОУ ВПО МГПУ,

Рябов В.В.
заместитель председателя

доктор исторических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Геворкян Е.Н.
заместитель председателя

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

Агранат Д.Л.

проректор по учебной работе ГБОУ ВПО 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

кандидат педагогических наук, доцент

Алисов Е.А.

доктор педагогических наук, профессор

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

Зиновьева Т.И.

кандидат педагогических наук, доцент

Козлова С.А.

доктор педагогических наук, профессор

Курочкина И.Н.

доктор педагогических наук, доцент

Коньшева Н.М.

доктор педагогических наук, профессор

Приходько О.Г.

доктор педагогических наук, профессор

Резаков Р.Г.

доктор педагогических наук, профессор

Романова Е.С.

доктор психологических наук, профессор

Фельдштейн Д.И.

доктор психологических наук, профессор,
академик РАО

Ямбург Е.А.

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

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

ISSN 2076-9121

© ГБОУ ВПО МГПУ, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогическое образование

- Плешаков В.А.* Перспективы киберонтологического подхода в современном образовании 8

Проблемы профессиональной подготовки

- Егоров И.В., Козин А.А., Миннибаева Г.Е., Проценко Д.С., Тарадина Л.Д., Шаламков С.А.* Тенденции развития студентоцентрированного высшего образования в России 19

Психология

- Матюшкина А.А.* Открытость новому опыту как личностная предпосылка творческого мышления 32

Теория и практика обучения и воспитания

- Шкляревская С.М.* Модель интеграции образовательной среды дошкольной подготовки и начального общего образования 43
- Шукина С.Е.* Готовность бакалавров к реализации ФГОС дошкольного образования 50
- Коджаспирова Г.М.* Школа как социальный лифт 62

История педагогического и психологического образования

- Рыжов А.Н.* Вопросы грамотности и уровня образованности населения Российской империи в 1897–1917 гг. 71

Специальная педагогика и специальная психология

- Назарова Н.М., Яковлева И.М., Афанасьева Ю.А.,
Браткова М.В., Титова О.В.* Специальное (коррекционное)
учреждение как ресурсный центр инклюзивного образования 86

Сравнительная педагогика

- Иванова Е.В.* Зарубежный опыт архитектурного планирования
предметно-пространственной среды современных школ 94

Страницы молодых ученых

- Нижних И.К.* Особенности формирования правовой культуры
старших подростков группы риска средствами
игровой деятельности 105

Научная жизнь

- Куликова Т.А.* Игра и труд в образовательном процессе
современной дошкольной организации 113

**Авторы «Вестника МГПУ», серия «Педагогика и психология»,
2014, № 3 (29).....**

117

Требования к оформлению статей.....

123

CONTENTS

Pedagogical Education

<i>Pleshakov V.A.</i> Prospects of Cyberontologic Approach in Modern Education	8
---	---

Problems of Professional Training

<i>Egorov I.V., Kozin A.A., Minnibaeva G.E., Protsenko D.S., Taradina L.D., Shalamkov S.A.</i> Trends in the Development of the Student-oriented Higher Education in Russia	19
--	----

Psychology

<i>Matyushkina A.A.</i> Openness to New Experience as Personal Prerequisite of Creative Thinking	32
---	----

Theory and Practice of Educating and Upbringing

<i>Shklyarevskaya S.M.</i> Model of Integration of Educational Environment of Pre-primary Education and Primary General Education.....	43
<i>Shukshina S.E.</i> Readiness of Bachelors to Implementing Federal State Educational Standards for Preschool Education	50
<i>Kodzhaspirova G.M.</i> School as a Social Lift	62

History of Pedagogical and Psychological Education

<i>Ryzhov A.N.</i> Problems of Literacy and Level of Education of the Population of the Russian Empire in 1897–1917.....	71
---	----

Special Pedagogy and Special Psychology

- Nazarova N.M., Yakovleva I.M., Afanasyeva U.A., Bratkova M.V., Titova O.V.* Special (Correctional) Institution as Resource Centre of Inclusive Education..... 86

Comparative Education

- Ivanova E.V.* International Experience of Architectural Planning of Object-Spatial Environment of Modern Schools..... 94

Young Scientist's Pages

- Nizhnih I.K.* Features of Formation of Legal Culture of Older Adolescents of Group of Risk by Means of Gaming Activity..... 105

Scientific Life

- Kulikova T.A.* Game and Work in Educational Process of the Modern Preschool Organization 113

MCTTU Vestnik. Series «Pedagogy and Psychology».

- 2014, № 3 (29) / Authors** 117

- Style Sheet**..... 123

В.А. Плешаков

Перспективы киберонтологического подхода в современном образовании

В статье обозначается суть киберонтологической концепции развития личности и жизнедеятельности современного человека, призванной обосновать потенциал конструктивного использования социализирующих, обучающих и воспитательных возможностей ИКТ, компьютерных, цифровых и интернет-технологий. Раскрывается идея развития киберпедагогика и доказывается необходимость применения киберонтологического подхода в образовании, эффективного в решении актуальных задач развития, воспитания и обучения человека XXI в.

Ключевые слова: киберонтология; киберпедагогика; Homo Cyberus; киберсоциализация; киберэволюция.

Современные люди разных возрастов ежедневно сталкиваются с необходимостью использования различных киберустройств, производят с ними разнообразные действия, получая и обрабатывая с их помощью гигантские объемы информации. Жизнь в XXI в. ставит человека в относительно жесткие условия, в которых он практически постоянно вынужден осваивать новые способы деятельности, основанные на современных технологиях. Человек приходит к пониманию того, что удовлетворить часть своих потребностей он может, только освоив навыки операционального владения техникой и технологиями. Эти умения позволят ему успешно существовать в социуме, обеспечат комфортную, безопасную, активную жизнедеятельность, будут способствовать его карьерному росту и благосостоянию. Именно поэтому обучение владению новейшими информационными технологиями является насущной задачей воспитания, обучения и образования личности.

Человек XXI в. живет и взаимодействует с другими людьми и миром в целом параллельно в двух социализирующих средах — классической объективной (материальной) реальности и альтернативной инновационной реальности **киберпространства¹ (киберреальности)**, — которые потенциально и реаль-

¹ Киберпространство в XXI в. представляет собой некое созданное и постоянно дополняющееся человечеством сетевое информационное воплощение ноосферы, обретающее относительные характеристики инновационной «параллельной» реальности — киберреальности [6: с. 28].

но влияют на становление и трансформацию субъективной (явления психики) реальности.

Сегодня киберпространство открывает человеку новые возможности для удовлетворения его потребностей, созвучных времени, став средой поиска новых путей реализации и трансформации классических видов деятельности: общения, игры, учения и труда. В этой связи целесообразно говорить о «параллельном» бытии человека в киберпространстве, об альтернативной онтологии современной человеческой цивилизации — **киберонтологии**¹.

Кардинальные изменения в области работы с информацией, происходящие на протяжении всей истории существования человеческой цивилизации и получившие название **информационных революций**, стали предпосылкой появления на рубеже XX–XXI вв. новой стратегии жизнедеятельности личности в киберпространстве, популярности в XXI в. среди молодежи особого вида социализации человека — **киберсоциализации**².

Первая информационная революция произошла в момент изобретения и распространения письменности (около 3500 лет до н. э.), когда появилась возможность по-новому фиксировать и передавать накопленные знания от поколения к поколению.

Вторая информационная революция (середина XVI в.) была вызвана изобретением книгопечатания, что радикально изменило индустриальное общество, существенно повлияло на развитие культуры, привело к реорганизации жизнедеятельности людей.

Третья информационная революция (конец XIX в.) обуславливалась открытием электричества, вследствие чего были изобретены и начали активно использоваться телеграф, телефон, радио, позволяющие опосредованно осуществлять коммуникационные процессы на больших расстояниях. Началась эпоха киберкоммуникации. В целом открытие электричества существенно продвинуло человечество на пути научно-технического прогресса.

Четвертая по счету, уже не просто информационная, но **информационно-технологическая революция**, по мнению аналитиков, произошедшая в середине XX в., заключалась в появлении микропроцессорной техники, создании компьютеров, зарождении и экстенсивном развитии компьютерных сетей, возникновении компьютерных баз данных, изобретении и дальнейшем

¹ Киберонтология есть бытие и/или жизнедеятельность человека в инновационной альтернативной реальности киберпространства (киберреальности), детерминированное уровнем развития самосознания и мотивационно-потребностной сферой личности, а также комплексом объективных и субъективных микро-, макро-, мезо- и мегафакторов социализирующей среды [3: с. 132–133].

² **Киберсоциализация человека** — социализация личности в киберпространстве — процесс качественных изменений структуры самосознания личности и потребностно-мотивационной сферы индивидуума, происходящий под влиянием и в результате использования человеком современных информационно-коммуникационных, электронных, компьютерных, цифровых и интернет-технологий в контексте усвоения и воспроизводства им культуры в рамках персональной жизнедеятельности [6: с. 24].

развитии востребованных информационных, коммуникационных, электронных, компьютерных, цифровых и интернет-технологий, посредством которых оперативно накапливалась, хранилась и передавалась информация любого объема.

Проанализировав множество источников, я пришел к выводу, что **пятая информационная революция** (1990-е гг. – н. в.) уже свершилась, позволив перейти современному человечеству на качественно новый этап эволюции цивилизации — киберэволюцию, и стала катализатором новых кардинальных изменений социальных структур во всем мире.

В XX в. человеческая цивилизация активно позиционировала себя как информационное общество, исходя из объективного динамичного развития востребованной информационно-коммуникационной сферы. Динамичное развитие и внедрение новых технологий практически во все сферы жизнедеятельности современного человека действительно затрагивают коренные вопросы его бытия, трансформации и функционирования социальных, экономических и политических структур общества, а также формирования новых механизмов культурного развития человечества, несколько поколений назад перешедшего фактически на сетевой уровень эволюции и деятельности.

Итак, на рубеже XX–XXI вв. началась **эпоха киберсоциализации человека** — время обретения навыков социального взаимодействия в киберпространстве.

Еще в 1988 г. украинский академик Е.И. Машбиц высказал опасения, в наше время обретающие характер печального пророчества: *«Не приведет ли широкое применение компьютера к забвению прошлого — наших корней, к менее определенному будущему в ущерб культурным и духовным ценностям нашего наследия? Привычка систематически пользоваться компьютером может заставить человека пренебречь собственными возможностями, привести его к чрезмерной зависимости от компьютера, вызвать атрофию мышления, изолировав человека от окружающего мира»* [2: с. 16–17].

Основными векторами киберсоциализации человека стали **новые виды опосредованной деятельности личности в Сети**.

1. **Коммуникация в киберпространстве, или киберкоммуникация**, представляет собой деятельность по установлению и развитию контактов между людьми посредством киберпространства. Включает в себя обмен информацией, взаимное смысловое и экспрессивное восприятие собеседников, попытки влияния друг на друга.

Основные опасности киберкоммуникации:

- *троллинг* — размещение в киберпространстве интернет-среды (чаще всего на форумах, в дискуссионных группах, на страницах интернет-дневников и т. п.) провокационных сообщений и/или комментариев с целью вызвать спор ради спора, создать конфликтную ситуацию между участниками, спровоцировать взаимные оскорбления и т. п. Такого интернет-хулигана, занимаю-

щегося троллингом, называют *троллем*, что совпадает с названием враждебного человеку мифологического существа. Троллинг является настоящим социальным феноменом: ведь *троллями* не рождаются, *троллями* становятся в результате развития девиантного поведения в процессе воспитания, совершенствования навыков агрессивной и провокационной киберкоммуникации;

- *кибербуллинг* — использование возможностей и свойств киберкоммуникации, чтобы запугать человека, как правило, сообщениями угрожающего содержания или размещением неправдивой, а также компрометирующей информации о нем. Корни кибербуллинга кроются в распространенном поведении маленьких детей и подростков, которые часто дразнят и обзывают друга друга в целях притеснения;

- *киберхарассмент* — сетевое домогательство в виде прямых или косвенных оскорблений и угроз, недоброжелательных замечаний, грубых шуток или инсинуаций, нежелательных электронных писем или звонков на сотовый (мобильный) телефон, показ оскорбительных или унижительных фотографий, видео и т. п.

2. *Досуг в киберпространстве* — деятельность во время, свободное от работы, учебы и домашних обязанностей, используемое для отдыха, восстановления, расслабления, хобби, игры и других культурных занятий, которое человек проводит в киберпространстве.

Основной опасностью досуга в киберпространстве является *кибераддикция* (зависимость от киберпространства) как вид нехимической зависимости; психическое расстройство, проявляющееся в навязчивом желании человека погрузиться в среду, созданную посредством электронных, компьютерных, цифровых, интернет-технологий и средств сотовой (мобильной) связи.

3. *Познание в киберпространстве* представляет собой процесс приобщения к знаниям человечества, хранящимся в киберпространстве, необходимым человеку для понимания опыта жизнедеятельности и взаимодействия с миром, с другими людьми и с самим собой.

Основной опасностью познания в киберпространстве становится *потребление спама* (дословно — практически бесполезной информации), а также усвоение недостоверной, порою негативной для психики и опасной для личности информации из Сети.

4. *Работа в киберпространстве* — деятельность человека, в процессе которой он, используя орудия труда, воздействует на киберреальность, меняя и используя ее в целях создания продуктов труда, необходимых для удовлетворения своих потребностей в условиях реальной жизни и в киберпространстве.

Основной опасностью работы в киберпространстве является *относительная ненормированность труда*, поскольку человек нередко вынужден, стремясь быстро добиться успеха, трудиться чуть ли не по формуле «24 × 7» (двадцать четыре часа умножить на семь дней в неделю), пренебрегая правилами гигиены труда, что наносит непоправимый вред его психофизическому

здоровью (накапливается усталость, начинают болеть глаза, портится осанка и др.), в результате чего развиваются соответствующие заболевания.

Таким образом, феномен киберсоциализации человека детерминирует общую **психолого-педагогическую проблему здоровьесбережения** и ставит частную задачу создания **кибервалеологии** как *науки об интегративном подходе к психофизическому, социальному и духовно-нравственному здоровью человека, реализующего персональную жизнедеятельность в рамках социализирующей среды киберпространства* на основе актуализации необходимости полипрофессионального подхода к сохранению и укреплению здоровья пользователей Сети.

В целом целесообразно говорить о **единстве четырех ипостасей человека в современном информационном обществе**: он и **объект киберсоциализации** (киберпространство объективно влияет на его жизнедеятельность), и **субъект киберсоциализации** (удовлетворяет разнообразные потребности посредством киберпространства), и **жертва киберсоциализации** (испытывает возможные негативные последствия киберсоциализации), и **жертва неблагоприятных условий киберсоциализации** (страдает от типичных опасностей киберпространства).

Фактически человек XXI в., как витязь на распутье, оказывается перед выбором одного из трех глобальных возможных сценариев жизнедеятельности:

- намеренно отказаться от использования современных технологий, т. е. **быть киберстерильным**. Данный сценарий зачастую актуализирует у человека роль «изгоя» современного динамичного общества, «помешанного» на технологиях. Отмечу, что в последние годы в европейских странах становится популярен медиаскетизм («цифровое воздержание») «как образ жизни, характеризующийся пониманием работы средств электронной коммуникации», которому свойственны некие волевые решения человека по осознанному ограничению качества и количества используемых им современных технологий в контексте жизнедеятельности (Соловьев Д. Новые медиа, социальные сети, complexity, медиаскетизм и презентации. URL: <http://www.soloveev.ru>);

- **стать гиперактивным** и круглосуточным **потребителем** многочисленных и разнофункциональных современных технологий, из-за чего человек становится неразумным «скопидомом-рабом» технологий. На практике это фактически приводит к киберзависимости, поскольку в случае неограниченного и зачастую бесконтрольного использования технологий они подчиняют себе человека: его время, разум, действия и т. д.;

- **встать на путь безопасной, успешной и мобильной киберсоциализации**, т. е. полноценного разумного применения современных технологий в контексте жизнедеятельности.

На основании **степени интегрированности личности в киберпространство** можно выделить следующие типы индивидов [1: с. 121–124]:

1) **«маугли», или киберстерильные индивиды**, не работают ни с одним из ныне существующих видов компьютерной, цифровой или электронной техники. Для киберстерильности существуют различные причины: *психовозрастные* (младенчество или глубокая старость), *психофизиологические* (медицинские противопоказания, серьезные физические или умственные недостатки, психиатрические диагнозы), *мировоззренческие* — *национальные, этнические, конфессиональные* (убеждения, заблуждения, гражданская позиция, религиозные догматы и др.), *экономические* (финансовые трудности, отсутствие материальных возможностей, нищета и т. п.), *географические* и пр. Многие из перечисленных причин преодолимы, поэтому статус киберстерильности во многих случаях не является стабильной характеристикой личности и может измениться в любой момент;

2) **«автономы», или автономные пользователи киберпространства**, имеют дело с компьютерной, цифровой и электронной техникой, но не принадлежат ни к одному из сетевых сообществ, не подключены ни к одной из мировых, региональных или локальных сетей. Их киберсоциализация осуществляется только в персональной зоне киберпространства. Данный тип нестабилен, статус может измениться в любой момент;

3) **«гости» — потребители киберпространства** — являются членами некоторых сетевых сообществ, занимают зачастую пассивную позицию в отношении преобразования киберпространства, не участвуют как в создании и строительстве, так и в разрушении и ликвидации его объектов. Однако активно пользуются его продукцией, услугами, предложениями и др. «Гости» представляют основную массу «населения» киберпространства. Данный тип нестабилен, статус может измениться в любой момент;

4) **«хозяева» — преобразователи киберпространства**: техники, технологи, программисты, веб-дизайнеры, блогеры, хакеры и т. п. — занимают активную позицию в отношении строительства, преобразования и разрушения киберпространства. В результате своей активной деятельности в киберпространстве могут стать «жителями» или «резидентами»;

5) **«жители» киберпространства** большую часть времени своей жизни проводят в киберпространстве. Кибераддикты и те, для кого «жизнь» в киберпространстве определяется насущной необходимостью (например, работой или юридическим статусом инвалида). Освоившись в роли «жителя» киберпространства, они нередко хотят перейти в разряд «резидента»;

6) **«резиденты» киберпространства** временно или постоянно «погружают» сознание в киберпространство при сохранении физической оболочки (собственного тела). Варианты подобной интеграции описаны пока только в фантастических произведениях и воссозданы в кинематографе, например, временное погружение сознания в «глубину» (Лукьяненко С.В. Лабиринт отражений. М.: АСТ, 1997); использование искусственного тела в реальном мире путем подключения сознания к виртуальной реальности (к/ф «Суррогаты», США,

2009 (реж. Дж. Мостоу); к/ф «Аватар», США, 2009 (реж. Дж. Кэмерон)); симуляция реальности для большинства людей, порожденная искусственным интеллектом, использующая человеческие тела в качестве источника энергии (к/ф «Матрица», США, 1999–2003 (реж. Э. Вачовски)); создание людей со встроенными киберустройствами (к/ф «Терминатор», США, 1984 (реж. Дж. Кэмерон)) или, наоборот, встраивание человеческого тела или его части в киберустройство (Беляев А. «Голова профессора Доуэля» (1925));

7) «эмигранты» — полностью интегрированные в киберпространство — пока гипотетические индивиды, сознание которых загружено в киберпространство при уничтожении (или отмирании) физического тела. Такая перспектива рассматривается как одна из футурологических траекторий развития общества или возможных форм эволюции человека с точки зрения трансгуманизма¹. Пример можно найти у братьев Стругацких в произведении «Свечи перед пультом» (1961) из цикла рассказов «Полдень, XXII век», в котором описано «Великое кодирование» сознания академика Окада на «кристаллическую биомассу» или «квазибиомассу».

Данная классификация типов индивидов по степени интегрированности личности в киберпространство не обладает свойством иерархичности, для попадания в какую-либо категорию человеку не обязательно прохождение всех предыдущих. Кроме того, отдельный индивид может выступать в разных ролях и статусах в зависимости от ситуации в каждый конкретный момент времени.

Новое тысячелетие ознаменовано многими новаторскими достижениями человеческого разума. Желание мыслить и мысль у Homo Sapiens'a отобразить нельзя. Человек будет и дальше стремиться изучить неизведанное, открыть неоткрытое, познать непознанное.

Думаю, что, исходя из прогнозов ученых разных областей знания, аналитиков и футурологов, **совсем скоро произойдет шестая информационная (информационно-кибернетическая) революция, связанная с экспансией уже изобретенных молекулярных компьютеров, созданием нанокomпьютеров, а также совершенствованием искусственного интеллекта** [4: с. 164]. Будут созданы по-настоящему «умные» киберустройства — помощники человека, а мы можем стать свидетелями становления параллельной человеческой цивилизации искусственного интеллекта. Не являясь последователем трансгуманизма, считаю, что то, как существующие и новые достижения ума человеческого будут использованы, на благо или во вред цивилизации, все во власти Бога и в руках человека.

¹ Трансгуманизм, согласно его последователям, представляет собой рациональное мировоззрение, основанное на осмыслении достижений и перспектив науки. Трансгуманисты признают возможность и желательность фундаментальных изменений в положении человека с помощью передовых технологий с целью ликвидировать страдания, старение и смерть, а также значительно усилить физические, умственные и психологические возможности человека.

Превратившись на рубеже XX–XXI вв. в Номо Cyberus'а («человека киберсоциализирующегося»), человек встал на путь киберсоциализации — путь, далеко не однозначный для современного человеческого общества. Путь, требующий специального профессионального внимания к развитию, воспитанию и обучению человека XXI в. на основе **киберонтологической концепции развития личности и жизнедеятельности современного человека**¹.

Вместе с тем утверждение приоритета личности можно считать основным результатом социокультурного развития человечества в XX в. Хотелось бы верить, что приоритет личности следует считать основным императивом XXI в., делая ставку на стратегию непрерывного образования человека.

По мнению моего учителя, академика РАО В.А. Сластёнина, отечественная высшая школа призвана развивать личность гражданина, искренне озабоченного судьбой России, человека гуманистической духовно-нравственной ориентации, владеющего современным антропологическим знанием, понимающего людей и умеющего с ними работать, специалиста в одной из областей науки, способного видеть ее в системе современного знания и культурной практики [9].

Двадцать первый век требует адекватного пересмотра возможностей развития и воспитания современного человека. Разрабатываемые мною основы **киберпедагогике** [5; 8] позволили обосновать необходимость и эффективность **киберонтологического подхода в образовании** [1], согласно которому *процесс образования человека определяется условиями его жизнедеятельности и взаимодействия с самим собой, с другими людьми и миром в целом в контексте интеграции классической объективной (материальной) реальности и инновационной альтернативной реальности киберпространства (киберреальности), обе из которых потенциально и реально влияют на становление и трансформацию субъективной (явления психики) реальности.*

Развивая дальше идеи киберпедагогике, позволяющей современному Номо Sapiens'у стать на рубеже XX–XXI вв. Номо Cyberus'ом, необходимо следовать установке разумного использования социализирующих и воспитательных возможностей современных технологий с учетом социокультурных, психовозрастных, гендерных, личностных и индивидуальных особенностей человека [4; 6; 7].

Исходя из проведенных мною, моими коллегами и учениками исследований за последние десять лет, можно сделать ряд важных выводов.

1. Киберсоциализация личности как неотъемлемый признак современности затрагивает все слои общества, людей разных возрастов, социальных положений и статусов.

¹ Киберонтологическая концепция развития личности и жизнедеятельности современного человека призвана обосновывать потенциал конструктивного использования социализирующих, обучающих и воспитательных возможностей ИКТ, компьютерных, интернет- и цифровых технологий, исходя из социокультурных, психовозрастных, гендерных, этноконфессиональных, личностных и индивидуальных особенностей человека [6: с. 18].

2. Технизация и технологизация быта, производства и других сфер жизнедеятельности общающегося, играющего, учащегося и работающего человека приводит к образованию специфических общественных явлений, освоению людьми новых ролей, функций и статусов, кардинальному изменению функционирования социальных институтов, появлению новых научных проблем и постановке практических задач по их решению средствами киберпсихологии и киберпедагогики.

3. Прогнозируемые перспективы развития электронных, компьютерных, цифровых, интернет- и др. технологий и их влияния как на цивилизацию в целом, так и на отдельного человека в частности заставляют вырабатывать стратегии общественного развития на основе философских подходов в совокупности с концепциями социально-психологических, педагогических и технических наук.

Сформулированные выводы приводят к *основным положениям киберонтологической концепции развития личности и жизнедеятельности человека XXI в., обосновывающим необходимость внедрения киберонтологического подхода в образовании:*

- модель жизнедеятельности человека в XXI в. строится с учетом существования параллельной современному миру реальности — киберпространства;
- в социальные процессы включается процесс киберсоциализации личности, который может приобретать контролируемый или относительно направляемый характер, выражающийся в раскрытии позитивного потенциала электронной, компьютерной, цифровой техники и нивелировании негативных последствий киберсоциализации;
- киберпространство предоставляет возможности для удовлетворения потребностей, раскрытия способностей, обеспечения эффективной профессиональной деятельности и комфортной повседневной жизни человека, исходя из его психовозрастных, гендерных, социокультурных, этноконфессиональных, личностных и индивидуальных особенностей.

Таким образом, основная роль киберонтологической концепции заключается в регулировании развития личности и жизнедеятельности человека в киберпространстве с учетом современных условий и тенденций воспитания, а также ближних и дальних перспектив эволюции человечества.

Закончить статью хочу современной притчей, которую специально написал вместо предисловия к своей монографии «Теория киберсоциализации человека» [б: с. 6].

Начало XXI в. Три современных мудреца поспорили о том, какое из изобретений и открытий людей имеет больше пользы для Человечества.

*Первый Мудрец сказал: «Безусловно, самым полезным изобретением для человечества является **письменность**. Ведь письменность стала формой существования языка. Благодаря письменности люди научились по-новому передавать информацию и накопленные знания от поколения к поколению».*

«Конечно, письменность — это важное изобретение, — сказал Второй Мудрец, — но я считаю, что самым полезным изобретением для человечества стало книгопечатание. Именно Книги стали кораблями Мысли, странствующими по волнам Времени, бережно несущими свой драгоценный груз от поколения к поколению. Книга — инструмент насаждения Мудрости».

Третий Мудрец сказал: «Друзья мои, письменность и книгопечатание, несомненно, полезны для человечества, но ведь их изобрели очень давно, с тех пор люди сделали много новых открытий. Электричество является по-настоящему самым полезным открытием для человечества. Без него нельзя представить современную цивилизацию! Электричество используют для освещения, передачи информации, приведения механизмов в движение...»

«Простите, я случайно услышал ваш разговор, — вступил в их беседу молодой человек, проходивший мимо. — Уважаемые Мудрецы, а не кажется ли вам, что самым полезным изобретением для человечества стали микропроцессоры? На их основе люди сначала создали, а теперь усовершенствуют современные компьютеры, мобильные телефоны, цифровые фотоаппараты и другую технику. Теперь у человечества есть много киберпомощников, есть Интернет как кладезь полезной и мусорка для бесполезной информации. Что вы скажете на это?»

И Три Мудреца хором ответили молодому человеку: «Время рассудит...»

Литература

1. Воинова О.И., Плешаков В.А. Киберонтологический подход в образовании: монография / Под ред. В.А. Плешакова. Норильск: Изд-во Норильского индустр. ин-та, 2012. 244 с.
2. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М.: Педагогика, 1988. 192 с. (Педагогическая наука — реформе школы).
3. Плешаков В.А. Киберонтология и психология безопасности информационной сферы: аспект киберсоциализации человека в социальных сетях интернет-среды // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV. Педагогика. Психология. 2010. № 4 (19). С. 131–141.
4. Плешаков В.А. Киберсоциализация человека: от Homo Sapiens'a до Homo Cyberus'a: монография. М.: Изд-во МПГУ «Прометей», 2012. 212 с.
5. Плешаков В.А. Киберсоциализация как инновационный социально-педагогический феномен // Преподаватель XXI век. 2009. № 3. Т. 1. С. 32–39.
6. Плешаков В.А. Теория киберсоциализации человека: монография / Под общ. ред. А.В. Мудрика. М.: МПГУ; «HomoCyberus», 2011. 400 с.
7. Плешаков В.А., Воинова О.И., Плешакова К.А. Трансформация социального воспитания в XXI веке: о реализации идей В.А. Слостенина и А.В. Мудрика в киберпедагогике // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 2. С. 32–37.
8. Слостенин В.А., Жог В.И., Борисова Н.Ю., Плешаков В.А., Подымова Л.С. Модели системной интеграции инновационной международной образовательной практики в систему национального образования России // Педагогическое образование и наука. 2010. № 1. С. 4–11.

9. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. 308 с.

Literatura

1. *Voinova O.I., Pleshakov V.A.* Kiberontologicheskij podxod v obrazovanii: monografiya / Pod red. V.A. Pleshakova. Noril'sk: Izd-vo Noril'skogo industr. in-ta, 2012. 244 s.
2. *Mashbiciz E.I.* Psixologo-pedagogicheskie problemy' komp'yuterizacii obucheniya. M.: Pedagogika, 1988. 192 s. (Pedagogicheskaya nauka — reforme shkoly').
3. *Pleshakov V.A.* Kiberontologiya i psixologiya bezopasnosti informacionnoj sfery': aspekt kibersocializacii cheloveka v social'ny'x setyax internet-sredy' // Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tixonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya IV. Pedagogika. Psixologiya. 2010. № 4 (19). S. 131–141.
4. *Pleshakov V.A.* Kibersocializaciya cheloveka: ot Homo Sapiens'a do Homo Cyberus'a: monografiya. M.: Izd-vo MPGU «Prometej», 2012. 212 s.
5. *Pleshakov V.A.* Kibersocializaciya kak innovacionny'j social'no-pedagogicheskij fenomen // Prepodavatel' XXI vek. 2009. № 3. T. 1. S. 32–39.
6. *Pleshakov V.A.* Teoriya kibersocializacii cheloveka: monografiya / Pod obshh. red. A.V. Mudrika. M.: MPGU; «HomoCyberus», 2011. 400 s.
7. *Pleshakov V.A., Voinova O.I., Pleshakova K.A.* Transformaciya social'nogo vospitaniya v XXI veke: o realizacii idej V.A. Slastenina i A.V. Mudrika v kiberpedagogike // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2013. № 2. S. 32–37.
8. *Slastenin V.A., Zhog V.I., Borisova N.Yu., Pleshakov V.A., Pody'mova L.S.* Modeli sistemnoj integracii innovacionnoj mezhdunarodnoj obrazovatel'noj praktiki v sistemu nacional'nogo obrazovaniya Rossii // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2010. № 1. S. 4–11.
9. *Slastenin V.A., Pody'mova L.S.* Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost'. M.: Magistr, 1997. 308 s.

V.A. Pleshakov

Prospects of Cyberontologic Approach in Modern Education

The essence of the cyberontologic concept of development of the personality and activity of the modern person, urged to ground the potential of constructive use of socializing, training and educational opportunities of ICT, computer, digital and Internet technologies is designated in the article. The author reveals the idea of development of cyberpedagogy and justifies the need of application of cyberontologic approach in education, effective in the solution of topical problems of development, education and training of the person of the XXI century.

Keywords: cyberontology; cyberpedagogy; Homo Cyberus; cybersocialization; cyber-revolution.



ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**И.В. Егоров, А.А. Козин, Г.Е. Миннибаева,
Д.С. Проценко, Л.Д. Тарадина, С.А. Шаламков**

Тенденции развития студентоцентрированного высшего образования в России

В статье на основе студентоцентрированной модели высшего образования описываются четыре формы подготовки в вузе через дистанционное и e-learning обучение. Формы обучения выстраиваются в зависимости от интересов и образовательных потребностей студентов; запросов работодателей относительно желаемого специалиста; выбора преподавателей вуза. Рассматриваются достоинства и недостатки каждой формы подготовки, представлена основа их технологии.

Ключевые слова: формы организации студентоцентрированной модели обучения; компетенции; электронное обучение.

Основными направлениями стратегического развития России в настоящий период являются создание и развитие инновационной экономики, основанной на знаниях; формирование человеческого капитала как главного ресурса социально-экономического и технологического развития страны; повышение конкурентоспособности России на глобальных аренах международного разделения труда и оказания образовательных услуг (Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года». URL: <http://www.base.garant.ru/194365>).

Если определять вектор развития высшего образования в России на современном этапе, то можно назвать несколько важных факторов, оказывающих на него существенное влияние. К ним относятся:

- масштабные изменения рынка труда, вызванные глобализацией;
- демографическая ситуация в РФ;
- техническая модернизация сферы образования;
- переход на многоуровневую систему образования;
- изменение финансирования образования;

- введение кредитно-модульной системы;
- использование современных технологий в образовательном процессе;
- необходимость непрерывного обучения на протяжении всей жизни;
- интернационализация образования;
- возрастание конкуренции между вузами внутри страны и в глобальном образовательном пространстве (Конанчук Д., Волков А. Эпоха «гринфилда» в образовании: исследование SEDeC / Центр образовательных разработок Московской школы управления СКОЛКОВО (SEDeC) (сентябрь, 2013 г.). URL: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/education_10_10_13.pdf;

Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры // Всемирная конференция по высшему образованию (ЮНЕСКО, Париж, 5–9 октября 1998 г.). Документы международного права по вопросам образования. Документы ЮНЕСКО. URL: <http://www.lexed.ru:mpravo/razdel2/?doc21.html>).

Основным механизмом модернизации российской системы образования и повышения ее конкурентоспособности должно стать системное внедрение современных информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс и управление учебными заведениями (Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы. URL: <http://www.fcpro.ru/program/program-text>).

В новых условиях задача высших учебных заведений в сфере организации образовательного процесса — предоставить студенту, занимающемуся по индивидуальной форме, адекватную программу, сроки и графики обучения в соответствии с его требованиями, условиями образовательного рынка и рынка труда преподавателей.

Схема взаимосвязи государства, рынка труда, высших учебных заведений и потребителей образовательных услуг представлена нами на рисунке 1.

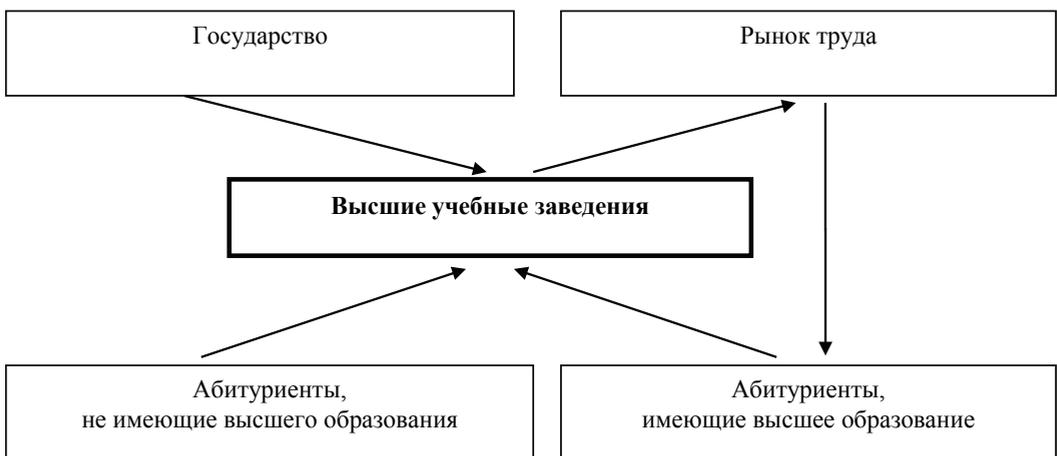


Рис. 1. Место высших учебных заведений в современных экономических условиях

Для выявления взаимосвязи структурных элементов в процессе образования важно определить место и диспозицию высших учебных заведений в сложившейся системе. Специфика системы высшего образования России в настоящее время заключается в инерционности, строгой регламентации учебного процесса на основании утвержденных образовательных стандартов. Они устанавливают жесткие сроки образовательного процесса, прописывают компетенции, которыми должны обладать выпускники соответствующего направления, регламентируют в рамках осуществления доступности образования количество бюджетных мест в высших учебных заведениях.

Самостоятельность высших учебных заведений существенно урезана, планирование числа мест для обучающихся в вузах по различным специальностям сконцентрировано в руках государства, в то время как трудоустройством выпускников занимаются либо вузы, либо сами «свежеиспеченные» специалисты, от которых руководители организаций требуют опыта работы. В результате этого на рынке труда создается напряженная ситуация: выпускники не могут найти работу в соответствии с профессией, на которую они учились. Получается, что бюджетные средства в таком случае тратятся впустую.

Социальная напряженность на рынке труда заставляет выпускников более осознанно оценивать рыночную ситуацию и приобретать специальные компетенции через систему дополнительного обучения, посещение курсов переподготовки, мастер-классов, вступление в профессиональные сообщества, в которых происходит обмен опытом.

Абитуриенты, получившие среднее образование и стремящиеся поступить в высшие учебные заведения, в большинстве случаев ориентируются на возможность обучения на бюджетных местах. Поэтому выбор вуза ими осуществляется случайным образом, что в дальнейшем порождает огромное количество отчислений либо переводы на другие образовательные направления.

Обратимся к предлагаемой нами модернизированной системе организации учебного процесса и определению места отдельных субъектов в ней (рис. 2).

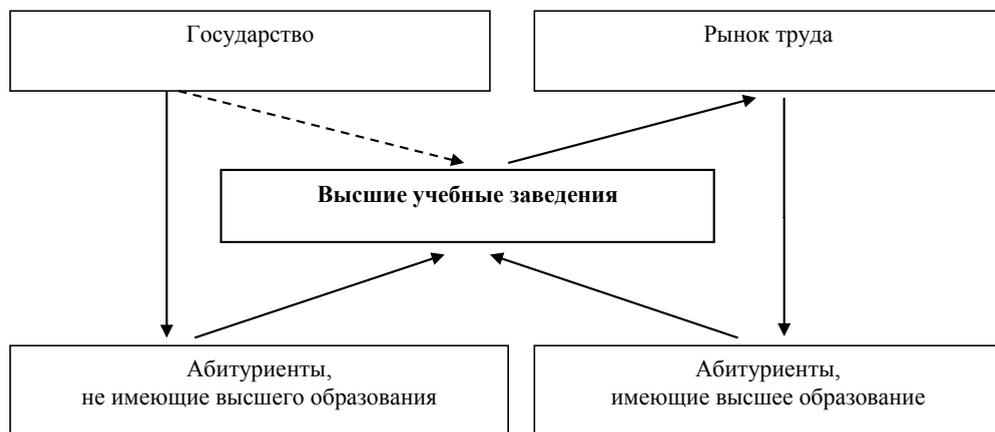


Рис. 2. Возможности изменения позиций высших учебных заведений в складывающихся в настоящее время экономических условиях

По такой схеме роль государства заключается в поддержке наиболее способных абитуриентов, которые после окончания школы имеют наивысшие компетенции. Помощь может выражаться в предоставлении грантов, субсидий и т. д. При этом взаимосвязь государства и рынка труда осуществляется благодаря организации постоянного мониторинга социальной напряженности на рынке труда и оценке целесообразности подготовки специалистов по определенным направлениям.

В процессе взаимодействия работодателей как представителей рынка труда и высших учебных заведений должны решаться вопросы развития соответствующих компетенций выпускников по востребованному направлению обучения студентов. Обе стороны будут принимать активное участие в разработке стандартов и программ подготовки, а также практических учебно-методических материалов. Предприятия, в свою очередь, должны стимулировать карьерный рост собственных сотрудников, постоянное повышение уровня их подготовки и даже переподготовку.

В результате оценки мониторинга вузов, проводимого Министерством образования и науки РФ, и актуальной ситуации перестройки высшего образования в РФ сформулируем новые задачи, которые будут ставиться перед высшими учебными заведениями:

- совершенствование *студентоцентрированной* модели организации учебного процесса;
- создание качественных программ курсов обучения, которые развивали бы соответствующие компетенции выпускников;
- активное взаимодействие с работодателями, выявление новых направлений подготовки, привлечение практиков к разработке учебно-методических материалов, необходимых для качественной прикладной подготовки выпускников;
- организация, проведение и аккумулирование научно-исследовательской работы по различным отраслям знаний с привлечением потенциала специалистов-практиков и ученых;
- совершенствование траекторий обучения студентов, системы мотивации обучения в вузе и системы общественной аккредитации высших учебных заведений;
- совершенствование методов организации учебного процесса согласно требованиям рынка труда, государства, сферы научной деятельности.

Таким образом, в основу деятельности высшего учебного заведения предлагается положить *студентоцентрированную* модель, которую можно представить в виде схемы, изображенной на рисунке 3.

Согласно представленной модели, появляется несколько принципиально новых **форм организации учебного процесса** в высшей школе.

1. Форма организации обучения при активном *привлечении работодателей* предполагает тесное взаимодействие представителей крупных организаций,



Рис. 3. Студентоцентрированная модель как основа организации образовательного процесса высшего учебного заведения

заинтересованных в подготовке высококвалифицированных специалистов, с вузами. Примером такого взаимодействия может служить организация базовых кафедр на каждом факультете в Московском физико-техническом институте (МФТИ) (<http://www.mipt.ru>). Данная практика позволяет отдельным компаниям участвовать в организации образовательного процесса, развивать такие компетенции у студентов, которые в последующем помогут им получить практический опыт и стать востребованными специалистами в конкретных областях. Практика создания базовых кафедр активно поддерживается Министерством образования и науки РФ и всеми высшими учебными заведениями.

При организации учебного процесса по данной форме предприятия-работодатели играют ведущую роль. Именно они, а не Министерство образования и науки РФ заранее оговаривают, какими компетенциями должен обладать выпускник, чтобы соответствовать необходимой специальности. Если в профстандарте устанавливаются общие рамки компетенций, то для каждого отдельного

предприятия-работодателя необходимы еще и специфические. В этом случае учебные заведения начнут выпускать специалистов, востребованных на рынке труда. Наладив постоянную систему обсуждения специализаций в рамках конкретного направления, т. е. получив возможность постоянно оценивать, какими специфическими компетенциями следует обладать выпускнику высшего учебного заведения, чтобы быть конкурентоспособным на рынке труда, вуз сможет готовить специалистов, обладающих уникальными (необходимыми для отдельного предприятия-работодателя) компетенциями (рис. 4).

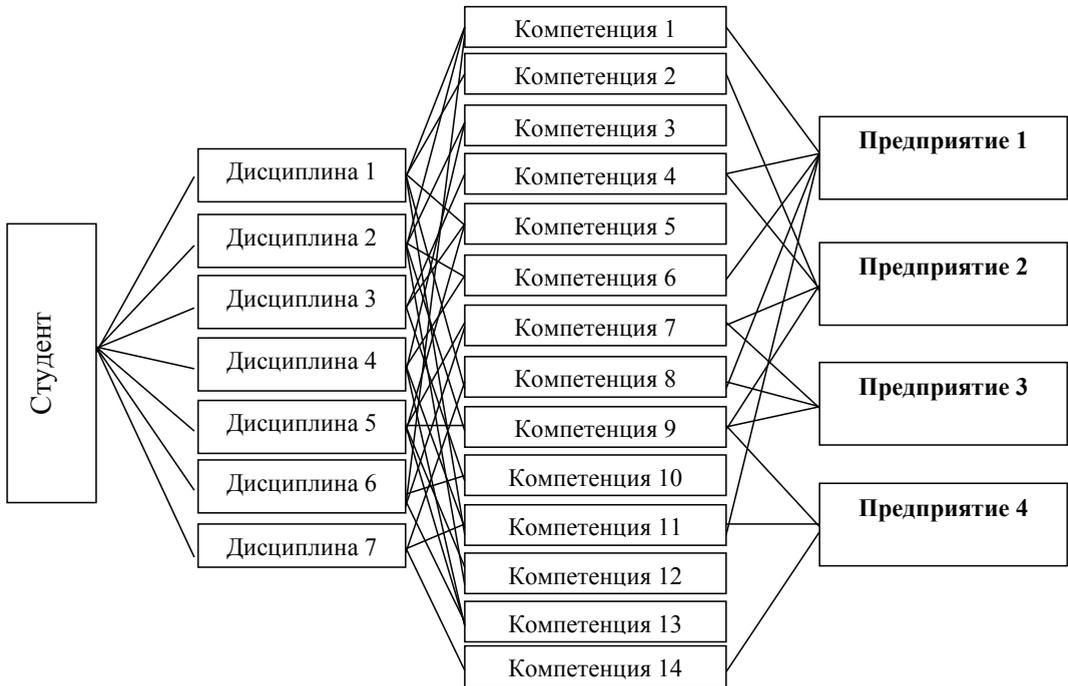


Рис. 4. Схема студентоцентрированной модели организации учебного процесса на основании активного привлечения работодателей

2. Форма организации обучения на основе выявления *предрасположенности к развитию* соответствующих компетенций требует четкого определения преемственности компетенций вне зависимости от направления подготовки студента. Данная форма, мы считаем, позволит эффективно использовать личностный потенциал студентов и формировать те компетенции, к которым у них проявляется наибольшая склонность (рис. 5).

При использовании такой формы обучения необходимо будет (после изучения каждой дисциплины) выявлять компетенции, которые были сформированы у студентов, изучавших эту дисциплину. Это автоматически обеспечит выбор дальнейших учебных дисциплин, которые формируют компетенции, базирующиеся на уже приобретенных. Таким образом, в конце каждого семестра (при подведении промежуточной аттестации) по каждой дисциплине будет определяться уровень знаний и умений, а также качество приобретенных

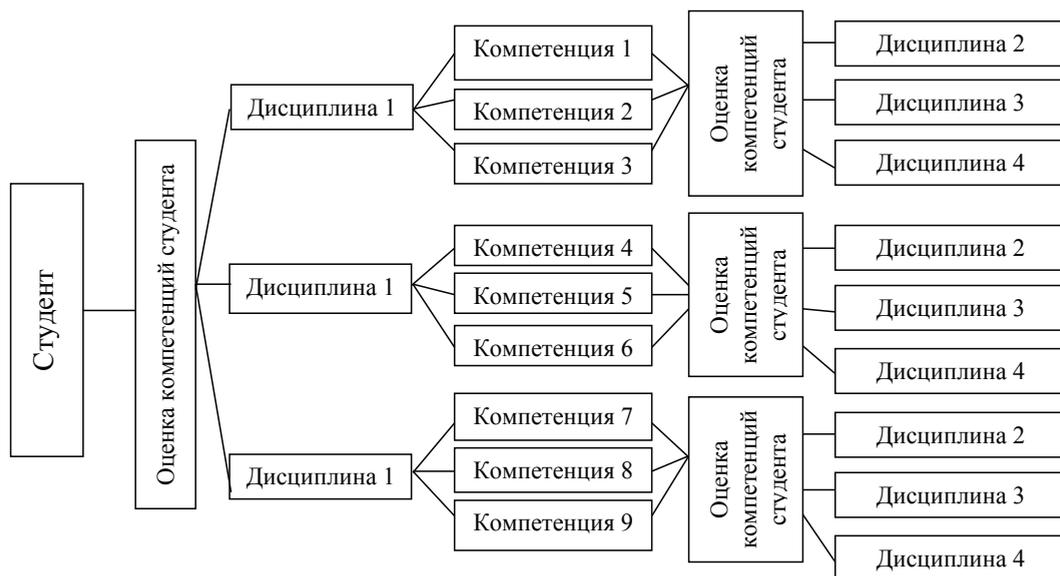


Рис. 5. Схема студентоцентрированной модели организации учебного процесса на основании выявления предрасположенности к развитию компетенций студента

компетенции и компетентностный потенциал развития. Итоговый набор компетенций будет возможно проверить в результате проведения итогового единого экзамена по направлению, к которому наиболее близки полученные компетенции.

Разработкой данной траектории учебного процесса занимается Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Задача заключается в создании компетентностного профиля каждого из направлений подготовки.

В оригинальных образовательных стандартах НИУ ВШЭ прописаны все компетенции, которыми должен обладать квалифицированный специалист в каждом направлении. В результате они проецируются на Основную образовательную программу, а затем соотносятся с дисциплинами. При разработке компетентностного профиля направления подготовки необходимо иметь четкое представление, какая дисциплина отвечает за формирование той или иной компетенции, а может быть, и нескольких компетенций. Установление четкой связи позволит проследить, насколько была развита заявленная компетенция у студента и какие дисциплины ему необходимо выбрать, чтобы достичь желаемого результата.

3. Форма организации обучения на основании *подбора преподавателей* предполагает самостоятельный выбор студентом преподавателя по той или иной дисциплине (см. рис. 6).

Выбор преподавателя зависит от его опыта, мастерства, количества заявленных компетенций в программе учебной дисциплины, стоимости обучения. Преподаватель в свою очередь осуществляет отбор студентов согласно их подготовке по предыдущим дисциплинам.

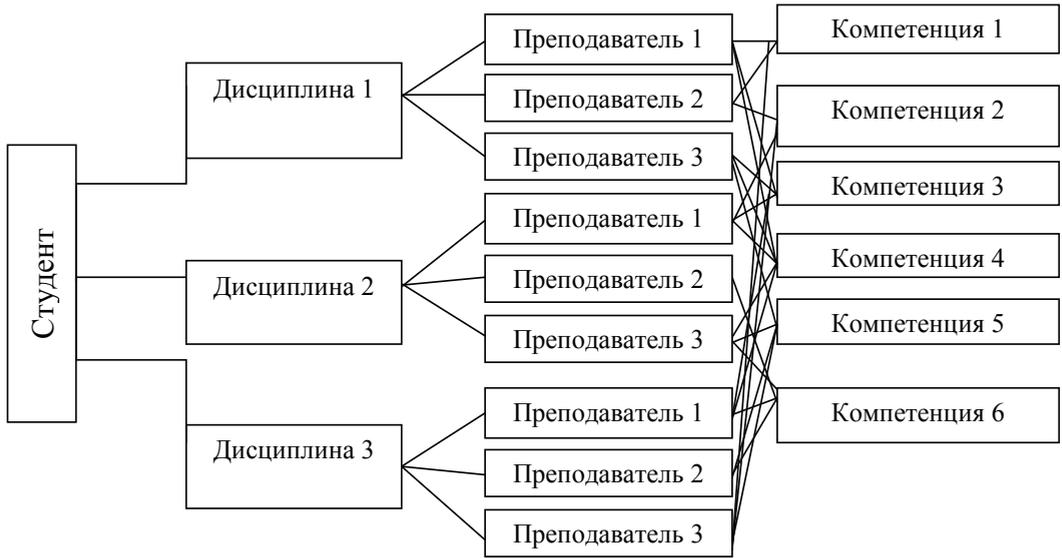


Рис. 6. Схема студентоцентрированной модели организации учебного процесса на основании подбора преподавателей

Данная форма организации обучения оптимально сочетается с академической мобильностью студентов как внутри страны, так и на международном уровне¹. В этом случае отечественные и зарубежные вузы получают возможность создавать программы, предполагающие получение «двойных» дипломов, а студенты часть дисциплин программы изучают в одном вузе, а часть в другом.

Еще одним путем решения данной формы может быть активное использование концепции MOOC (*massive open online course* «массовые открытые онлайн-курсы») в организации образовательного процесса. Данная концепция подразумевает, что студент имеет возможность изучить соответствующую дисциплину в любом международном высшем учебном заведении и включить ее в свой индивидуальный план.

4. Форма организации обучения на основании *самостоятельного выбора тренда обучения* позволяет студенту самостоятельно выбирать дисциплины, которые он хотел бы изучить, понимая, что за каждой дисциплиной закреплены определенные компетенции, формируемые в процессе. В завершение итоговый экзамен будет выявлять, к какому из направлений подготовки относится выпускник по набору сформированных компетенций (рис. 7).

В настоящий момент данная методика начинает активно использоваться при создании открытых университетов (Open University) в различных странах. В России она развивается в Национальном открытом университете «ИНТУИТ» (URL: <http://www.intuit.ru>), который предоставляет услуги дистанционного

¹ Суть академической мобильности заключается в возможности изучения дисциплин Основной образовательной программы одного высшего учебного заведения в другом.

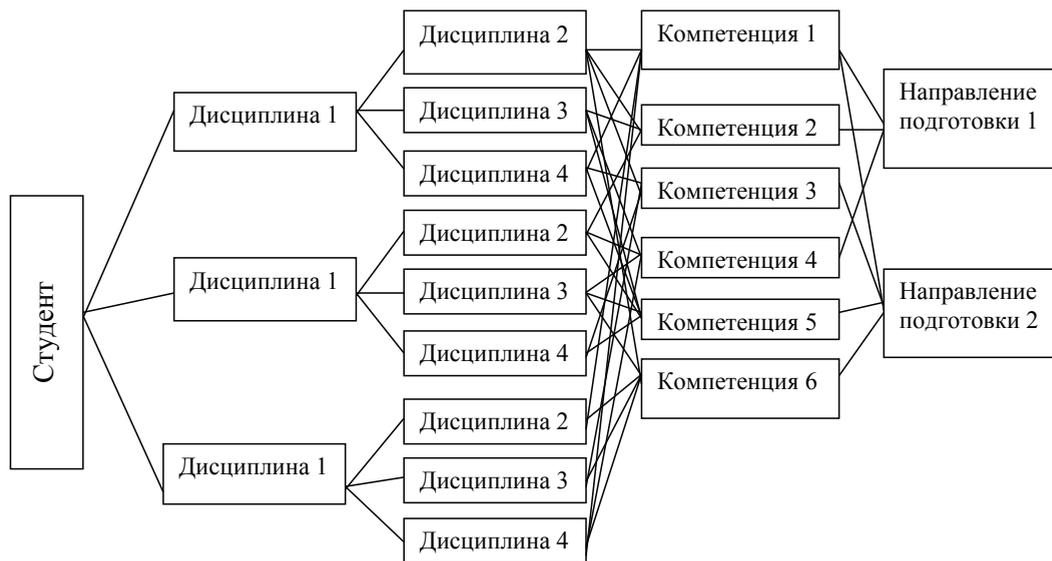


Рис. 7. Схема студентоцентрированной модели организации учебного процесса на основании самостоятельного выбора тренда обучения

образования по нескольким направлениям подготовки, в основном в области информационных технологий. Концепция заключается в предоставлении возможности слушателям самостоятельно выбирать и осваивать дисциплины, развивать в себе необходимые, на их взгляд, компетенции.

Заметим, что в целом применение на практике студентоцентрированной модели, безусловно, вызовет трудности в связи с регламентированной численностью групп студентов для изучения конкретной дисциплины. Могут возникнуть ситуации, когда дисциплину выбирают не десять студентов (согласно минимальному нормативу численности студентов для организации образовательного процесса), а один или два. Следовательно, в будущем необходимо стараться уменьшить затраты высших учебных заведений на организацию учебного процесса. С этой целью активно привлекаются информационные технологии, на основе которых организуется дистанционное обучение, электронное обучение.

«Под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» (ст. 16. п. 1, Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 26.12.2012 № 273-ФЗ).

Все представленные в студентоцентрированной модели формы организации учебного процесса (см. рис. 4–7) в совокупности образуют *Электронный университет* — высшее учебное заведение, которое готовит специалистов, основываясь на принципах электронного обучения.

Электронный университет как форма организации образовательного процесса имеет ряд преимуществ перед традиционными способами обучения:

- происходит *информатизация* образовательного процесса, так как вся коммуникация строится на основании активного использования информационно-коммуникационных технологий;
- реализуется *студентоцентрированная модель* построения процесса обучения: осуществляется индивидуальный подход к каждому студенту с учетом его физических и умственных способностей; составляются индивидуальные учебные планы, варьируются установленные сроки усвоения дисциплины в зависимости от обучаемости студента;
- обеспечивается *трансграничность* учебного процесса — возможность обучаться в высших учебных заведениях студентам, которые проживают далеко (даже в других странах) от места расположения высшего учебного заведения;
- оперативно меняется *интенсивность обучения*: она может быть выбрана самим студентом согласно его приоритетам на данный момент времени, т. е. график изучения материала может варьироваться.

Заметим, что в целом при организации Электронного университета¹ необходимо морально подготовить общество, принять соответствующие законодательные акты, так как эта форма полностью меняет образовательные стереотипы, организацию учебного процесса, систему мотивации студентов.

Рассмотрим ресурсы, которые должны быть задействованы в изменении образовательного процесса при переходе его к новым формам (рис. 8).



Рис. 8. Участники электронного обучения в рамках университета

¹ Авторы отдают себе отчет в том, что останутся вузы, готовящие специалистов творческих профессий, и в них электронное обучение будет составлять малую долю дисциплин. Это академии художеств, актерского искусства, живописи, кино, скульптуры и т. п. Подготовка специалистов в этих вузах в ближайшем будущем, скорее всего, будет строиться на передаче опыта, навыков по принципу от «мастера к ученику» в живом, непосредственном взаимодействии. Хотя не исключены варианты подготовки художников в виртуальных художественных студиях.

В настоящее время уже существует множество положительных решений *программных оболочек*, на базе которых может быть организовано электронное обучение. Среди них следующие: Moodle; ILIAS; aTutor; BlackboardLearningSystem; CCNet; Claroline; Desire2Learn; Dokeos; eCollege; eFront; HotChalk; JacksonCreekSoftware; JoomlaLMS; Learn.com; MeridianKSI; SabaLearningSuite; SakaiProject; SharePointLMS; SpiralUniverse; ThinkingCap; TotalLMS; AcademLive (Технологии e-learning. Электронное обучение в России. URL: <http://websoft-elearning.blogspot.com>; Ассоциация e-Learning специалистов. URL: <http://www.elearningpro.ru>; e-LearningWord. Мир электронного обучения. URL: <http://www.elw.ru/>).

Основная задача заключается в создании единого информационного пространства (рис. 9). Согласно представленной схеме, преподаватели становятся *равноправными* друг перед другом, т. е. довольно часто складывается ситуация, когда несколько преподавателей могут быть компетентными в одной и той же дисциплине. Следовательно, выбор падет на того преподавателя, у которого будет представлен более актуальный, хорошо структурированный, нестандартно преподнесенный материал по интересующей студента проблематике. Учащиеся будут выбирать преподавателя, имеющего положительные отзывы о профессионализме и качестве преподавания. И это будет способствовать самосовершенствованию педагогов, разработке и написанию ими качественных авторских курсов.

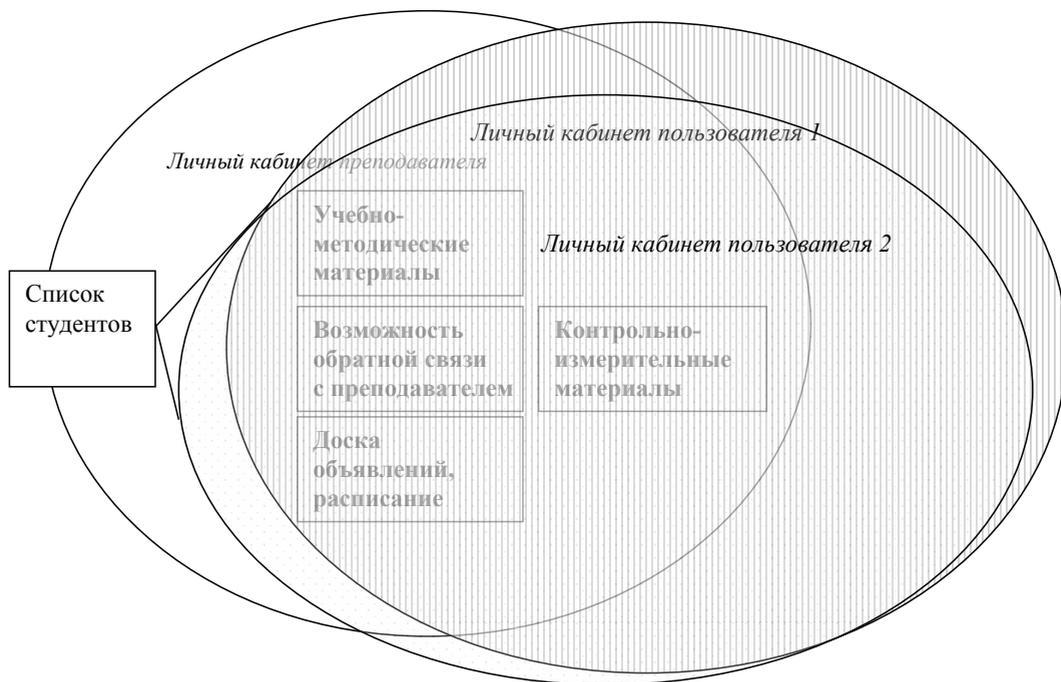


Рис. 9. Организация единого информационного пространства в системе управления обучением

Все перечисленное позволяет определить *новую парадигму образования сетевого общества*.

Прежде всего, речь идет о возможности получения личностно ориентированного образования на основе использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в течение всей жизни, независимо от времени и места нахождения обучающегося, дающего индивидуальные конкурентные преимущества и потенциал для карьерного роста.

Качественное образование на основе современных электронных технологий является эффективным средством достижения высоких результатов обучения, создает интеллектуальный ресурс сетевого общества.

Электронное образование базируется на личной заинтересованности, вовлеченности, самостоятельности и ответственности обучающегося, владении на высоком уровне информационно-коммуникационными технологиями; дает практическое освоение базовых и профессиональных навыков и компетенций; формирует необходимые способности к анализу и критической оценке информации, исследовательской работе, самостоятельной генерации знания; развивает навыки командной работы, сетевого взаимодействия.

В создании современного электронного образовательного контента принимают участие передовые научно-исследовательские и профессорско-преподавательские кадры университетов и академических институтов; исследователи и инноваторы, генерирующие новые знания; успешные практики — лидеры бизнеса и промышленности.

Для эффективного функционирования системы электронного образования необходим тьютор (куратор). Он должен:

- владеть современными способами сетевых коммуникаций, методикой преподавания, создания и обновления образовательного контента с помощью современных информационно-коммуникационных технологий;
- организовывать, координировать, направлять и поддерживать студента в процессе обучения и самообучения;
- содействовать ориентации в образовательном потоке, помогая преобразовывать информацию в знания и понимание, навыки и компетенции;
- вовлекать обучающихся в процесс генерации нового знания и создания инноваций.

Тьютор (куратор) становится одной из ключевых фигур в организации данного вида образования.

Таким образом, представленная в статье модель организации студентоцентрированного образования позволяет учесть изменения, происходящие в российском образовании.

Вместе с тем описанные формы обучения позволяют установить выгодное всем сторонам образовательного пространства сотрудничество (между рынком труда, работодателем, вузом и студентом). Думаем, что те вузы, которые будут использовать все четыре формы организации обучения, смогут выиграть конкуренцию на рынке образовательных услуг.

Организация таких технологий обучения сможет учитывать мотивацию студентов и позволит индивидуально подходить к образованию, что повысит уровень их подготовки. Представленные формы обучения увеличивают возможности для личностного и профессионального роста человека на протяжении всей жизни.

Эффективное использование представленных форм студентоцентрированного образования возможно при организации Электронного университета, который позволит сформировать у будущих специалистов необходимые способности к анализу и критической оценке информации, исследовательской работе, самостоятельной генерации знаний, развить навыки командной работы в процессе сетевого взаимодействия.

*I.V. Egorov, A.A. Kozin, G.E. Minnibaeva,
D.S. Protsenko, L.D. Taradina, S.A. Shalamkov*

Trends in the Development of the Student-oriented Higher Education in Russia

In this article, the authors, based on the student-oriented model of higher education describe four forms of training at the university by means of distance and e-learning education. Forms of training are arranged according to the interests and educational needs of students, from the inquiry of employers with respect to the desired specialist, from the choice of university teachers. The authors consider the advantages and disadvantages of each form of training, provide a framework of their technology.

Keywords: forms of organization of student-oriented model of education; competences; e-learning.

А.А. Матюшкина

Открытость новому опыту как личностная предпосылка творческого мышления

В статье представлено эмпирическое исследование решения продуктивных задач в контексте проблемы личностных предпосылок творческого мышления. В качестве таковой рассматривается одна из характеристик самоактуализирующейся личности — открытость новому опыту. Показано, что различная степень выраженности данной характеристики определяет качественно разные способы решения творческих заданий.

Ключевые слова: открытость новому опыту; творческое мышление; творческая (продуктивная) задача.

Теоретические основания исследования

Проблема исследования условий, предпосылок, способствующих творческому мышлению, является актуальной как в теоретическом, так и практическом аспектах. Теоретический аспект связан с разработкой проблемы субъективных и объективных детерминант, обеспечивающих возможности достижения творческих решений, практический — с активизацией и развитием творческого мышления. В данной работе в качестве одной из субъективных личностных предпосылок рассматривается открытость новому опыту [4; 6]. Предложенная в рамках гуманистической психологии для описания характеристик самоактуализирующейся личности, она является малоизученной в контексте проблематики творческого мышления. Объективной детерминантой, обеспечивающей возможности творческого решения, в исследовании выступает степень определенности условий проблемного задания.

Открытость новому опыту — это способность самоактуализирующейся личности видеть мир особым образом: воспринимать обыкновенные, повседневные события как новые, вызывающие удивление. «Эти люди не склонны пренебрегать неизвестностью или отрицать ее, бежать от нее; у них также нет привычки убеждать себя в том, что всё непознанное давно и хорошо известно,

и заниматься его структурированием» [6: с. 191]. По мнению А.М. Матюшкина, автора теории проблемных ситуаций мышления и теории творческой одаренности, способность замечать «таинственное в обычном» выступает одной из особенностей мышления творческой личности [7; 8]. В теории проблемных ситуаций также особое значение придается личностным предпосылкам творческого мышления [7–9]. К ним относятся характеристики, выражающие раннюю и устойчивую направленность личности на познание: любопытство, исследовательская позиция, целостность и глобальность взгляда на мир, способность самостоятельной постановки проблемы и ее решения. В связи с понятием самоактуализирующейся личности понимание А.М. Матюшкиным личностных предпосылок творческого мышления близко к позиции гуманистической психологии [8]. Открытость новому опыту как личностная предпосылка творческого мышления основана на познавательной потребности, стремлении к творчеству и спонтанности, обеспечивает готовность субъекта к восприятию и поиску нового: знаний, решений, смыслов.

В смысловой теории мышления О.К. Тихомирова в качестве фактора, влияющего на решение задачи, рассматривается взаимодействие ее объективной и субъективной структур [12]. Значима изначально заданная (объективная) структура задачи, которая включает требования и условия. На ее основе в ситуации личностного принятия задачи образуется субъективная структура, содержащая цель и средства решения. «Расхождением» объективной и субъективной структур, по нашему мнению, обусловлена степень проблемности задания [11]. Выделяется три типа задач, создающих различные возможности для творческого мышления. Первый тип характеризуется совпадением объективной и субъективной структур, которое фактически не позволяет достигать творческого решения. Второй предполагает несовпадение между субъективной и объективной структурами (цель задана, средства не определены; средства определены, цель не задана), создающее определенные возможности для достижения творческого решения. Третий, обладающий наибольшей степенью расхождения между субъективной и объективной структурами (свобода субъекта в постановке целей и выборе средств решения), максимально увеличивает возможность нахождения творческого решения и создает условия для постановки проблемы.

В связи с недостаточной изученностью личностной характеристики «Открытость новому опыту» нами проведено исследование в контексте проблематики изучения творчества, объектом которого выступил процесс постановки и решения творческой задачи субъектом; предметом — проявление открытости новому опыту в творческом мышлении. Цель — изучение связи между личностной характеристикой «Открытость новому опыту» и эффективностью решения творческих задач. Условно разделяя субъектов на демонстрирующих выраженную устойчивую тенденцию к открытости новому опыту или проявляющих стремление к новому опыту, исследование рассматривает особенности решения ими творческих задач трех вышеуказанных типов.

Гипотезы: субъекты, обладающие разной степенью открытости новому опыту, проявляют различную эффективность в решении задач с неопределенно или четко заданными условиями; субъекты с разной степенью проявления открытости новому опыту в условиях решения самостоятельно поставленной задачи используют качественно разные способы ее формулирования и решения. Теоретическими основами эмпирического исследования¹ выступили представления гуманистической психологии о понимании самоактуализирующейся личности (открытости новому опыту), смысловой теории мышления и теории проблемных ситуаций в изучении процесса решения творческой задачи субъектом.

Процедура исследования

Испытуемым в рамках двух серий предлагалось, рассуждая вслух, решать творческие задачи разной степени определенности условий: в ситуации, когда задание уже сформулировано (серия 1) и когда его надо сформулировать (серия 2). Общее число творческих заданий, решенных каждым испытуемым, — 7. Общее число обработанных протоколов — 56.

В первой серии использовались задания вербального теста творческого мышления «Необычное использование» [1] и методики «Исключение четвертого» [2]. Были выделены три типа заданий, различающихся степенью определенности условий; каждый тип состоял из двух задач. В первом типе заданий (задачи с неопределенно заданными условиями) перед испытуемым ставится цель, но условия не определены. Предлагается следующая инструкция: «Вам будет назван обыкновенный, обыденный предмет. Придумайте для этого предмета как можно больше различных и необычных способов использования, выскажите как можно больше идей — как практически он мог бы использоваться. Ваши предложения должны быть реальными и выполнимыми. Опишите свои идеи как можно конкретнее, не давайте общих ответов. Для каждого задания у вас 6 минут времени». Условия задач *первого типа*: назвать как можно больше необычных способов использования деревянной линейки (задача 1); назвать как можно больше необычных способов использования газеты (задача 2). *Второй тип заданий* состоял из задач с нечетко заданными условиями (цель определена, условия задачи ограничены некоторой областью решения): назвать как можно больше способов использования деревянной линейки в оценке состояния здоровья человека и во всем, что связано со здоровьем человека (задача 3); назвать как можно больше способов использования газеты в балетном искусстве (задача 4).

Третий тип заданий включал задачи с точно заданными условиями. В задании содержатся четкие цели и определенные условия для решения, данные в наглядной форме. Испытуемому предлагались две задачи на исключение одного

¹ Исследование выполнено при участии студентки 5 курса факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова В.С. Пиримовой.

лишнего предмета из четырех, изображенных на картинке. Сначала он должен сделать предположение о том, какой из предметов исключило бы большинство людей. Затем испытуемого просили исключить как можно большее количество предметов по различным критериям, объединяя остальные в общую категорию. На картинках изображены следующие предметы: тарелка, чайник, бочка и ключ (задача 5); лодка, мотоцикл, тележка и велосипед (задача 6).

Во второй серии испытуемому предлагалось просмотреть протоколы своих решений первой серии исследования, оценив их, затем ответить на вопросы, содержащиеся в опроснике субъективной оценки решения задачи. Опросник субъективной оценки решения задачи включал 12 вопросов о задачах, которые вызвали у испытуемого наибольшие затруднения и интерес, и решениях, которые являются, с его точки зрения, самыми распространенными, оригинальными и новыми. После этого испытуемого на основе оценки собственных решений просили выбрать одну из шести задач первой серии исследования и преобразовать ее так, чтобы «самому было интересно ее решать».

Диагностическая часть предполагала выполнение методики исследования самоактуализирующейся личности (САМОАЛ) — адаптации теста POI (Personal Orientation Inventory), опубликованного Эвереттом Шостромом в 1963 г. Вопросник САМОАЛ состоит из 100 пунктов, каждый из которых содержит два утверждения [4]. Испытуемому необходимо выбрать тот вариант утверждения, который ему больше нравится или лучше согласуется с его представлениями о себе. Результаты выражаются в баллах по каждой из одиннадцати шкал. Наиболее значимыми с точки зрения рассмотрения открытости новому опыту, как показал теоретический анализ, представляются следующие шкалы: «Потребность в познании»; «Креативность (стремление к творчеству)»; «Спонтанность», проявляющаяся как гибкость, естественность мышления и поведения.

Испытуемый, набравший высокий балл по шкалам «Потребность в познании», «Креативность», «Спонтанность», будет охарактеризован как личность с выраженной тенденцией к открытости новому опыту (группа 1); получивший средний балл — личностью, проявляющей стремление к открытости новому опыту (группа 2). Максимальный показатель по каждой шкале составляет 15 баллов. Низким будем считать показатель по каждой из шкал от 1 до 5 баллов, средним — от 6 до 10 баллов, высоким — от 11 до 15 баллов. В исследовании приняли участие 8 испытуемых (жен., 20–22 года, неполное высшее образование) со средними и высокими значениями вышеуказанных шкал. Испытуемые, не проявляющие стремления к открытости новому, отсутствовали в данной выборке, что, вероятнее всего, связано с характерным для данного возраста стремлением к самопознанию и самореализации.

Для оценки творческих решений используются предложенные Дж. Гилфордом критерии: продуктивность, гибкость и оригинальность [5]. Продуктивность — варианты решения задачи, предложенные испытуемым. Гибкость — число разных тем, использованных в ответе, на основе функционального решения. Оригинальными считаются решения, основанные на использовании потенциальных свойств

объекта, подсчитывается общее количество таких ответов. «Актуальные свойства — конкретная реализация существенных свойств» [10: с. 51], т. е. объективных свойств предмета. Потенциальные свойства «возникают при включении объекта в новую систему отношений; являются производными от актуальных...» [10: с. 51]. На значимую роль данных свойств в продуктивном мышлении указывал А.В. Брушлинский, описывая потенциальные свойства объекта решаемой испытуемым задачи как «скрытые, замаскированные, латентные» [3: с. 121], выявляющиеся при «включении познаваемого объекта в новую систему отношений» и определяющие дальнейший ход решения задачи.

Проявление открытости новому опыту в решении творческих задач с разной степенью определенности условий

Для представления результатов первой серии используем метод анализа индивидуального случая, приведя типичные результаты решения творческих заданий двух испытуемых, представляющих две группы. Испытуемый 2 из группы 1, обладающий высоким диапазоном познавательной потребности (12 баллов), креативности (13 баллов) и спонтанности (11 баллов), проявляющий выраженную тенденцию к открытости новому, демонстрирует следующие результаты в решении задач с разной степенью определенности условий: в рамках первой серии в решении с неопределенно заданными условиями задачи субъект демонстрирует высокую продуктивность (1 решение за 13,5 сек. и 1 решение за 11,6 сек.), умеренную гибкость (8 разных тем ответов при 21 предложенном решении и 15 разных тем ответов при 28 предложенных решениях) и достаточно высокую оригинальность (11 оригинальных решений из 21 предложенного и 21 оригинальное решение из 28 предложенных). При переходе к задачам с четко заданными условиями продуктивность немного падает (1 решение за 15,3 сек. и 1 решение за 28 сек.), гибкость возрастает (12 разных тем ответов при 14 предложенных решениях и 8 разных тем ответов при 8 предложенных решениях), оригинальность падает (6 оригинальных решений из 14 предложенных и 4 оригинальных решения из 8 предложенных).

Испытуемый 2 обнаруживает затруднения при решении задач с четко заданными условиями. Это выражается в снижении оригинальности, т. е. в большей опоре на актуальные свойства предметов при решении задачи. О возникших затруднениях свидетельствуют комментарии самого испытуемого: *«Я себя чувствую как семилетний ребенок, который что-то там шпарит, шпарит. Ммм... Ну, это прям... очень тяжело»*, *«Покажи мне человека, который сможет исключить вот здесь... объединить по какому-то принципу вот эти три, или вот эти три»*, *«Я пока смотрю на картинки и не знаю, как можно что-то еще исключить»*, *«Не чувствую вообще вот, просто. Это мегасложное задание»*. Испытуемый также указывает на то, что задача 3 с нечетко заданными условиями была для него более легкой: *«Даже линейка в медицинских целях — больше вариантов было»*. В случае задач с неопределенно заданными условиями Испытуемый 2 проявляет большую оригинальность;

наблюдается меньшее количество пауз; отсутствуют высказывания испытуемого о сложности задания. Таким образом, данный испытуемый более эффективен в решении задач с неопределенно заданными условиями.

Испытуемый 4 (жен., 22 года, экономист) представляет группу 2, обладает средним диапазоном потребности в познании (7 баллов), креативности (9 баллов) и спонтанности (8 баллов), следующим образом решал задачи с разной степенью определенности условий: в рамках первой серии при неопределенно заданных условиях задачи субъект демонстрирует достаточно высокие продуктивность (1 решение за 8,6 сек. и 1 решение за 7,6 сек.), гибкость (9 разных тем ответов при 14 предложенных решениях и 12 разных тем ответов при 21 предложенном решении) и оригинальность (6 оригинальных решений из 14 предложенных и 14 оригинальных решений из 21 предложенного). При переходе к задачам с четко заданными условиями продуктивность понижается (1 решение за 24 сек. и 1 решение за 18,4 сек.), гибкость возрастает (4 разные темы ответов при 5 предложенных решениях и 9 разных тем ответов при 11 предложенных решениях), оригинальность также возрастает (4 оригинальных решения из 5 предложенных и 10 оригинальных решений из 11 предложенных). Испытуемый 4 обнаруживает явные затруднения при решении задач с неопределенно заданными условиями, о чем свидетельствует множество пауз между ответами и достаточно большое число решений, основанных на актуальных свойствах предмета. О возникших затруднениях также свидетельствуют высказывания испытуемого: «*Линейка — это ничего, это просто палка*», «*Не знаю, какое-то такое слово, ну... непонятное. Безликое. Ну, не будоражит оно мою фантазию*», «*Генератор идей по техническим причинам не работает*», «*Ну, не знаю, что еще можно с газетой делать*», «*Больше нет идей*». В случае задач с четко заданными условиями большая часть решений основывается на потенциальных свойствах предметов. Таким образом, Испытуемый 4, проявляющий стремление к открытости новому опыту, более эффективен в решении творческой задачи с четко заданными условиями.

В таблице 1 представлены средние значения продуктивности, оригинальности, гибкости решений, отражающие эффективность (успешность) творческих решений по группам.

Таблица 1

Эффективность решений двух групп респондентов (серия 1)

Номер задачи	Параметры оценки	Группа 2	Группа 1
		(стремление к открытости новому опыту) Испытуемые 1, 4, 5, 8	(выраженная тенденция к открытости новому опыту) Испытуемые 2, 3, 6, 7
1	Продуктивность	11,75	22,0
	Гибкость	7,0	12,25
	Оригинальность	6,0	11,75
2	Продуктивность	17,75	33,75

Номер задачи	Параметры оценки	Группа 2 (стремление к открытости новому опыту)	Группа 1 (выраженная тенденция к открытости новому опыту)
		Испытуемые 1, 4, 5, 8	Испытуемые 2, 3, 6, 7
	Гибкость	11,75	15,25
	Оригинальность	12,75	26,0
3	Продуктивность	10,0	15,0
	Гибкость	5,75	9,25
	Оригинальность	4,25	10,0
4	Продуктивность	11,25	24,0
	Гибкость	7,25	10,75
	Оригинальность	8,0	17,75
5	Продуктивность	9,5	18,25
	Гибкость	7,25	11,75
	Оригинальность	4,25	9,0
6	Продуктивность	11,25	13,25
	Гибкость	8,25	12,0
	Оригинальность	6,75	8,5

Статистический анализ результатов по критерию Вилкоксона — Манна — Уитни выявил значимые различия между группами ($p < 0,05$). В решении задач 1, 2, 3, 4, 5 группа 1 значимо отличается более высокими показателями продуктивности (2,3; 2,3; 2,1; 2,02; 2,01) по сравнению с группой 2, проявляющей стремление к открытости новому. В решении задач 2, 5 также значимы различия по показателю гибкости решений (2,02; 2,09). При выполнении задачи 2 существенно различие по показателю оригинальности решений (2,3): испытуемые, проявляющие выраженную тенденцию к открытости новому, более оригинальны по сравнению с другой группой. Таким образом, статистический анализ результатов серии 1 подтверждает общую идею исследования о том, что открытость новому опыту выступает личностной предпосылкой творческого решения, обеспечивая более высокую эффективность группы 1, характеризующейся выраженной тенденцией к открытости новому опыту, по сравнению с группой 2.

Качественный анализ результатов серии 1 позволяет сделать вывод о том, что субъекты, проявляющие стремление к открытости новому опыту, более эффективны в решении творческих задач с четко заданными условиями; субъекты, проявляющие выраженную тенденцию к открытости новому опыту, более эффективны в решении творческих задач с неопределенно заданными условиями, что соответствует заявленным гипотезам.

Проявление открытости новому опыту в условиях решения самостоятельно поставленной задачи

Испытуемому во второй серии исследования предлагалось сначала просмотреть протоколы своих решений, предложенных им в первой серии, и оценить их, ответив на вопросы, содержащиеся в опроснике субъективной оценки решения задачи. Затем на основе оценки собственных решений выбрать одну из шести задач первой серии исследования и преобразовать так, чтобы «ему самому было интересно ее решать». Таким образом, испытуемый самостоятельно формулировал задачу, на дальнейшее решение которой ему отводилось 6 минут.

Опросник субъективной оценки решения задачи включал следующие вопросы, касающиеся оценки испытуемым своего интереса к решению, трудности заданий, оригинальности и новизны предложенных решений: «Какая задача показалась вам самой интересной? Оцените по пятибалльной шкале: 1 — наименее интересная, 5 — наиболее интересная. Какая задача вызвала у вас наибольшие затруднения? Какого они рода? Выберите наиболее оригинальное, с вашей точки зрения, решение. Обоснуйте свой ответ. В решение какой задачи вы были более всего вовлечены? Вызвало ли у вас сейчас решение какой-либо из задач положительные эмоции? Какая задача вам больше всего понравилась? Почему? Назовите решение, которое было новым именно для вас. Обоснуйте свой ответ. Распределите задачи по степени трудности для вас. Какое решение вам запомнилось больше остальных? Почему? Есть ли среди данных задач та, решение которой вы хотели бы продолжить? Назовите решение, которое, по вашему мнению, является наиболее распространенным. Какая задача, по вашему мнению, вызвала наибольшие затруднения у других респондентов?»

Приведем наиболее типичные примеры оценки и выбора заданий в условиях их самостоятельной формулировки. Испытуемый 1, проявляющий стремление к открытости новому опыту, при заполнении опросника субъективной оценки решения задачи отмечает, что наиболее интересной, легкой, вызвавшей положительные эмоции является для него задача 6 (с четко заданными условиями), в которой нужно было исключить один из четырех предметов (лодка, тележка, мотоцикл, велосипед), представленных на картинке. При самостоятельной постановке задания испытуемый выбрал для преобразования задачу 5 из первой серии исследования, также характеризующуюся четко заданными условиями. При этом он оставляет предмет задачи прежним, но изменяет контекст, вводит предметы в новую ситуацию: «*Может быть, попробовать не выделять какой-то предмет, а, наоборот, попробовать эти предметы соединить в одной какой-нибудь ситуации*». Сформулированная задача звучит так: «*Придумать различные волшебные свойства данных четырех предметов, которыми они могли бы обладать, если бы были описаны или использованы в сказке*». Таким образом, испытуемый ставит перед собой задачу с четко заданными условиями.

Испытуемый 2, проявляющий выраженную тенденцию к открытости новому опыту, при заполнении опросника субъективной оценки решения задачи указывает, что наиболее интересной, легкой, понравившейся была задача 2. Условием данной задачи являлось нахождение как можно большего числа необычных способов использования газеты. Данная задача характеризуется неопределенно заданными условиями. Как наиболее трудные Испытуемый 2 отмечает задачи 5 и 6 с четко заданными условиями. Во второй серии исследования Испытуемый 2 при самостоятельной постановке задачи изменяет и ее предмет, и контекст: *«Ну, помнишь, там была газета в балетном искусстве, т. е. что-то в какой-то области ограничить. И я думаю, что нужно придумать область и какой-то еще вариант»*. При этом Испытуемый 2 выбирает сложный объект, состоящий из множества более простых функциональных предметов: *«Человек может его разобрать, ну, фотоаппарат, открутить объектив, или оторвать крышечку, или гаечки какие-нибудь выкрутить. Там много появляется таких функциональных предметов»*. В качестве условий решения им рассматриваются такие, в которых этот предмет было бы сложно, затруднительно использовать. Сформулированная задача звучит следующим образом: *«Если ты остался один на Земле, и тебе нужно выжить, и ничего, т. е. никаких ложек, ничего, только всё, что растет, всё, что живет в океане, в море, в речке... и фотоаппарат. И тебе надо выжить, т. е. тебе надо жилище построить, еду как-то готовить»*. В данном случае испытуемый, по сути, не формулирует задачу, а ставит проблему, очерчивая область возможного решения. Как следует из протокола, формулировка намечается к концу решения; она отличается высокой степенью неопределенности условий, глобальностью целей, что, по мнению О.К. Тихомирова, является характеристиками проблемы [12]. Также нужно отметить, что выбор предмета задачи связан с личным интересом испытуемого (испытуемый увлекается фотосъемкой).

Таким образом, для испытуемых, проявляющих стремление к открытости новому опыту, наиболее интересными, понравившимися, легкими по субъективной оценке являются в основном задачи с четко заданными условиями. Испытуемые, проявляющие выраженную тенденцию к открытости новому опыту, в качестве более интересных, вызывающих увлеченность, легких называют задачи с неопределенно заданными условиями.

При самостоятельном формулировании задачи двумя группами испытуемых качественное различие заключается в том, что испытуемые группы 2 ставят перед собой задачу с определенно или четко заданными условиями; испытуемые группы 1 ставят перед собой проблему, характеризующуюся более широкими и неопределенными условиями, чем задача, опираясь на личный интерес к теме. При этом значимых различий между группами по продуктивности, оригинальности и гибкости решений в данной серии не обнаружено. Вероятно, это связано с тем, что испытуемым группы 1 не хватает времени,

отведенного на решение задания, чтобы «разбить» поставленную ими проблему на задачи, определить условия и более эффективно ее решить.

Проведенное эмпирическое исследование подтвердило заявленные гипотезы. Открытость новому опыту может быть рассмотрена как личностная предпосылка творческого мышления, предрасполагающая к успешному решению разных типов задач, обусловленных несовпадением объективной и субъективной структур. В перспективе обозначенная характеристика может служить основанием для типологизации мыслящих личностей.

Литература

1. *Аверина И.С., Щепланова Е.И.* Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование»: пособие для школьных психологов. М.: Соброрь, 1996. 60 с.
2. *Белопольская Н.Л.* Исключение предметов (Четвертый лишний): модифицированная психодиагностическая методика: рук. по использованию. М.: Когито-Центр, 2009. 29 с.
3. *Брушлинский А.В.* Мышление и прогнозирование. М.: Мысль, 1979. 230 с.
4. *Вопросник САМОАЛ (адаптация теста POI Шострем) // Маслоу А. По направлению к психологии бытия / Пер. с англ. Е. Рачкова, Е. Рыбина. М.: Эксмо-Пресс, 2002. 272 с.*
5. *Гилфорд Дж.* Три стороны интеллекта // Психология мышления: сб. ст.: пер. с нем. и англ. / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 433–457.
6. *Маслоу А.* Мотивация и личность: пер. с англ. 3-е изд. СПб.: Питер, 2006. 352 с.
7. *Матюшкин А.М.* Мышление, обучение, творчество. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 720 с.
8. *Матюшкин А.М.* Психологические предпосылки творческого мышления (по автобиографическим материалам П.А. Флоренского) // Мир психологии. 2001. № 1. С. 128–140.
9. *Матюшкин А.М.* Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учеб. пособие. М.: КДУ, 2009. 190 с.
10. *Матюшкина А.А.* Решение проблемы как поиск смыслов. М.: Изд. центр ГУУ, 2003. 91 с.
11. *Матюшкина А.А.* Взаимодействие объективной и субъективной структур задачи как фактор творческого решения // Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности: мат-лы четвертых чтений памяти Л.С. Выготского / РГГУ, междунар. конф. (Москва, 17–20 ноября 2003 г.). М.: РГГУ, 2004. С. 258–262.
12. *Тихомиров О.К.* Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 272 с.

Literatura

1. *Averina I.S., Shheblanova E.I.* Verbal'ny'j test tvorcheskogo my'shleniya «Neoby'chnoe ispol'zovanie»: posobie dlya shkol'ny'x psixologov. M.: Sobor'', 1996. 60 s.
2. *Belopol'skaya N.L.* Isklyuchenie predmetov (Chetvertyj lishnij): modificirovannaya psixodiagnosticheskaya metodika: ruk. po ispol'zovaniyu. M.: Kogito-Centr, 2009. 29 s.
3. *Brushlinskij A.V.* My'shlenie i prognozirovanie. M.: My'sl', 1979. 230 s.
4. *Voprosnik SAMOAL (adaptaciya testa POI Shostrem) // Maslou A. Po napravleniyu k psixologii by'tiya / Per. s angl. E. Rachkova, E. Ry'bina. M.: E'ksmo-Press, 2002. 272 s.*

5. *Gilford Dzh.* Tri storony' intellekta // Psixologiya my'shleniya: sb. st.: per. s nem. i angl. / Pod red. A.M. Matyushkina. M.: Progress, 1965. S. 433–457.
6. *Maslou A.* Motivaciya i lichnost': per. s angl. 3-e izd. SPb.: Piter, 2006. 352 s.
7. *Matyushkin A.M.* My'shlenie, obuchenie, tvorchestvo. M.: Izd-vo Moskovskogo psixologo-social'nogo instituta; Voronezh: Izd-vo NPO «MODE'K», 2003. 720 s.
8. *Matyushkin A.M.* Psixologicheskie predposy'lki tvorcheskogo my'shleniya (po avtobiograficheskim materialam P.A. Florenskogo) // Mir psixologii. 2001. № 1. S. 128–140.
9. *Matyushkin A.M.* Psixologiya my'shleniya. My'shlenie kak razreshenie problemny'x situacij: ucheb. posobie. M.: KDU, 2009. 190 s.
10. *Matyushkina A.A.* Reshenie problemy' kak poisk smy'slov. M.: Izd. centr GUU, 2003. 91 s.
11. *Matyushkina A.A.* Vzaimodejstvie ob'ektivnoj i sub'ektivnoj struktur zadachi kak faktor tvorcheskogo resheniya // Voobrazhenie i tvorchestvo v obrazovanii i professional'noj deyatel'nosti: mat-ly' chetverty'x chtenij pamyati L.S. Vy'gotskogo / RGGU, mezhdunar. konf. (Moskva, 17–20 noyabrya 2003 g.). M.: RGGU, 2004. S. 258–262.
12. *Tixomirov O.K.* Psixologiya my'shleniya. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. 272 s.

A.A. Matyushkina

Openness to New Experience as Personal Prerequisite of Creative Thinking

In this article we presented an empirical study of solving the productive tasks in the context of personal prerequisites of creative thinking. As such the author considers one of characteristics of self-actualizing personality — openness to new experience. It is shown that different degrees of expressiveness of this characteristic determine qualitatively different ways of solving creative tasks.

Keywords: openness to new experience; creative thinking; creative (productive) task.



ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

С.М. Шкляревская

Модель интеграции образовательной среды предшкольной подготовки и начального общего образования

Интеграция образовательной среды дошколы и начальной школы позволяет реализовать идею преемственности и непрерывности образования на стыке старшего дошкольного и младшего школьного возраста. В статье представлена модель интеграции образовательной среды предшкольной подготовки и начального общего образования, реализованная в работе одной из московских школ, охарактеризована ее педагогическая результативность.

Ключевые слова: образовательная среда; дошкольное образование; начальная школа; преемственность и непрерывность образования.

Среди множества теоретических подходов к решению проблемы преемственности и непрерывности образования на этапе дошколы выделяются те, которые ориентированы на использование потенциала специально созданной образовательной среды. В рамках данных подходов средовое влияние рассматривается как естественное средство комплексного педагогического воздействия — решающего фактора развития личности старшего дошкольника, его подготовки к жизни и деятельности в условиях школы.

Под *образовательной средой* В.А. Ясвин понимает «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [5: с. 14]. Ключевой момент приведенного определения образовательной среды — категория возможности, подчеркивающая, во-первых, активный характер человека, осваивающего среду, во-вторых, взаимный характер влияния друг на друга человека и среды.

Средовой подход в организации дошколы позволяет реализовать идею преемственности и непрерывности образования на стыке старшего дошкольного и младшего школьного возраста не за счет интеграции содержательных

линий образования или прямого переноса образовательных технологий из начальной школы в предшколу, а посредством «мягкой» интеграции образовательных сред дошкольного и начального общего образования.

Под *интеграцией образовательных сред* мы понимаем построение таких локальных образовательных сред, которые по одному или нескольким компонентам (пространственно-предметному, социально-контактному, содержательно-деятельностному) обладают заданными признаками единства по определенным параметрам. В рассматриваемом нами случае в качестве таких локальных образовательных сред выступают образовательные среды дошкольной подготовки и начальной школы. Что касается параметров, по которым должно быть достигнуто единство, то нам предстояло их определить на основе родительского образовательного заказа.

Современные исследователи обращают внимание на то, что использование средового подхода — путь к минимизации рисков, возникающих при организации дошкольного обучения на базе общеобразовательных школ. Перечислим эти риски:

– перенос жестко формализованных организационно-методических подходов к обучению из общеобразовательной школы в дошколу: «...какая бы качественная программа не использовалась, процесс начинает постепенно приобретать характер, присущий обучению в начальной школе, что противоречит возрастным особенностям образования и развития старших дошкольников» (О методических рекомендациях по апробации моделей образования детей старшего дошкольного возраста: Письмо Министерства образования и науки РФ № 03-2998 от 25.12.2006 // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://old.mon.gov.ru/work/obr/dok/>). В этом случае «образование не связано с радостью, не вызывает интереса и сводится для ребенка лишь к выполнению повседневных обязанностей, ребенку рассказывают, что учеба — это его долг, обязанность, “работа”, что учиться, конечно, не хочется, но надо» (Литвиненко С.В. Развитие познавательной активности детей дошкольного возраста // Журнал научно-педагогической информации. Институт научной информации и мониторинга РАО. URL: <http://paedagogia.ru/2010/41-04/208-litvinenko>);

– использование образовательных программ дошкольного образования, содержащих значительное количество повторов и второстепенных деталей, направленных на узкое «интеллектуальное развитие детей, осуществляемое в процессе восприятия ребенком информации посредством различных сенсорных каналов», формирующих «лоскутное сознание» и «лоскутную деятельность» [2: с. 78];

– дублирование в работе групп дошкольной подготовки целей, задач, форм и методов начального общего образования.

С другой стороны, использование средового подхода в решении задач непрерывности дошкольного и начального общего образования позволяет, по мнению современных исследователей, «достичь целого ряда системных педагогических эффектов, среди которых:

- обеспечение двигательной активности детей в различных формах;
- использование многообразных форм организации обучения, включающих разные специфически детские виды деятельности;
- обеспечение взаимосвязи занятий с повседневной жизнью детей, их самостоятельной деятельностью (игровой, художественной, конструктивной и др.);
- широкое использование методов, активизирующих мышление, воображение и поисковую деятельность детей, введение в обучение элементов проблемности, задач открытого типа, имеющих разные варианты решений;
- создание эмоционально значимых для детей ситуаций;
- обеспечение ребенку возможности ориентироваться на партнера-сверстника, взаимодействовать с ним и учиться у него (а не только у взрослого))» (URL: http://www.3school.tamb.ru/1files/page_0008.htm).

Каковы организационные условия построения модели дошкольного образования на основе средового подхода, приоритетно ориентированной на решение задач непрерывности дошкольного и школьного образования? Очевидно, главное условие состоит в том, что дошкольное образование должно быть реализовано в группах, создаваемых на базе общеобразовательной школы.

В практике нашей работы организация образовательного процесса групп дошкольной подготовки осуществляется на базе специально выделенных и оборудованных помещений общеобразовательного учреждения (ГБОУ СОШ № 84 г. Москвы). Это позволяет создать локальную образовательную среду дошкольной, с одной стороны, обладающую определенной автономностью относительно общешкольной образовательной среды, с другой — открытую для интеграции с образовательной средой начальной школы по различным направлениям, определяемым многокомпонентной структурой образовательной среды.

Разработанная и реализуемая на базе ГБОУ СОШ № 84 г. Москвы модель интеграции образовательной среды дошкольной подготовки и начального общего образования отличается следующими особенностями.

1. *Единство образовательных сред дошкольной подготовки и начальной школы по основным параметрам*, набор которых был определен на основании исследования требований к образовательной среде со стороны родителей как «предшкольников», так и младших школьников. Используемый нами подход к определению параметров образовательной среды разработан на основе концепции В.А. Ясвина [5].

Проведенное исследование показало, что требования родителей учащихся этих двух образовательных ступеней едины по отношению к следующим параметрам образовательной среды: широта, интенсивность, эмоциональность, доминантность, социальная активность, гибкость. Исключение составил лишь параметр «обобщенность», по которому со стороны родителей учащихся дошкольных групп (в отличие от родителей младших школьников) наблюдается вполне понятная потребность сохранения относительной автономности среды дошкольной как особой локальной образовательной среды

буферного типа. Это должно обеспечить постепенность и плавность процесса адаптации старших дошкольников к обучению в начальной школе. Отметим, что данное требование не противоречит самой идее интеграции образовательных сред дошкольного образования и начальной школы. Их единство по остальным параметрам означает их однотипность, а не «растворение» локальной образовательной среды дошколы в среде начальных классов и, тем более, в «большой» среде всего общеобразовательного учреждения.

2. *Пропедевтика локальных образовательных сред начальной и средней школы в образовательной среде дошкольной подготовки.* Как известно, «готовность к школе всегда зависит от условий в конкретной школе» (Загвоздкин В.К. Готовность к школе и компетентностный подход // Дошкольное образование: Приложение к газете «Первое сентября». URL: <http://dob.1september.ru/articlef.php?ID=200800113>).

Иначе говоря, на практике абстрактный феномен готовности к школе может проявляться в форме *готовности к обучению в данной конкретной школе*. Эта ситуация особенно характерна для эпохи вариативности образования, когда школы значительно отличаются друг от друга, причем наиболее существенные различия возникают именно в плоскости внутришкольной образовательной среды.

В нашем случае в образовательной среде дошколы создаются локальные образовательные среды, которые выступают своего рода проекциями тех специфических образовательных сред, которые созданы и функционируют в начальной и средней школе ГБОУ СОШ № 84 г. Москвы. Некоторые примеры, иллюстрирующие данное положение, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Пропедевтика локальных образовательных сред начальной и средней школы в образовательной среде дошкольной подготовки

Локальные образовательные среды начальной и средней школы СОШ № 84 (примеры)	Пропедевтические локальные образовательные среды дошкольной подготовки
КОГНИТИВНО-РАЗВИВАЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА	
Программа развития детей 6 лет «Интеллект» (разработка «Ломоносовской школы»)	Технология «Интеллект» составлена в рамках научно-исследовательской работы НОУ «Школа рационального чтения» и в целом направлена на повышение эффективности учебной деятельности школьников
ТВОРЧЕСКАЯ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА	
Работает школьное научное общество учащихся «Созвездие», проводятся научные конференции. В системе дополнительного образования школы широко используется проектная деятельность	Дополнительные занятия, нацеленные на творческое развитие дошкольников, развитие любознательности, пропедевтику их конструктивно-проектировочных умений

Локальные образовательные среды начальной и средней школы СОШ № 84 (примеры)	Пропедевтические локальные образовательные среды предшкольной подготовки
ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА	
Учащимся предшколы предлагается посетить курс занятий «Профилактика и коррекция речевых нарушений посредством компьютерных технологий», который рекомендуется всем детям независимо от наличия речевых нарушений	Дополнительные занятия по информационному логопедическому развитию речи
КОМПЛЕКСНАЯ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА	
Занятия, нацеленные на творческое развитие ребенка, пропедевтику литературоведческих умений	Дополнительные занятия по информатике, направленные на освоение навыков разработки сценариев и режиссуры мультфильмов

3. *Пропедевтика профильного выбора учащихся средствами первичной психолого-педагогической диагностики.* ГБОУ СОШ № 84 имеет профильные старшие классы по двум направлениям: информатико-математическому и социально-гуманитарному. В средней школе осуществляется предпрофильная подготовка, цель которой — обеспечить самостоятельный и ответственный выбор дальнейшего профиля обучения выпускниками 9-х классов. В то же время, как показала наша многолетняя практика, общая направленность многих детей (естественно-техническая или социально-гуманитарная) проявляется в формах и содержании их спонтанной активности (игровой и творческой деятельности) уже на этапе предшкольного образования. В дальнейшем, в начальной и средней школе, их активность резко формализуется, теряет черты спонтанности, в результате чего становится гораздо сложнее определить их истинные природные задатки и глубинные склонности. Таким образом, результаты диагностики задатков и склонностей детей, проведенной в «мягкой» форме на этапе предшкольного образования, в дальнейшем призваны стать важным элементом профильной ориентации учащихся основной школы в системе предпрофильной подготовки.

4. *Сочетание средовой интеграции с содержательной* осуществляется благодаря реализации единой образовательной программы «Школа 2100», охватывающей как все ступени общего образования, так и предшкольную подготовку (Концепция предшкольного образования в образовательной программе «ШКОЛА 2100». URL: <http://www.school2100.ru/upload/iblock/457/457b7f3afa43c3e27e748b68e2eaba6f.pdf>).

Изучение педагогической эффективности разработанной нами модели проводится путем сопоставления различных показателей школьной адаптации у учащихся начальных классов, посещавших группы предшкольной подготовки на базе своей школы (экспериментальная группа), с аналогичными

показателями учащихся, не посещавших данные группы (контрольная группа). В качестве одного из таких показателей был выбран уровень умственного развития (по методике Э.Ф. Замбацявичене). Результаты сравнительной диагностики приведены ниже, в таблице 2.

Таблица 2

Диагностика уровня умственного развития учащихся начальной школы, посещавших и не посещавших группы дошкольной подготовки

Уровень умственного развития	Экспериментальная группа (учащиеся 1–2 кл., ранее обучавшиеся в группах дошкольной подготовки на базе своей школы)		Контрольная группа (учащиеся 1–2 кл., не обучавшиеся ранее в группах дошкольной подготовки)	
	чел.	%	чел.	%
Высокий	24	49	18	40
Средний	19	39	18	40
Ниже среднего и низкий	6	12	9	20
Итого	49	100	45	100

Как следует из таблицы, в экспериментальной группе доля учащихся с высоким уровнем развития интеллекта на 9 % выше, а с уровнем ниже среднего (включая низкий) — на 8 % ниже, чем в контрольной группе. С учетом того, что значительная часть детей, поступающих в группы дошкольной подготовки, обладает дефектами речи, низкой мотивацией к обучению, недостаточным для своего возраста интеллектуальным развитием (т. е. часть родителей рассматривает группы дошкольной подготовки как группы пропедевтической коррекции), представленные данные свидетельствуют о достаточной педагогической эффективности реализуемой модели.

В дальнейшей части исследования нам предстоит более детально изучить показатели школьной адаптации экспериментальной и контрольной групп, в том числе их динамику. Не меньшая роль отводится изучению степени удовлетворенности ожиданий и потребностей родителей учащихся — «дошкольников» и младших школьников. На этой основе нам предстоит дальнейшее уточнение, а при необходимости — коррекция структуры и содержания апробируемой модели интеграции образовательной среды дошкольной подготовки и начального общего образования.

Литература

1. Концептуальные основы организации образовательного процесса с детьми старшего дошкольного возраста (5–7 лет) для построения непрерывного содержания дошкольного и начального общего образования // Образование в документах. 2005. № 8. С. 66–76.

2. Сажина С.Д. Проектирование содержания дошкольного образования на основе интеграции: дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2007. 213 с.
3. Урбанская М.В. Образовательная среда как фактор формирования готовности ребенка к обучению в условиях дошкольного образования: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2010. 211 с.
4. Урбанская М.В. Проблемы организации дошкольного образования и способы их решения // Человек и образование. 2009. № 4 (21). С. 171–176.
5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

Literatura

1. Konceptual'ny'e osnovy' organizacii obrazovatel'nogo processa s det'mi starshego doshkol'nogo vozrasta (5–7 let) dlya postroeniya neprery'vnogo soderzhaniya doshkol'nogo i nachal'nogo obshhego obrazovaniya // Obrazovanie v dokumentax. 2005. № 8. S. 66–76.
2. Sazhina S.D. Proektirovanie soderzhaniya predshkol'nogo obrazovaniya na osnove integracii: dis. ... d-ra ped. nauk. Ekaterinburg, 2007. 213 s.
3. Urbanskaya M.V. Obrazovatel'naya sreda kak faktor formirovaniya gotovnosti rebenka k obucheniyu v usloviyax predshkol'nogo obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2010. 211 s.
4. Urbanskaya M.V. Problemy' organizacii predshkol'nogo obrazovaniya i sposoby' ix resheniya // Chelovek i obrazovanie. 2009. № 4 (21). S. 171–176.
5. Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. M.: Smyysl, 2001. 365 s.

S.M. Shklyarevskaya

Model of Integration of Educational Environment of Pre-primary Education and Primary General Education

The integration of the educational environment of pre-school and primary school can implement the idea of succession and continuity of education at the junction of the older pre-school and early school age. The article presents a model of integration of the educational environment of pre-primary education and primary general education, implemented in the work of one of Moscow schools, the author characterized its pedagogical effectiveness.

Keywords: educational environment; preschool education; primary school; succession and continuity of education.

С.Е. Шукшина

Готовность бакалавров к реализации ФГОС дошкольного образования

В статье представлен взгляд на проблему профессиональной подготовки бакалавров в условиях внедрения ФГОС дошкольного образования. Готовность к изменениям рассматривается как значимая характеристика педагогической деятельности. Представлены результаты исследования, направленного на выявление степени удовлетворенности студентов профессиональной подготовкой в вузе. Сделана попытка очертить круг первоочередных задач, решение которых позволит повысить качество профессиональной подготовки бакалавров.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; готовность к профессиональной деятельности; Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

Современную парадигму профессионального образования отличает ориентированность на обеспечение высокого качества подготовки выпускника. Образовательный подход, основанный на обозначении компетентности как цели профессиональной подготовки в вузе, определяется сегодня как компетентностный. Он позволяет нивелировать противоречие между учебной и профессиональной деятельностью.

В содержании понятия «профессиональная компетентность» А.Т. Алиева выделяет четыре смысла [1].

Прагматический смысл — компетентность выступает главным показателем профессионализма педагога.

Образовательный смысл — компетентность как одно из условий и средство развития обучающихся, гарант результативности образовательной деятельности.

Общепедагогический смысл — компетентность как интегративное качество, развивающееся в процессе роста профессионализма субъекта деятельности.

Личностный смысл — компетентность как критерий самооценивания педагогом себя как профессионала в пространстве педагогического труда, как единица профессионального самосознания.

Термин «компетентность» применяется для характеристики специалиста в профессиональной деятельности. Компетентность можно рассматривать как способность или готовность к выполнению профессиональных задач на основе определенного набора компетенций. Термин «компетенция» служит для обозначения базового, профессионально значимого качества, овладев которым можно стать компетентным специалистом.

«Компетенции — это некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях» [7: с. 23].

Компетенции специалиста с высшим образованием можно рассматривать как «проявленные им на практике стремление и готовность реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой деятельности в профессиональной... сфере, осознавая ее социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования» [10: с. 9].

Компетенция «как образовательный результат, выражающийся в готовности выпускника справиться с поставленными задачами, как совокупность знаний, умений и навыков, которые позволяют ставить и достигать цели по преобразованию окружающего мира, как интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности» [9: с. 139].

Компетенция — это комплексная характеристика готовности выпускника применять полученные знания, умения и личностные качества в стандартных и изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности (ФГОС ВПО) (URL: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm>).

Представленные выше определения понятия «компетенция» объединяет понимание ее как свойства личности, как совокупности знаний, умений, навыков, способностей, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности. В процессе овладения компетенцией активно взаимодействуют когнитивные и аффективные навыки, проявляются соответствующие ценностные установки, ориентиры, мотивы деятельности.

Профессиональная компетентность педагога — владение необходимой суммой знаний, умений, навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности педагога как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания [8: с. 133].

Профессиональная компетентность начинает свое становление на стадии профессиональной подготовки бакалавра. Обучение в педагогическом вузе можно рассматривать как процесс формирования основ профессиональной компетентности, включающий осведомленность в психолого-педагогической области знаний, овладение профессиональными умениями и навыками, личностным опытом. Педагог должен быть готов к динамическому обогащению необходимыми знаниями, уверен в себе, нацелен на перспективность в работе, способен достигать профессионально значимых результатов.

Исследователи С.А. Дружилов, Д.В. Хашина и др. важнейшей детерминантой становления профессионализма педагога считают процесс формирования

внутренней концептуальной модели профессиональной деятельности. Данная модель рассматривается как «своеобразный внутренний мир человека-деятели, который базируется на большом количестве информации о профессиональной среде, о предмете труда, о целях, средствах и способах деятельности... включает в себя представление о профессиональных задачах, о последствиях правильных и ошибочных решений, а также готовность к нестандартным, маловероятным событиям» [5: с. 41].

Концептуальная модель профессиональной деятельности, разработанная С.А. Дружиловым, включает несколько составляющих.

1. *Образная* — представления о целях педагогической деятельности, о возможных средствах и способах достижения целей; об оптимальной форме систематизации и хранения дидактического и методического инструментария, необходимого для организации учебного процесса.

2. *Понятийная* — владение понятийной базой в полном объеме, понимание причинно-следственных связей в реализуемой программе, умение выделять главное, формулировать цели и задачи; способность на понятийно-логическом уровне адаптировать передовые методы и педагогические технологии к своим взглядам и убеждениям и творчески их применять.

3. *Действенная* — способность к импровизации, к образованию практических синтезов, проявляется в направленности педагогического мышления на организацию:

- социальной среды, которая является главным воспитательным фактором;
- условий, необходимых для достижения обучающимися новых уровней развития;
- продуктивной деятельности путем постановки перед обучающимися познавательных проблем.

Одной из качественных характеристик профессионализма является готовность к изменениям. Ее сформированность дает педагогу возможность корректировать личностную модель профессиональной деятельности. Когда такая готовность не сформирована, педагог не способен актуальную информацию об изменяющихся состояниях объекта и профессиональной среды привести в соответствие со сложившимися стереотипными представлениями [5; 6].

Педагог-профессионал в большей степени должен стать «человеком педагогическим» (именно в этом понятии заключается олицетворение профессионального самосознания педагога), т. е. способным формировать себя и другого одновременно, который «представляет собой феномен культуры, обусловленный как непосредственным жизненным опытом ее носителей, так и опытом, опосредованным науками, искусствами, философскими воззрениями и представлениями» [5: с. 43].

К сожалению, в системе образования еще много педагогов, не готовых к продуктивному взаимодействию с ребенком. Они не видят противоречий в педагогическом процессе, не учитывают культурно-исторических условий развития современного общества.

Вся система подготовки в педагогическом вузе должна быть ориентирована на подготовку квалифицированного работника соответствующего профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Именно такие профессионалы востребованы сейчас и будут востребованы в будущем: готовые к саморазвитию, к самоизменению, способные осуществлять продуктивную рефлекссию собственной деятельности, реально уважающие личность другого человека (ребенка, ученика) и готовые, а главное, способные к взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса.

Таких педагогов, к сожалению, еще недостаточно. Гораздо легче «подавить» обучающегося авторитетом (своих знаний, жизненного опыта и пр.), нежели выстроить путь **с**оразвития, **с**отрудничества, **с**отворчества.

Сегодня педагоги, и в частности педагоги дошкольного образования, находятся в сложных условиях внедрения и реализации Федеральных государственных образовательных стандартов, в которых отражены обязательные требования к образованию определенного уровня.

Современный выпускник вуза по профилю подготовки «Дошкольное образование» и «Дошкольная психология и педагогика» должен быть готов к реализации ФГОС дошкольного образования, который презентуется как «стандарт развития». Его основные принципы:

- «поддержка разнообразия детства;
- сохранение уникальности и самоценности детства...;
- личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых... и детей;
- уважение личности ребенка;
- реализация Программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы (игра, познавательная и исследовательская деятельность, творческая активность).

Дошкольные педагоги должны быть готовы к решению следующих задач:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка;
- обеспечение преемственности целей, задач, содержания образования;
- создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта различных социальных отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;
- построение образовательного процесса на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;

- развитие социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности;
- обеспечение вариативности и разнообразия содержания Программ и организационных форм дошкольного образования;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей» (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>).

Поставленные в Стандарте задачи возможно реализовать в полном объеме только высокопрофессиональным специалистам, обладающим достаточным уровнем общей образованности и специальных знаний, уровнем развития культуры, нравственности, интеллекта, творчества, социальных качеств и пр.

Это очень хорошо понимают разработчики Стандарта и в качестве одной из ключевых задач этапа внедрения и реализации данного документа видят подготовку (и переподготовку) кадров. В связи с этим внесено предложение о необходимости переработать ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование», профиль подготовки «Дошкольное образование» (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17.01.2011 № 46). URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070903/>), с тем, чтобы компетенции, формируемые у студентов, а также содержание и структура (рациональное распределение учебных часов между аудиторной, самостоятельной, учебно-исследовательской работой и практикой) подготовки позволили им «приспособиться» к изменяющимся образовательным условиям.

Специфика педагогической профессии обуславливает высокие требования к личности педагога, уровню его знаний, практической подготовке, которые возможно «объединить в три основных комплекса, взаимосвязанных и дополняющих друг друга:

1. Качества личности (общегражданские, мотивационные, духовно-нравственные, физические, интеллектуальные, деловые и организационно-волевые, социальные и общекультурные).
2. Способности, определяющие специфику педагогической профессии (гностические, организаторские, дидактические, перцептивные, коммуникативные, суггестивные, исследовательские, проектировочные, конструктивные, рефлексивные, научно-познавательные).
3. Специальные знания, умения, навыки, которые в настоящее время в ФГОС ВПО III поколения достаточно четко и подробно регламентируются через основные компетенции бакалавров по направлению подготовки

“Педагогическое образование”: общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК)» [2: с. 87–88].

Развитие целостной системы образования регламентируется государственными документами, в частности Федеральными государственными образовательными стандартами, для различных уровней образования. Государство можно рассматривать в качестве основного социального заказчика, который четко формулирует свои ожидания от результатов образования современной молодежи: образованные, культурные, обладающие деловыми качествами, способные принимать решения и нести ответственность за их последствия, готовые работать в команде и пр.

В законе «Об образовании в РФ» закреплено место дошкольного образования в структуре всей целостной системы образования в нашей стране (Кодексы и законы РФ: правовая навигационная система. URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf>). На государственном уровне пришло осознание и понимание исключительной важности данного возрастного периода в становлении личности. От того, насколько полно, ярко, продуктивно, интересно прожил ребенок свое детство, будет зависеть вся его будущая жизнь и, как следствие, развитие государства, всех его сфер в ближайшей перспективе.

Кто способен решить поставленные задачи? Каких педагогов ждет практика? Об этом подробно говорится в ФГОС дошкольного образования (пункт 3.2.5) (URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>), где определяются основные компетенции педагогического работника, которые предполагают:

- «1) обеспечение эмоционального благополучия через:
 - непосредственное общение с каждым ребенком;
 - уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям;
- 2) поддержку индивидуальности и инициативы детей через:
 - создание условий для свободного выбора детей (видов деятельности, участников совместной деятельности и пр.);
 - создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей;
- 3) установление правил поведения и взаимодействия в разных ситуациях:
 - создание условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми (с учетом их индивидуальности и особенностей, в том числе и по состоянию здоровья);
 - развитие умений разрешать конфликтные ситуации со сверстниками;
- 4) построение вариативного развивающего образования (ориентированного, в первую очередь, на зону ближайшего развития):
 - создание условий для овладения культурными средствами деятельности;
 - организация видов деятельности, способствующих развитию мышления, речи, общения, воображения, детского творчества и пр.;
 - поддержку спонтанной игры детей;
 - оценку индивидуального развития детей;

5) взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей».

На базе Московского городского педагогического университета в Институте педагогики и психологии образования со студентами старших курсов очной формы обучения, получающими подготовку в области дошкольного образования (специалисты и бакалавры, обучающиеся по направлениям «Педагогическое образование», профиль подготовки «Дошкольное образование», и «Психолого-педагогическое образование», профиль подготовки «Дошкольная психология и педагогика»), было проведено исследование, основная цель которого — выявить степень удовлетворенности профессиональной подготовкой в вузе¹.

Были разработаны вопросы, которые позволили определить:

- профессиональную значимость изучаемых дисциплин;
- отношение к увеличению доли самостоятельной работы в процессе изучения учебных дисциплин;
- ожидания от обучения;
- ключевые компетенции педагога-профессионала (в представлении студентов);
- готовность студентов к работе в новых изменяющихся условиях.

Далее приводим результаты проведенного опроса.

Наиболее важными для профессиональной подготовки студенты считают следующие дисциплины (представлены в порядке убывания их значимости):

- психологической направленности (детская психология, возрастная психология, педагогическая психология и пр.) — 62 %;
- методической направленности (теория и технология физического, математического, речевого, музыкального развития детей и пр.) — 62 %;
- педагогической направленности (педагогика, дошкольная педагогика, семейная педагогика и пр.) — 56 %;
- практико-ориентированные (психолого-педагогические практикумы, тренинги) и педагогическую практику — 51 %;
- общеразвивающие (этика, философия, математика, иностранный язык и пр.) — 28 %.

Студенты предлагают увеличить в учебном плане долю следующих дисциплин: психологии (56 %), педагогики (25 %), технологий обучения (28 %), практики (28 %), общеобразовательных (5 %) («Сократить часы на близкие по содержанию предметы (*“История педагогического образования”, “История дошкольного образования”*). Их можно объединить, а на оставшиеся часы давать больше практики, и не на парах, а непосредственно в детских учреждениях»)².

¹ Исследование проводилось автором статьи в октябре 2013 г. со студентами 3–4 курсов в количестве 60 человек (репрезентативная выборка).

² Курсивом приводим ответы опрошенных студентов.

Отношение к самостоятельной работе, которая в настоящее время занимает значительное место в структуре подготовки бакалавра, также неоднозначное, но все же большинство опрошенных (54 %) склоняются к тому, что долю данного вида работ необходимо уменьшить (*«Если будет больше самостоятельного изучения, то тогда зачем мы поступили учиться на дневную форму обучения? Это равно дистанционному или заочному обучению»*), *«У человека должна быть личная жизнь. Либо человек будет очень умным, либо счастливым. Большинство студентов выбирают второй вариант!»*); 31 % студентов считают, что можно было бы увеличить количество самостоятельной работы (*«Когда студент сам ищет информацию, анализирует, готовится, то у него улучшаются мыслительные процессы, развивается творческое мышление, он сам “строит” свое обучение»*), а 15 % опрошенных никак не выразили своего отношения (*«Все равно»*).

Ожидания от обучения в вузе по данному профилю подготовки оправдались у 28 % студентов, не оправдались у 23 %, оправдались частично у 49 %. В основном поступающие на данный профиль подготовки хотели *«расширить кругозор, научиться новому и интересному, реализовать себя, получить умения и навыки работы с детьми, получить профессиональную подготовку психолога, больше практики, “свободное” обучение»*. В реальности оказалось *«мало психологии, мало практики, очень много общеобразовательных дисциплин, много самостоятельной работы, копия школы с классно-урочной системой, к профессиональной деятельности не готовы (готовы частично)»*. Приведем некоторые ответы.

«Ожидания и реальность совсем разные, но реальность даже лучше ожиданий, что были в школе. Учиться сложно, но интересно. Большинство преподавателей строят занятия творчески».

«В вузе нам дается частично теория (так как бакалавры много материала изучают самостоятельно) и очень мало практики. Так что, попав в реальные условия, нам будет сложно к ним адаптироваться. Знания надо не только давать, но и учить их применять».

«Я думала, что будет намного больше практики, изучение дисциплин будет не столь поверхностное. В реальности практики почти нет, все предметы мы не изучаем толком, а “пробегаем” и многие темы не рассматриваем совсем».

В качестве ключевых компетенций, необходимых педагогу-профессионалу, студенты выделили следующие: знание педагогики и психологии, владение технологиями работы с детьми, умение общаться с детьми, с родителями, с педагогами, умение получать и обрабатывать информацию, владение ПК и ИКТ, знание иностранных языков, любовь к детям, развитие личностных качеств (нравственных, социальных, творческих, интеллектуальных, общекультурных и пр.) — тактичности, терпеливости, ответственности, инициативности, гибкости и пластичности поведения, коммуникабельности, активности, способности к саморазвитию, эмоциональной и психологической готовности к будущей профессии.

Анализ данных компетенций позволяет сказать о том, что современные студенты очень хорошо понимают и/или интуитивно чувствуют, каким должен быть педагог дошкольного образования, какого педагога ждет практика, ждут дети.

Постоянно меняющаяся образовательная ситуация, внедрение и реализация новых государственных требований к системе дошкольного образования (не так давно это были Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, сегодня Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования) делают актуальным вопрос о готовности будущих педагогов к работе в новых изменяющихся условиях.

В основном студенты чувствуют в себе способности и потенциал для реализации современных требований (57 %) (*«Готова. Всегда приветствовала в жизни новшества и умение гибко к ним приспособиться»; «Да, готова, потому что все всегда меняется и нужно уметь подстраиваться под новые ситуации. Я очень легко усваиваю информацию и хорошо умею импровизировать, а это значит, что изменения в моей любимой профессиональной деятельности меня не пугают»*), хотя примерно 8 % из них все-таки сомневаются, хватит ли им специальных знаний и умений (*«Морально готова, но не уверена, что на данном этапе моих знаний будет достаточно»*).

Считают себя не готовыми к эффективной профессиональной деятельности 18 % опрошенных (*«Пока не готова, так как у меня мало опыта в профессиональном общении с детьми под руководством старших наставников»; «Практики мало, не понятно, что конкретно будет и во что придется окунуться»*). Не смогли определиться с ответом 25 % студентов.

Анализ ответов студентов позволяет нам сделать вывод о том, что они, определяя готовность к работе, в основном опираются на наличие у них таких сформированных качеств, как активность, умение адаптироваться к новой ситуации, гибкость. Недостаточный практический опыт, непонимание специфики работы педагога дошкольного образования, незнание основных государственных документов, регламентирующих образовательную работу с детьми дошкольного возраста и пр., не позволяют студенту реально оценить собственный потенциал. Но доставляет удовлетворение тот факт, что примерно половина опрошенных испытывает интерес к профессии, желание что-то изменить вокруг и измениться самим, сделать систему дошкольного образования более современной, развивающей.

Как должна измениться подготовка в вузе, чтобы соответствовать потребностям практики?

Следует пересмотреть набор профессиональных компетенций, которые предлагается формировать у бакалавра педагогики, сделать их более личностно и профессионально направленными и адаптированными к современным условиям развития образования.

Но не это должно являться основной задачей. Содержательные векторы компетентностного подхода акцентируют практико-ориентированную направленность образовательных программ высшей школы.

Необходимо пересмотреть учебные планы бакалавров, обучающихся по профилю «Дошкольное образование», и предусмотреть педагогическую практику разной направленности и разного уровня сложности, начиная с первого курса, в каждом семестре, а на старших курсах это может быть летняя практика в дошкольных образовательных организациях (1 месяц) в качестве воспитателей (стажеров), что более предпочтительно, нежели летняя практика в оздоровительных лагерях. В профессиональной подготовке будущих воспитателей этому аспекту (организации практик) должно быть уделено самое серьезное внимание. Сокращение часов на практику и руководство ею, снижение финансовых отчислений на плату базовым образовательным организациям связаны с оптимизацией расходов, с экономией бюджетных средств, но прямо пропорциональны оптимизации качества подготовки педагогов. Студенты не видят детей, знают о них (об особенностях возраста, этапах и специфике развития и пр.) только по учебникам!

Увеличение количества практических занятий в общей доле аудиторной работы по дисциплине только отчасти, и далеко не всегда, способно компенсировать отсутствие практики. Можно отработать практические навыки в рамках определенной технологии, но реальность не всегда совпадает с нашими представлениями о ней. Реальная работа с детьми живая, интересная, разнообразная, неожиданная, в постоянном развитии. Показать ее в аудиторных условиях невозможно.

Стандартное расписание учебной нагрузки, к сожалению, не позволяет проводить практические занятия на базе дошкольных образовательных организаций, так как очень сложно наладить эффективное взаимодействие между преподавателями разных кафедр (их нагрузкой, читаемыми дисциплинами).

Следует прислушаться и к рациональному предложению, высказанному студентами, об интеграции содержания «родственных» дисциплин и объединении их в одну (например, «Информационные и телекоммуникационные технологии в работе педагога» и «Техника использования аудиовизуальных и интерактивных средств обучения», «История образования и педагогической мысли» и «История дошкольной педагогики» и пр.).

Кроме того, необходимо более тщательно проанализировать количество учебных часов, которые предусмотрены на изучение дисциплин разных циклов (входящих в базовую либо вариативную части). Иногда это количество реально не позволяет преподавателю донести до студентов суть изучаемой дисциплины, ее специфику. И наоборот, некоторые учебные предметы занимают слишком большую долю учебных часов, что не всегда оправдано спецификой получаемой подготовки. Отсюда и недовольство студентов качеством профессиональной подготовки, когда им действительно не хватает знаний в той или иной предметной области.

Качество преподавания необходимо постоянно совершенствовать. Преподаватель высшей школы должен быть не только погружен в науку, в процесс преподавания, теоретическую подготовку, но и активно взаимодействовать с практикой: работать с базовыми образовательными организациями, знать современных

детей, их интересы и потребности, быть в курсе основных направлений государственной политики в области образования и дошкольного образования в частности. Обучающий курс следует строить с учетом всех этих требований и реального состояния практической работы. Нужно обозначать проблемы, пытаться найти наиболее оптимальные способы их решения, привлекать студентов к этому процессу (путем формулировки заданий для самостоятельной работы, вовлечения в учебно-исследовательскую работу, в работу в научных кружках по разным актуальным направлениям и пр.). Главное — уметь так построить образовательный процесс, чтобы выпускник вуза самостоятельно развивал и совершенствовал все необходимые ему для дальнейшей работы и жизни компетенции.

Это примерный перечень первоочередных задач, решение которых позволит поднять качество профессиональной подготовки бакалавров педагогики на совершенно иной уровень и даст им возможность активно и продуктивно работать в условиях внедрения новых государственных требований к структуре и качеству дошкольного образования, соблюдая, в первую очередь, интересы ребенка.

Литература

1. Алиева А.Т. Базовые категории компетентного подхода в современной образовательной парадигме // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2012. № 8 (123). С. 157–160.
2. Бекузарова Н.В., Ермолович Е.В. Профессиональный портрет выпускника по направлению подготовки «Педагогическое образование» с квалификацией (степенью) «бакалавр» // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2012. № 2. С. 83–89.
3. Браже Т.Г. Профессиональная компетентность специалиста как многофакторное явление // Тезисы к семинару 25–29 июля 1990 г. / Под ред. В.Г. Онушкина. Л.: НИИООВ, 1990. С. 39–62.
4. Винникова О.А. Анализ соотношения ведущих педагогических категорий «компетенции» и «знания и умения» в профессиональном образовании // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2012. № 11. С. 88–93.
5. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование: научно-публицистический альманах СО РАО, ИПК. Новокузнецк, 2005. Вып. 8. С. 26–44.
6. Дружилов С.А., Хашина Д.В. Концептуальная модель как психологическая детерминанта профессионализма учителя // Ананьевские чтения: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. «Ананьевские чтения 2004». СПб.: СПбГУ, 2004. С. 463–465.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
8. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2003. 176 с.
9. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 138–143.
10. Татур Ю.Г. Компетентный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: мат-лы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 18 с.

Literatura

1. *Alieva A.T.* Bazovy'e kategorii kompetentnostnogo podxoda v sovremennoj obrazovatel'noj paradigme // Vestnik Tomskogo gos. ped. un-ta. 2012. № 8 (123). S. 157–160.
2. *Bekuzarova N.V., Ermolovich E.V.* Professional'ny'j portret vy'pusknika po napravleniyu podgotovki «Pedagogicheskoe obrazovanie» s kvalifikaciej (stepen'yu) «bakalavr» // Vestnik Tomskogo gos. ped. un-ta. 2012. № 2. S. 83–89.
3. *Brazhe T.G.* Professional'naya kompetentnost' specialista kak mnogofaktornoe yavlenie // Tezisy' k seminaru 25–29 iyulya 1990 g. / Pod red. V.G. Onushkina. L.: NII OOV, 1990. S. 39–62.
4. *Vinnikova O.A.* Analiz sootneseniya vedushhix pedagogicheskix kategorij «kompetencii» i «znaniya i umeniya» v professional'nom obrazovanii // Vestnik Tomskogo gos. ped. un-ta. 2012. № 11. S. 88–93.
5. *Druzhilov S.A.* Professional'naya kompetentnost' i professionalism pedagoga: psixologicheskij podxod // Sibir'. Filosofiya. Obrazovanie: nauchno-publicisticheskij al'manax: SO RAO, IPK. Novokuzneck, 2005. Vy'p. 8. S. 26–44.
6. *Druzhilov S.A., Xashina D.V.* Konceptual'naya model' kak psixologicheskaya determinanta professionalizma uchitelya // Anan'evskie chteniya: mat-ly' Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Anan'evskie chteniya 2004». SPb.: SPbGU, 2004. S. 463–465.
7. *Zimnyaya I.A.* Klyuchevy'e kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podxoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya. M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. 42 s.
8. *Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu.* Pedagogicheskij slovar'. M.: Akademiya, 2003. 176 s.
9. *Selevko G.* Kompetentnosti i ix klassifikaciya // Narodnoe obrazovanie. 2004. № 4. S. 138–146.
10. *Tatur Yu.G.* Kompetentnostny'j podxod v opisanii rezul'tatov i proektirovanii standartov vy'sshego professional'nogo obrazovaniya: mat-ly' ko vtoromu zasedaniyu metodologicheskogo seminaru. Avtorskaya versiya. M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. 18 s.

S.E. Shukshina

**Readiness of Bachelors to Implementing Federal State
Educational Standards for Preschool Education**

The given article presents a point of view on the problem of professional training of bachelors in conditions of introduction of federal state educational standard of preschool education. The readiness to changes is considered as a significant characteristic of pedagogical activity. We presented the results of a study aimed at determination of the degree of satisfaction of the students of the professional training in the university. We have made an attempt to outline the scope of the priority tasks, the solution of which will enable to improve the quality of professional training of bachelors.

Keywords: professional competency; readiness to professional activity; federal state educational standards of pre-school education.

Г.М. Коджаспирова

Школа как социальный лифт¹



Эпоху перемен сменила эпоха подмены ценностей.

Т. Клейман

Образование важно не теми знаниями, которые даются в процессе обучения, а тем отбором амбициозных и умеющих работать людей, которые прошли фильтр.

Дж. Хекман

В статье поднимается вопрос о том, насколько российская школа в состоянии выполнять роль социального лифта и каковы причины, препятствующие этому.

Ключевые слова: успешность; конкурентоспособность; социальный лифт; качественное и доступное образование; социальная мобильность.

Одной из основных целей мирового развития, провозглашенной организацией по образованию, науке и культуре ЮНЕСКО, является создание возможностей для того, чтобы образовательные потребности всех людей удовлетворялись на основе равного доступа к соответствующим программам обучения и приобретения жизненных навыков. Содержание образования закладывает базовые основы культуры личности. Образование необходимо человеку не для того, чтобы иметь, а для того, чтобы быть, состояться как личность и жить достойно, если перефразировать Э. Фромма.

В идеале современный человек должен быть самостоятельным, способным видеть проблемы и решать их как индивидуально, так и в группах; предприимчивым, ответственным, коммуникабельным, толерантным, конкурентоспособным, готовым и способным постоянно учиться новому, находить и применять нужную информацию, работать в команде. Конкурентоспособность — это умение предвидеть, обновляться и использовать все возможности для развития. Кроме того, необходимо иметь высокий уровень функциональной грамотности, владеть языковой подготовкой. Конкурентоспособный человек может длительное время заниматься любимым делом, что доставляет ему удовольствие,

¹ Приглашение к дискуссии.

несмотря на большие временные и энергетические затраты. Конкурентоспособность предполагает наличие *социально ориентированной системы качеств личности*, обеспечивающей ее потенциальные возможности в достижении успеха.

Таким образом, конкурентоспособным и успешным в наше время может быть человек, обладающий перечисленными характеристиками, которые формируются преимущественно в результате обучения и воспитания. Для этого необходимы условия, которые *интегрируют личность выпускника* в социокультурную сферу, так как именно здесь учащиеся испытывают наибольшие затруднения. Интеграция в социокультурную сферу во многом определяется правильно выбранной профессией, однако осознанно выбирают профессиональную деятельность, соответствующую их способностям, только 30 % старшеклассников, в результате остальные выпускники имеют низкие шансы для достижения успеха и самореализации в жизни.

Условием конкурентоспособности личности выступает социальная мобильность, дающая возможность смены социального слоя. Различают разные виды социальной мобильности.

Под *горизонтальной мобильностью* понимается переход индивида из одной социальной группы в другую, расположенную на одном и том же уровне. Перемещаться может один человек, независимо от других, тогда речь идет об индивидуальной мобильности, или перемещение может происходить коллективно, тогда речь идет о групповой мобильности. К горизонтальной мобильности относят и географическое передвижение, при котором сохраняется прежний статус.

Продвижение человека по служебной лестнице вверх или вниз относят к *вертикальной мобильности*, в которой выделяют *восходящую мобильность* (*движение вверх*) или *нисходящую* (*движение вниз*).

Изменение социального статуса у различных поколений относят к *межпоколенной мобильности*, в рамках одного поколения — *внутрипоколенной*.

Понятие социальной мобильности близко по значению к понятию социального лифта. Социальный лифт — условное наименование совокупности факторов, оказывающих определяющее влияние на социальную мобильность. Таких факторов много: личностные качества и способности, стремление к самореализации, к более высокому социальному статусу или уровню жизни; кроме того, это социальное происхождение и поддержка семьи и ряд других, но одним из значимых факторов выступает образование.

Образование — определяющая база для дальнейшей специализации в любой области человеческой деятельности. Чем фундаментальнее полученные знания, тем в более важной для экономики сфере можно найти работу. В условиях глобализации спрос на квалифицированные трудовые ресурсы давно шагнул за национальные границы. Образование — важнейшая составляющая показателя «качества жизни». Ключевым критерием при ранжировании стран выступает индекс образования, который учитывается при определении уровня экономического развития.

В июне 2008 г. в Москве в отеле «Балчуг-Кемпински» прошла презентация аналитического доклада «Малообеспеченные в России. Кто они? Как живут?»

К чему стремятся?», подготовленного специалистами Института социологии Российской академии наук («Новый Регион — Москва», 26.06.2008 г.). Доклад представил доктор философских наук, директор ИС РАН профессор М. Горшков. Данные, приведенные в докладе, свидетельствуют, что самой массовой категорией населения в России являются малообеспеченные граждане, а также те, кого социологи назвали *нуждающимися*. Представители категории *бедных* лишены всех жизненных перспектив — их социальные лифты, ведущие наверх, сломаны, они практически обречены быть обузой для общества, равно как и их дети.

Социологи Высшей школы экономики, которые активно занимаются вопросами образования в стране, считают, что больше половины вузов в стране выполняют роль социального лифта, однако в вуз надо поступить. Ек. Пархоменко, ссылаясь на данные опроса ВЦИОМ (2008 г.), отмечает: почти половина россиян (49 %) уверены, что для поступления в вуз сегодня необходимы в первую очередь деньги. Еще 14 % считают необходимым условием связи. О том, что нужны знания, упомянула только треть опрошенных. Социальным лифтом может стать не просто высшее образование, а качественное высшее образование. По мнению Е.Л. Рачевского, только 14 % выпускников вузов работают по специальности [4]. Ек. Пархоменко приводит мнение президента Центра стратегических разработок М. Дмитриева: «Для обеспечения вертикально-социальной мобильности в полноценный средний класс необходим доступ к качественному образованию. Качественное конкурентоспособное высшее профессиональное образование — привилегия богатых и обеспеченных людей в стране» (URL: www.dm.-b.ru/articles/2054.htm). Таким образом, даже высшее образование в России не является надежным социальным лифтом.

Вернемся к школе, которая предшествует любому профессиональному образованию. Учитывая значение школы как важного средства социальной мобильности, правящие группы в истории ряда стран пытались закрыть доступ к образованию представителям низших слоев. Так, в Англии в XIV в. был выпущен указ, где говорилось, что ни один крепостной не должен отправлять детей в школу, чтобы не дать им возможности продвигаться в жизни. С такой же целью был принят «циркуляр о кухаркиных детях», изданный в России в 1886 г. и предписывавший не допускать в гимназию детей из низших сословий.

Роль социального лифта может играть не только образование, но и армия, церковь, родительская семья или брак с представителем другой страты, бизнес, искусство, политическая и общественная деятельность, спорт, СМИ, богатство и протекционизм. Однако в данной статье остановимся только на образовании.

Первичное, стартовое образование человек получает в школе. Так можно ли школу считать социальным лифтом? Представляется, что школу, даже при условии, что в стране абсолютно все школы дают прекрасное, качественное образование, социальным лифтом можно считать условно. Значительный процент выпускников даже прекрасных школ так и не состоялись в жизни, не получили или не реализовали возможности для социальной мобильности в плане улучшения и совершенствования своей жизни. Школа, скорее, *социальная возможность*, *социальный старт* для продвижения и развития, так как лифт —

конструкция, обеспечивающая движение. Однако даже социальным стартом может быть только доступная школа, дающая качественное образование.

В стране есть прекрасные школы, прекрасные учителя и, как следствие, — высокое качество образования. Но таких школ, к сожалению, мало, и многие из них не вполне доступны для представителей разных социальных страт. Чем же определяется качество школьного образования? Из характеристики ряда факторов, определяющих качество школьного образования, и будет ясен ответ на вопрос: является ли школьное образование в нашей стране социальным лифтом для всех российских детей?

Основные условия, обеспечивающие функционирование школы: материально-техническое обеспечение, учитель, ученики, нормативно-законодательное определение организации образовательного процесса. Не будем касаться более общих социальных, политических и других факторов.

Материально-техническое обеспечение.

В бюджете на будущий год, по информации различных СМИ, больше всего сокращены расходы на образование — минус 88 миллиардов. Детей-инвалидов на семейном обучении уже отлучают от школ (открепляют и не финансируют), сельские школы под разными предлогами закрываются (а с ними умирают и деревни) — они дорогие для местного бюджета. Коррекционные школы передаются в ведение социальной защиты¹.

Новая идея о комплектовании групп в детских садах по метражу помещений доводит количество детей в группе до 30–35 человек, что по многим показателям недопустимо для дошкольных учреждений и значительно снижает уровень готовности детей к школьному обучению. Сокращение в школе психологов и социальных педагогов, объединение школ разных типов и видов, детских садов и даже колледжей по 6–7 учреждений в одно полностью не соответствуют специфике оптимального функционирования детских образовательных учреждений. В 1970–1980-х гг. в стране стали из экономических соображений строить школы на 2000 детей и более. Практика показала отрицательные последствия работы таких школ. Строительство подобных школ прекратилось. Это только некоторые факты последнего времени.

Учитель.

Подготовка учителя в стране сворачивается. Оказывается, учителем в школе может работать любой человек с высшим образованием. В реформе высшей школы потеряли ступень подготовки специалиста: бакалавр — общее высшее образование с некоторым профилем. В бакалавриате учителя еще не готовят. Магистратура уже не готовит учителя. Она не для всех и у нее другие задачи. Уйдут со временем учителя-специалисты, кто будет учить в школе? Педвузы

¹ Хорошо известна история с единственной школой для незрячих детей в Москве. Родители и известные защитники школы дошли до обоих министров, до Думы, до Собянина, школу в принципиальных вещах отбили, но дети из Подмоскovie приниматься не будут. Первый Устав, подготовленный за спиной родителей и педколлектива, был направлен прежде всего на реабилитацию детей, а не на обучение. Какой социальный лифт при такой постановке вопроса?

в стране интенсивно закрываются, а оставшиеся дискредитируются. В 2008 г. подготовку учителей в стране осуществляли 196 вузов, в том числе 70 педагогических, в 2012 году — 167 вузов, в том числе 48 собственно педагогических, при этом из последних две трети признаны неэффективными.

Минобрнауки РФ готовит коренную реформу педагогического образования в стране: ведомство опубликовало проект соответствующей концепции. Чиновники предлагают вместо «теоретических курсов» в вузе максимально нагрузить будущих учителей реальной работой в школе. При этом срок обучения для большинства из них сократится с 5–6 до 4 лет в бакалавриате и до 2–3 лет в магистратуре, тогда как качественная подготовка учителя требует не менее 6–7 лет. Кроме того, предлагается переучивать на учителей студентов других профилей, если они не тянут учебу по выбранной специальности после второго курса, и тоже за два года. Акцент в подготовке учителя делается не на высшее образование, а на «универсальный бакалавриат». Документ, направленный на полное уничтожение педагогического образования в стране, назван: «Концепция поддержки развития педагогического образования» (URL: www.vedu.ru/news-koncepciya-podderzhki-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya).

В начале 2013 г. появилась информация о проекте профессионального стандарта учителя (URL: <http://netreforme.org/news/grebyonka-dlya-uchitelya-na-obshhestvennoe-obsuzhdenie-vyinesen-proekt-professionalnogo-standarta-uchitelya>). Евгений Ямбург, признавая необходимость разработки такого документа, выразил опасения, что стандарт будет сделан «способом изнасилования учителя» в связи с тем, что за его введение ответственны далекие от практики организации (URL: <http://pedsovet.org/content/view/17440/251>). По «Профессиональному стандарту педагога» к учителю предъявляются такие требования, что в соответствии с ними надо кардинально изменить систему педагогического образования и на это, по мнению специалистов, потребуется не менее 20 лет. Соотношение требований этого стандарта с реальным учителем образно представлено на рисунке Анатолия Самарина (URL: <http://kras.mk.ru/article/2013/12/25/964460-v-sfere-obrazovaniya-poyavilsya-uchitelprizrak.html>).



Уже сейчас из-за постоянного реформирования учителю в школе работать с детьми практически некогда. Он теперь должен находиться в школе с утра до вечера, занимаясь безумным потоком бумажной и электронной документации: «Работать бы можно, да дети мешают» [1; 4].

Ученики.

Не останавливаясь на хорошо известных проблемах обучения и воспитания, рассмотрим те, которые появились в последнее время. Инклюзивное образование, которое вводится при полной неготовности к нему ни школ, ни родителей. В первом классе 28 детей, плюс 2 ребенка с синдромом Дауна и два тьютора. Учитель с подготовкой учителя начальных классов. Какое качество образования будет у этих детей с проблемами в развитии? А как быть с детьми, которые должны получить полноценное образование? Другая острая проблема: классы с большим количеством приезжих детей разных национальностей. Класс московской школы: 18 человек, 13 из них разных, «неповторяющихся» национальностей, не говорящих или почти не говорящих по-русски. Учитель — русскоязычный.

В докладе «Анализ образовательного неравенства на основании данных сравнительных международных исследований: PISA – 2009», представленном на XIV Апрельской научной конференции в Высшей школе экономики М. Пинской и И. Щегловой, отмечается, что российская система образования не реализует свои преимущества высокого равенства в доступе к обучению и теряет потенциально успешных детей из неблагополучных семей, не давая им шанса реализовать свой потенциал, не выступает для основной части детей социальным лифтом (URL: 114317687f5038a116fbe03d79c618e6ba169cab(1).doc).

По данным PISA – 2009, в странах-лидерах значительная часть (более 35 %) учащихся, несмотря на неблагополучный семейный бэкграунд, демонстрируют высокие достижения (резильентные учащиеся). *Резильентные* дети — те, кто преодолевает влияние слабого социального, экономического и образовательного «багажа» семьи. Россия отстает по этому показателю не только от стран-лидеров, но и от тех, чьи показатели близки к российским. Более того, она оказывается единственной в данной группе страной, в которой доля неуспешных учеников больше, чем резильентных. В России таких детей оказывается почти в 2 раза меньше, примерно 18 % (среднее для стран ОЭСР — 30 %) [2]. Я.И. Кузьминов в одном из своих выступлений «Выравнивание шансов детей на качественное образование» отметил:

«• Социально-экономическое положение и образование родителей — ведущие факторы, определяющие достижения детей в школе, их дальнейшую образовательную и жизненную траекторию.

• Данные российских исследований (особенно с появлением результатов ЕГЭ) показывают, что определенные группы учеников имеют меньшие шансы реализовать свой потенциал, в то время как другие группы обладают очевидными преимуществами для достижения успеха.

• На фоне других стран ситуация с неравенством в России пока не выглядит критичной (показатели зависимости результатов учащихся от социально-эконо-

мического статуса семей ниже, чем средние по ОЭСР), но контраст сравнительно с советским периодом все более заметен, и проблема вызывает беспокойство в обществе» (URL: umnyajshkola.ru/blog/1/n1363/).

Президент Российской Федерации В.В. Путин в своей программной статье «Строительство справедливости. Социальная политика для России» отметил, что «в ряде наших крупных городов образовались группы школ с устойчиво низкими результатами обучения. В таких школах почти нет отличников, участников олимпиад, но много детей с трудностями в обучении, с неродным русским языком, с девиантным поведением. Школа перестает выполнять функцию социального лифта, начинает воспроизводить и закреплять социальную дифференциацию» (URL: <http://inst.eurasec.com/press/komsomolskaja-pravda-vv-putin-stroitelstvo-spravedlivosti-sotsialnaja-politika-dlja-rossii-13022012>). И ни для кого не будет неожиданностью, что отдельные группы детей имеют определенно меньше шансов на успешную самореализацию в современном обществе. Общественная апатия, низкий уровень жизни, рост радикальных настроений — все эти взаимосвязанные проблемы имеют одну общую причину: *неработающий социальный лифт*.

С другой стороны, корпорации стали создавать собственную систему подготовки и внутренней переподготовки кадров. Кроме того, они проводят серьезную селекцию в ведущих профильных вузах: корпоративные стипендии для прошедших отбор студентов, организация практики, обучения за границей. Осталось корпоративным университетам лицензироваться как полнокровным вузам и тем самым отделиться от системы государственного профессионального образования полностью. Это будет социально-корпоративный лифт для избранных внутри собственной корпорации.

Нормативно-законодательное определение организации образовательного процесса.

На данный момент это абсолютно больной и острый вопрос. В стране идет реформирование нормативных основ организации образования на всех уровнях. Одна из основных идей этого процесса заключается в ориентации на результаты обучения. Экономист Стивен Адам считает, что *проектирование результатов обучения не является точной наукой*, их написание требует серьезных размышлений, и очень легко, неправильно поняв их, сделать из них смирительную рубашку [1].

На законодательном уровне в масштабах всей страны от дошкольного образования до высшего насаждается бюрократическое рабство: планы уроков в виде технологических карт, каждая из которых отнимает огромное количество времени у учителя, но не гарантирует реального повышения качества образования. Число компетенций в стандартах не только определено в значительных количествах (78 компетенций по «Психолого-педагогическому направлению» для магистратуры), но еще усугубляется необходимостью описывать на каждом уровне модель выпускника, расписывая на каждую компетентность знания, умения, и не «навыки», а «владение», смысл которого трудно уловим. Множество бесконечных и бессмысленных отчетов, программы по немислимым алгоритмам и огромным объемам. В начальных классах

целого ряда школ учитель ежедневно должен заполнять портфолио на каждого ребенка. Работать с детьми и обеспечивать качество их образования некогда, да и пропадает желание. Электронные журналы и дневники, которые тоже надо заполнять ежедневно, декларируемая круглосуточная доступность учителя для учеников и родителей. Плюс притча во языцех — ЕГЭ, который отучает детей думать.

Руководитель лаборатории социальной психологии СПбГУ, глава центра «Диагностика и развитие способностей» Л. Ясюкова, более двадцати лет работающая в школе психологом, в интервью журналисту рассказала о результатах мониторинга интеллектуального развития школьников и студентов. Речь шла, прежде всего, о развитии понятийного мышления у современных школьников. Л. Ясюкова считает, что программы по основным школьным предметам составлены таким образом, что «принцип научной подачи информации заменен принципом калейдоскопа, сменяющихся картинок, который разработчики считают системно-деятельностным подходом». «Раньше основы понятийного мышления начинали закладываться на природоведении. Теперь у нас вместо природоведения “Окружающий мир”. Вы видели, что это такое? Это бессмысленная крошка. Понять в этом логику могут только составители, у которых у самих нет понятийного мышления. Якобы это практико-ориентированный, исследовательский предмет. Ничего там этого нет» ([URL: aftershock.su](http://aftershock.su)). Так же, считает ученый, обстоит дело и с другими предметами. В результате понятийное мышление у современных школьников и студентов развито крайне слабо.

Таким образом, даже представленных фактов достаточно, чтобы сделать вывод о падении качества школьного образования. Это же подтверждается фактом снижения качества общей образовательной подготовки абитуриентов. Следовательно, современная отечественная школа в настоящий момент не выполняет функций не только социального лифта, но и социальной стартовой площадки. Однако наличие *социального лифта и возможности им воспользоваться* каждому гражданину страны — фундаментальная задача развития страны. Образование открывает доступ к престижным должностям и званиям. В современном западном обществе, не окончив университета или колледжа, предварительно окончив школу, нельзя достичь высокого положения на государственной службе и во многих других областях.

Так является ли школьное образование в нашей стране социальным лифтом и залогом успешности его выпускников в будущем? Для основной массы выпускников — нет. Тем более что даже качественное само по себе образование тоже не является таким залогом. В эпиграфе к статье приводятся слова Дж. Хекмана, нобелевского лауреата по экономике (2001 г.), в которых он делает акцент на личностных качествах современного человека, прошедшего фильтр, фильтр сложной и трудной учебы и работы, формирующий эти необходимые для конкурентоспособности личностные качества. Отсюда вывод, что, конечно, школа должна обеспечивать качественное образование, при этом всем учащимся. Но гораздо важнее, чтобы наряду с образованием школа обеспечивала *личностное развитие* своих воспитанников. Личностное

развитие в школе — залог социального продвижения в дальнейшем. Новые школьные образовательные стандарты определяют развитие личностных качеств обучаемых как одну из ведущих целей образования. Время покажет, насколько будет реализована эта задача, и не в отдельных, избранных, школах, а в целом по стране.

Литература

1. Болонский процесс: середина пути / Под ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; Российский новый университет, 2005. 379 с.
2. Выравнивание шансов детей на качественное образование: сб. мат-лов. М.: Изд. дом ВШЭ, 2012. 208 с.
3. Ключева А.Е., Захарова О.Ю. Социальный лифт как средство развития педагога // Управление дошкольными образовательными учреждениями. 2012. № 7. С. 26–32.
4. Рачевский Е.Л. Дело семьи — посадить ребенка в «социальный лифт» // Директор школы. 2005. № 4. С. 83–94.
5. Ясвин В.А. Горизонтальная педагогическая карьера как инновационный механизм социальных лифтов для сотрудников сферы образования // Педагогическая диагностика. 2013. № 5. С. 47–61.

Literatura

1. Bolonskij process: seredina puti / Pod red. V.I. Bajdenko. M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov; Rossijskij novy'j universitet, 2005. 379 s.
2. Vy'ravnivanie shansov detej na kachestvennoe obrazovanie: sb. mat-lov. M.: Izd. dom VShE', 2012. 208 s.
3. Klyuzheva A.E., Zaxarova O.Yu. Social'ny'j lift kak sredstvo razvitiya pedagoga // Upravlenie doskol'ny'mi obrazovatel'ny'mi uchrezhdeniyami. 2012. № 7. S. 26–32.
4. Rachevskij E.L. Delo sem'i — posadit' rebyonka v «social'ny'j lift» // Direktor shkoly'. 2005. № 4. S. 83–94.
5. Yasvin V.A. Gorizontaln'naya pedagogicheskaya kar'era kak innovacionny'j mexanizm social'ny'x liftov dlya sotrudnikov sfery' obrazovaniya // Pedagogicheskaya diagnostika. 2013. № 5. S. 47–61.

G.M. Kodzhaspirova

School as a Social Lift

The article raises the question of how Russian school is able to perform the role of a social lift and what are the reasons preventing this.

Keywords: success; competitiveness; social lift; qualitative and accessible education; social mobility.



ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Н. Рыжов

Вопросы грамотности и уровня образованности населения Российской империи в 1897–1917 гг.

Статья посвящена противоречивому вопросу в истории российского образования — проблеме грамотности и образованности населения Российской империи в начале XX в. В работе представлены статистические сведения, отражающие довольно высокий процент грамотности населения по ряду возрастных групп в различных регионах России и стране в целом. Показано соотношение численности студентов в Российской империи и ряде европейских государств, отражена численность женщин-студентов в высших учебных заведениях.

Ключевые понятия: статистика образования; грамотность населения; образование женщин; численность учащихся.

Одним из распространенных стереотипов в истории российского образования является тезис о низкой грамотности населения в дореволюционный период и отсутствии социальных лифтов для женщин и представителей «низших» сословий. Кроме того, во многих исследованиях по-прежнему доминирует мысль о «невежестве» населения России и ее «отставании» от ведущих государств мира [8; 12; 14]. При этом не отрицается вступление России в монополистический период развития и ее выход в мировые лидеры по целому ряду направлений экономики. Однако не раскрывается то, каким образом можно осуществить экономический рывок и войти с низким уровнем грамотности в тройку мировых промышленных лидеров без образовательного рывка. Несмотря на значительное число публикаций по проблеме развития грамотности и образования в конце XIX–XX вв., ответа на целый ряд вопросов до сих пор не дано. В ряде серьезных исследований затрагиваются лишь отдельные аспекты развития образования (например, деятельность церковно-приходских школ или высших учебных заведений) [9; 28]. В других работах широко представлена статистическая информация, однако без должного ее осмысления и комплексного подхода к ее

анализу [2; 21: с. 700–715]. Ответом на вопрос об уровне распространения грамотности и образования населения России начала XX в. во многом и будет материал предлагаемой статьи.

Формат небольшой статьи не позволяет осветить все стороны проведенного исследования, однако ряд задач все же можно решить. К их числу относятся следующие:

- проанализировать процент грамотных по полу и различным возрастным группам по стране и отдельным регионам;
- охарактеризовать численность учащихся и ее рост в 1897–1923 гг. по стране и отдельным регионам;
- рассмотреть численность студентов в предреволюционный период в России, сопоставить ее с численностью студентов в ряде крупнейших государств Европы;
- показать уровень грамотности женщин по стране и отдельным регионам, численность женщин-студентов в предреволюционный период.

Для решения указанных выше задач были привлечены различные группы источников, которые можно объединить следующим образом:

- материалы переписей населения 1897 и 1920–1923 гг., в которых отражены сведения о численности грамотных и учащихся в России (СССР) по полу, различным возрастам и группам населения;
- материалы «школьных» переписей — собраний сведений о числе учебных заведений и численности учащихся за 1903, 1911, 1914 гг.;
- материалы переписей населения отдельных городов и регионов Российской империи, позволяющие конкретизировать и скорректировать данные, представленные во всероссийских и «школьных» переписях;
- труды российских и зарубежных ученых по различным аспектам развития образования в конце XIX – начале XX в.

В целях выяснения вопроса о темпах роста численности учащихся и, как следствие, развития образования в Российской империи на протяжении 1897–1917 гг. необходимо обратиться к материалам так называемых «школьных» переписей. Они позволят наглядно отразить усилия правительства императора Николая II в направлении расширения сети учебных заведений различных типов и уровней и активного привлечения в них учащихся. Кроме того, переписи дадут представление о приоритетных направлениях в развитии образования в конце XIX – начале XX в.

Для осмысления содержания привлеченных к исследованию «школьных» переписей важно учитывать, что они отражали численность учащихся, а не численность грамотных в стране. Это объяснялось тем, что грамотные родители, представлявшие различные сословия, могли обучать своих детей дома, поэтому сведения о грамотности детей, получавших домашнее образование, не попадали в материалы «школьных» переписей, проводившихся Статистическим комитетом МВД и Министерством народного просвещения.

Необходимую информацию о грамотности могли бы дать общегосударственные переписи населения России, однако после 1897 г. и до 1917 г. они не проводились, а достоверность результатов первой всеобщей переписи населения требует серьезной проверки. В этом отношении можно привести мнение исследовательницы быта русской деревни XVIII – начала XX в. М.М. Громыко. В частности, она справедливо указала на существенно заниженные данные о проценте грамотных, прежде всего среди крестьян, и назвала этому ряд причин. Во-первых, часть крестьян, принадлежавших, например, к старообрядцам, предпочитала скрывать свою грамотность, чтобы не нести ответственности за подписываемые по принуждению документы. Многие из старообрядцев вообще уклонились от участия в переписи. Во-вторых, довольно распространенной была практика, согласно которой лица, обучавшиеся частным порядком, сначала учились беглому осмысленному чтению и лишь затем письму. В результате не научившиеся писать в материалы переписи попали как неграмотные. В-третьих, определенное число крестьян умело читать и писать по-старославянски, но не знало гражданской азбуки. Часть этой группы крестьянства также не попала в число грамотных [6: с. 289–293].

Таким образом, важной проблемой исследования является необходимость постоянной корректировки или уточнения данных, приводившихся в материалах переписей.

Введение в России доступного для всех всеобщего обучения на уровне законопроектов впервые начало разрабатываться Особым комитетом еще в июле 1861 г. В дальнейшем было осознано, что введение этой меры невозможно без обеспечения общедоступности школ для населения на всей территории Российской империи. Своего рода отправной точкой в реализации этого вопроса стали результаты переписи населения 1897 г., отразившие ряд существенных проблем в сфере образования. Под давлением оппозиционных правительству сил в дополнение к идее общедоступности при реализации всеобщего обучения стала обсуждаться его обязательность, т. е. нормативное требование об определении всех детей соответствующего возраста в школу. Подготовленный правительством законопроект об обязательном всеобщем начальном образовании был отклонен Государственной думой, однако правительство в дальнейшем действовало, руководствуясь содержанием этого документа. С 1908 г. ежегодно открывалось около 10 тысяч школ. В итоге к 1918 г. планировалось завершить переход ко всеобщему начальному образованию. В отношении реализации общедоступности образования правительством императора Николая II были сделаны существенные шаги, что показано в сводной таблице 1. В их уточнении могут помочь материалы советской переписи населения 1920–1923 гг. — источника, редакторов которого трудно заподозрить в желании преувеличить численность учащихся в Российской империи.

Таблица 1

**Сведения о численности учащихся
по различным типам учебных заведений Российской империи (1897–1923 гг.)¹**

Тип учебного заведения	Численность учащихся			
	1897 г.	1903 г.	1 янв. 1914 г.*	1 янв. 1923 г.**
Общая численность населения	125 640 021	129 155 460	175 137 800	130 863 285
Начальные учебные заведения	?	5 493 574	7 410 833	4 346 582
Средние общеобразовательные учебные заведения	?	421 335	529 522	2 989 098
Средние специальные учебные заведения	?	187 063	290 082	157 227
Высшие государственные специальные учебные заведения	29 306	19 041	31 625	81 586
Высшие государственные классические учебные заведения		23 843	41 161	74 619
Высшие общественные и частные учебные заведения	2121	?	52153	–
Всего:	?	6 144 856	9 105 552	7 686 102

* В материалы переписи 1914 г. не вошли сведения о численности учащихся 25 гимназий и 3 реальных училищ. Полностью отсутствуют данные об учащихся по Санкт-Петербургу и Баку, а также 3 губерниям: Холмской, Тифлисской и Варшавской.

** В таблицу не вошли сведения по политическим клубам, кружкам, учебным бригадам и пр., поскольку это не учебные заведения и их могли посещать учащиеся школ.

Анализ сведений о численности учащихся в учебных заведениях различных типов за 1897–1923 гг. выявил следующие обстоятельства:

- приведенные в таблице сведения относятся не к числу грамотных в стране, а лишь к учащимся, посещавшим учебные заведения, поэтому приведенные сведения важно соотносить с определенными возрастными группами, а не общей численностью по стране; данные по численности грамотных в России будут приведены ниже на основе выборки по отдельным регионам;
- в ходе всех переписей были зафиксированы только лица, обучавшиеся в учебных заведениях; лица, получавшие начальное, среднее и высшее образование дома или у частных учителей, переписаны не были, точное число таких лиц указать не представляется возможным; не были подсчитаны лица, получившие образование за границей, но проживающие в России.

¹ Источники: [9: с. 254; 11: с. 46–62; 13: с. 188–189; 25: с. 2, 292, 297, 304–305; 26: с. 118–143].

В ходе переписи 1903 г. были зарегистрированы только те ученики, которые пришли в учебные заведения в день переписи. Реально по спискам учебных заведений учащихся было значительно больше. Как показала выборочная проверка, было не учтено около полумиллиона человек. За 1903 г. приведенные сведения являются неполными, поскольку такие крупные учебные заведения, как Александровский лицей в Санкт-Петербурге, Николаевская морская академия, Горный институт, Высшее горное училище в Екатеринославе, Высшие сельскохозяйственные курсы, Практическая академия коммерческих наук в Москве, Консерватории и ряд других, не представили сведений [11: с. 63].

Значительное сокращение численности учащихся начальных школ к 1923 г. связано с прекращением деятельности целых сетей начальных учебных заведений, например, церковно-приходских школ с 2 млн учащихся. Высокий рост числа учащихся средних общеобразовательных учебных заведений к 1923 г. был возможен при наличии у значительного числа учащихся начального образования, полученного до революции или же в школах, основанных до 1917 г., поскольку в годы Гражданской войны (1918–1922 гг.) вопросами образования занимались достаточно слабо. Этим же фактором объясняется и рост числа студентов вузов, в которые после 1917 г. могли приниматься лица при наличии у них навыков чтения и письма.

В целях выяснения вопроса о распространении грамотности и образования на территории Российской империи интерес представляет информация о численности учащихся по всем учебным округам Российской империи. Использование этой информации позволит увидеть распределение численности учащихся по различным территориям империи и сделать вывод об особенностях распространения образования по отдельным регионам. Кроме того, можно будет дать оценку образовательным усилиям правительства в деле развития образования на окраинах империи. Ниже представлены сведения о численности учащихся в 15 учебных округах и Финляндии.

Таблица 2

**Сведения о численности учащихся
по учебным округам Российской империи (1911 г., 1914 г.)¹**

Наименование учебного округа	Численность учащихся, 1911 г.	Численность учащихся, 1914 г.
1. Варшавский учебный округ	393 939	477 898
2. Виленский учебный округ	512 561	687 526
3. Западно-Сибирский учебный округ	179 012	280 873
4. Кавказский учебный округ	343 625	436 523
5. Казанский учебный округ	687 020	1 021 579
6. Киевский учебный округ	783 268	965 988
7. Московский учебный округ	1 224 510	1 669 048
8. Одесский учебный округ	557 644	822 902

¹ Источники: [15; 26: с. 136–148].

Наименование учебного округа	Численность учащихся, 1911 г.	Численность учащихся, 1914 г.
9. Оренбургский учебный округ	372 430	540 230
10. Рижский учебный округ	167 887	225 956
11. Санкт-Петербургский (Петроградский) учебный округ	406 803	419 038
12. Харьковский учебный округ	846 064	941 629
13. Туркестанский учебный округ	29 944	115 238
14. Восточно-Сибирский учебный округ	89 171	117 592
15. Приамурский учебный округ	36 100	96 981
16. Финляндия	?	234 398
Всего учащихся:	6 629 978*	9 053 399*

* По всем учебным округам сведения переписи далеко не полные. Например, в эту цифру не вошли данные о численности учащихся всех частных и общественных учебных заведений Российской империи.

Как уже отмечалось, установить точную численность грамотных по империи в исследуемый период чрезвычайно трудно, поскольку общегосударственных переписей населения до 1920–1923 гг. не проводилось. Однако уровень грамотности можно проанализировать на основе локальных переписей ряда городов Российской империи, расположенных в различных регионах: Владивостока (Дальний Восток), Томска (Сибирь), Баку (Закавказье), Санкт-Петербурга (Северо-Западный регион).

По результатам этих переписей число грамотных и учащихся значительно выше, чем это отражено в материалах собственно «школьных» переписей. Расхождения связаны с неполнотой сведений или их отсутствием по значительному числу учебных заведений. Ниже в таблицах 3–4 представлен процент грамотности детей школьного возраста г. Владивостока, находящегося на окраине Российской империи.

Если учесть численность грамотных детей 8–11 лет — возраста, наиболее распространенного при получении начального образования, — то процент грамотных будет еще значительнее и превысит 82 %. И это — на окраине Российской империи!

Высокий процент грамотных детей школьного возраста во Владивостоке, представленный в таблицах 3–4, отражает общие для большинства городов Российской империи тенденции и свидетельствует о заботе местных и центральных властей об образовании населения даже на окраинах империи. Кроме того, материалы переписи показывают широкое распространение школьной сети и охват большинства детей школьным образованием: 76 % детей обоего пола посещали начальные и средние школы Владивостока и 83 % — начальные школы [18: с. 55]. Число девочек, посещавших учебные заведения, было выше, чем число мальчиков, что свидетельствует о популярности женского

образования и на Дальнем Востоке. Процент грамотных девочек незначительно уступал проценту грамотности мальчиков (74 % и 80 % соответственно).

Таблица 3

Грамотность детей школьного возраста (7–15 лет) города Владивостока (1916 г.)¹

Отношение к грамотности	Общее число детей 7–15 лет*		Грамотные		Неграмотные		Грамотность неизвестна
	Численность	%	Численность	%	Численность	%	Численность
Дети обоего пола	9439	100	7254	76,9	2180	23,1	5
Мальчики	4558	48,3	3630	79,7	927	20,3	1
Девочки	4881	51,7	3624	74,3	1253	25,7	4

* В таблицу не вошли сведения о детях китайцев, корейцев и японцев, проживавших во Владивостоке.

Таблица 4

Грамотность детей 8–11 лет города Владивостока (1916 г.)²

Отношение к грамотности	Общее число детей 8–11 лет*		Грамотные		Неграмотные		Грамотность неизвестна
	Численность	%	Численность	%	Численность	%	Численность
Дети обоего пола	4285	100	3569	83,3	715	16,7	1
Мальчики	2108	49,2	1767	83,8	340	16,2	1
Девочки	2177	50,8	1802	82,8	375	17,2	–

* В таблицу не вошли сведения о детях китайцев, корейцев и японцев, проживавших во Владивостоке.

Названные выше тенденции можно проследить и на примере аналогичных данных по центру Западной Сибири — г. Томску.

Таблица 5

Рост численности грамотных детей школьного возраста (7–15 лет) города Томска (1897–1904 гг.)³

	1897 г.			1904 г.		
	Всего детей 7–15 лет	Грамотных	Процент грамотных	Всего детей 7–15 лет	Грамотных	Процент грамотных
Обоего пола	8362	5976	71,5	7619	6303	82,7
Мальчики	3997	3049	76,3	3836	3290	85,8
Девочки	4365	2927	67,1	3783	3013	79,7

¹ Источник: [18: с. 50].

² Источник: [18: с. 52].

³ Источник: [17: с. 8].

Материал, приведенный в таблице, позволяет сделать ряд выводов.

1. В начале XX в. в небольшом (65 тыс. чел.) сибирском городе более 82 % детей 7–15 лет обоего пола были грамотными, т. е. умели и читать, и писать. Эти результаты несколько выше процента грамотных по переписи 1897 г. Подобный уровень грамотности отражает спорность суждений о низком общем уровне грамотности в России в исследуемый период.

2. Число грамотных детей мужского и женского пола приблизительно равно, что на примере конкретного города ставит под сомнение обоснованность распространенного мнения о значительно более низком проценте грамотных девочек по отношению к мальчикам и о еще более серьезном отставании женского пола в вопросах образования. Материал переписи показывает, что в учебных заведениях города Томска девочек обучалось больше, чем мальчиков. Так, в средних учебных заведениях обучалось 467 мальчиков и 822 девочки, а в гимназии — 232 мальчика и 540 девочек [17: с. 13–15]. Таким образом, среднее классическое образование в Томске получало почти в 2 раза больше девочек, чем мальчиков. Подобные цифры не являлись чем-то особенным для Сибири и отражали общую тенденцию по большинству губерний Российской империи.

Основные тенденции распространения грамотности и развития образования на Дальнем Востоке и Сибири вполне сопоставимы с аналогичными процессами в городах Закавказья. Для примера можно взять один из крупнейших городов региона — Баку — и воспользоваться данными переписи его населения в 1897 г. и 1913 г. Особенностью развития образования в данном регионе был наиболее низкий процент грамотных и учащихся среди других регионов Российской империи. Также характерной особенностью населения Баку была многонациональность, что в свою очередь влияло на развитие образования и распространение грамотности.

Таблица 6

Грамотность населения г. Баку по полу и возрастным группам (1913 г.)¹

Возраст	Всего жителей		Мужчины		Женщины	
	Муж.	Жен.	Численность	Процент грамотных	Численность	Процент грамотных
8–11 лет	8415	7500	5848	69,5	4574	61
12–14 лет	6740	5486	5092	75,6	3736	68,1
15–17 лет	6630	5491	4646	70,1	3392	61,8
18–19 лет	5081	3859	3227	63,5	2271	58,9
20–24 лет	12 789	10 411	7297	57,1	5216	50,1
25–29 лет	16 602	10 879	9155	55,1	4730	43,5
...
Всего:	120 803	93 869	60 894	50,4	59 792	63,7

¹ Источник: [16: с. 2–7].

Сопоставление сведений, представленных в таблице 7, показывает, что российское правительство не стремилось «держать в невежестве» народы Закавказья, как это пытаются показать некоторые исследователи [7: с. 33, 42; 22: с. 90]. Свидетельством этому может служить рост уровня грамотности у представителей ряда национальностей г. Баку за 10-летний период при условии сохранения на одном уровне процента грамотности русскоязычного населения.

Таблица 7

**Рост численности грамотных жителей г. Баку
с 1903 по 1913 г.¹**

Национальность	Годы переписей					
	1903 г.			1913 г.		
	Всего жителей	Грамотных	Процент грамотных	Всего жителей	Грамотных	Процент грамотных
Русские	34 156	22 046	65,5	67 371	41 953	62,3
Армяне	17 150	10 069	58,7	37 106	23 574	63,5
Татары и персы	36 690	7265	19,8	65 697	11 851	18
Прочие национальности	12 821	7633	59,5	21 138	16 608	78,6
Всего жителей	100 826	47 023	46,6	191 312	93 986	49,1

Показательны результаты развития грамотности и образования в столице Российской империи — Санкт-Петербурге.

Таблица 8

**Сведения об уровне грамотности детей 6–15 лет
города Санкт-Петербурга (1910 г.)²**

	Всего детей 6–15 лет	Грамотных	Процент грамотных
Мальчики	121 490	96 003	79
Девочки	110 613	80 856	73,1
Обоего пола	232 103	176 859	76,2

Таблица 9

**Сведения об уровне грамотности населения (6–110 лет)
города Санкт-Петербурга (1910 г.)³**

Население	1910 г.		
	Всего лиц 16–110 лет	Грамотных	Процент грамотных
Мужчины	629 186	553 007	87,9
Женщины	569 856	368 647	64,7
Обоего пола	1 199 042	921 654	76,9

¹ Источник: [1: с. 31; 16: с. 11].

² Источник: [19: с. 5].

³ Источник: [19: с. 40].

Показателен более высокий процент грамотных у взрослого населения Санкт-Петербурга, а не у детей 6–15 лет. Это объясняется высоким процентом грамотности в столице и в предыдущие царствования.

Высокий процент грамотности детей школьного возраста и населения в целом в различных городах России вполне может быть распространен на все городское население Российской империи. Сельское же население в процентном отношении было не менее грамотным, о чем свидетельствуют данные о грамотности призывников Русской армии, представленных, как правило, крестьянским сословием, и крестьян Санкт-Петербурга.

В работах советских и современных исследователей по проблеме распространения грамотности среди «низших» сословий в Российской империи встречаются тезисы о низком проценте грамотных призывников как показателе состояния грамотности по стране в целом. Данные о неграмотных призывниках разнятся на десятки процентов [10: с. 34–39; 23; 27], при этом исследователи нередко ссылаются друг на друга, и порой трудно найти первоисточник приводимых сведений.

Данные Военно-статистического ежегодника за 1912 г. дают представление о грамотности призывников Русской армии того времени (табл. 10).

Таблица 10

Грамотность рядового состава Русской армии в момент поступления на действительную воинскую службу (1912 г.)¹

Род войск	Общая численность войск	Грамотные		Неграмотные	
		Численность	Процент	Численность	Процент
Пехота	823 288	566 638	68,8 %	256 650	31,2 %
Кавалерия	81 410	58 479	71,8 %	22 931	28,2 %
Казачьи войска	57 953	48 291	83,3 %	9662	16,7 %
Артиллерия	189 890	139 739	73,6 %	50 151	26,4 %
Инженерные войска	50 225	44 966	89,5 %	5259	10,5 %
Железнодорожные войска	9288	8824	95 %	464	5 %
Учреждения Военного ведомства	47 806	39 467	82,6 %	8339	17,4 %
В целом, по сухопутной армии	1 259 861	906 405	72 %	353 456	28 %

Заметим, что за время действительной воинской службы (3 года) процент грамотных повышался, поскольку в армии, в том числе и действующей, происходило обучение солдат навыкам военного дела, а неграмотных — чтению, письму, счету. В Русском военно-морском флоте грамотность матросов была значительно выше, чем в сухопутных войсках, поскольку этого требовали особенности службы. В обеих составляющих вооруженных сил Российской

¹ Источник: [4: с. 372–373].

империи доля крестьян среди рядового и унтер-офицерского состава составляла 82 % и в целом соответствовала доле крестьян в общем населении страны.

Свидетельством относительно высокой грамотности представителей крестьянского сословия могут стать данные о проценте грамотных крестьян Санкт-Петербурга по переписи 1910 г.

Таблица 11

Крестьянское население Санкт-Петербурга и крестьяне из других губерний, зарегистрированные в городе (1910 г.)¹

Общее число крестьян	Грамотные крестьяне обоюбого пола	Процент грамотных обоюбого пола	Грамотное мужское население	Процент грамотных мужского пола	Грамотное женское население	Процент грамотных женского пола
1 076 398 Мужчины — 595 596 Женщины — 480 802	664 289	61,7	444 436	74,6	219 853	45,7

Процент грамотных крестьян мужского пола в целом совпадает с уровнем грамотности призывников, хотя в таблицу 11 внесены данные о представителях всех возрастных групп крестьянского сословия, в том числе и детей 0–5 лет, которые в принципе не могли быть грамотными, что, естественно, уменьшало реальное число грамотных.

Численность студентов российских вузов в 1890–1920-е гг. достигала 130 тыс. чел. Сравнивая эту цифру с количеством обучающихся в высшей школе в ряде европейских стран, некоторые советские и российские исследователи оценивают ее как незначительную. Однако сведения о численности студентов в той или иной стране далеко не всегда могут отражать общее состояние и уровень развития высшего образования. Например, в 1700 г. в университетах Германии обучалось около 9 тыс. студентов, а в 1811 — около 4 900. Таким образом, более чем через сто лет в Германии при значительном росте населения число студентов уменьшилось почти в два раза. В 1860 г. в Германии было 11 883 студента (рост за 160 лет составил 24,3 %), а численность всего населения увеличилась втрое [29: с. 157]. На основе этой информации можно сделать ошибочный вывод об отсутствии прогресса в высшем образовании Германии. Между тем 60–70-е гг. XIX в. — это период общепризнанного расцвета немецких университетов и немецкого образования в целом. Для сопоставления данных по численности студентов Российской империи с числом студентов в вузах двух ведущих европейских государств приведем таблицу 12.

¹ Источник: [19: с. 290].

Таблица 12

Численность студентов в ведущих государствах Европы (1908 г., 1914 г.)¹

	Российская империя	Германская империя	Франция
Численность населения	178 378 800 (1914 г.)	65 400 000 (1914 г.)	39 267 000 (1908 г.)
Число студентов по типам вузов	41 161 (университеты) 102 384 (специальные вузы)	51 000 (университеты) 11 000 (специальные вузы)	35 700 (университеты) 6 000 (специальные вузы)
Всего студентов	143 545 (1914 г.)	62 000 (1914 г.)	41 700 (1908 г.)
Процент студентов к численности населения	0,8	0,9	1

Как видно из приведенных в таблице данных, численность студентов в Российской империи вполне сопоставима с численностью студентов двух европейских государств — Германии и Франции.

Важным аспектом, характеризующим развитие высшего образования в Российской империи, является проблема его доступности для женщин. Содержащиеся в историко-педагогической литературе утверждения о «темноте» и «необразованности» российской женщины, как уже было показано выше, спорны и нуждаются в пересмотре. Подтверждением этого суждения могут служить сведения о численности женщин-студентов в Российской империи (табл. 13). Всего были привлечены сведения по 40 высшим женским учебным заведениям. Основанием для отнесения учебного заведения к высшему послужил ряд критериев, прежде всего: требование при зачислении полного среднего образования у абитуриентов, университетский учебный курс и выдача при окончании диплома университетского образца.

Таблица 13

Численность слушательниц и женщин-студентов в Российской империи (январь 1917 г.)²

Тип учебного заведения	Численность слушательниц и женщин-студентов в 1914 г.	Численность женщин-студентов в 1917 г.
Общественные и частные высшие женские учебные заведения с университетским курсом	38 384	42 236
Императорские университеты	1 990 чел. (на 1907 г.)	?

¹ Источники: [20: с. 66, 75; 26: с. 58, 118–119; 29: с. 156–157; 30].

² Источники: [5; 24].

При подсчете численности слушательниц и студенток не были задействованы сведения по всем высшим учебным заведениям с совместным обучением и не учтена (ввиду отсутствия информации) численность по 8 строго женским высшим учебным заведениям. Таким образом, приводимые сведения не полны и реальные цифры превышают 50 000 женщин-студентов, а в целом доля женщин-студентов в высшей школе составляла более 30 %. По справедливому замечанию Б.Л. Бразоля — исследователя социально-экономического развития России периода правления Николая II, — Российская империя занимала первое место в Европе по числу женщин-студентов [3].

Анализ темпов роста числа учебных заведений и численности учащихся в России в начале XX в. позволяет утверждать, что этот рост был достаточно высоким и способствовал становлению Российской империи ведущей мировой державой.

Литература

1. Баку по переписи 22 октября 1903 года. Часть 1. Отд. 2. Занятия Бакинского населения / Под ред. В.Ф. Караваева. Баку, 1905. 227 с.
2. *Богданов И.М.* Грамотность и образование в дореволюционной России и СССР: историко-статистические очерки. М.: Статистика, 1964. 195 с.
3. *Бразоль Б.Л.* Царствование императора Николая II (1894–1917) в цифрах и фактах. Минск: Польша, 1991. 12 с.
4. Военно-статистический ежегодник за 1912 год. СПб., 1914. 582 с.
5. Все высшие женские учебные заведения России. Необходимый справочник для женщин, стремящихся к высшему образованию. М., 1916. 48 с.
6. *Громыко М.М.* Мир русской деревни. М.: Молодая гвардия, 1991. 446 с.
7. *Дякин В.С.* Национальный вопрос во внутренней политике царизма (XIX – начала XX вв.). СПб.: Лисс, 1995. 1004 с.
8. *Журавский А.* Правда и мифы «школьного вопроса» в России // НГ-Религии. 2003. № 12. 16 июля.
9. *Иванов А.Е.* Высшая школа России в конце XIX – начале XX века. М., 1991. 392 с.
10. *Изонов В.В.* Подготовка русской армии накануне Первой мировой войны // Военно-исторический журнал. 2004. № 10. С. 34–39.
11. Материалы по школьному образованию в России. ЦСК МВД. СПб.: Типо-лит. Н.Л. Ныркина, 1906. 63 с.
12. Образование в императорской России // Отечественные записки. 2002. № 1 (2). URL: <http://magazines.russ.ru/oz/2002/1/bbb.html>.
13. Общий свод по Империи результатов разработки данных первой всеобщей переписи населения. Т. 1–2. СПб.: Типо-лит. Н.Л. Ныркина, 1905. Т. 1. 268 с.
14. *Одинцов М.И.* «Школьный вопрос» в России // НГ-Религии. 2003. № 8. 21 мая.
15. Однодневная перепись начальных школ в Империи, произведенная 15 января 1911 года. Итоги по империи / Министерство народного просвещения. Вып. 16. Пг.: Уч. изд. М. Н. П., 1916.
16. Перепись Баку 1913 года. Ч. 3. Население. Вып. 2. Город Баку. Население по занятиям. Баку, 1916. 104 с.
17. Перепись детей школьного возраста города Томска / Под ред. М.Н. Соболева. Томск: Типо-лит. П.И. Макушина, 1904. 157 с.
18. Перепись населения г. Владивостока 1916 года. Вып. 2. Владивосток, 1917. 78 с.

19. Петроград по переписи 15 декабря 1910 года. Население / Под ред. В.В. Степанова. Пг.: Гор. тип., [191-]. 339 с.
20. *Рингер Ф.* Закат немецких мандаринов. Академическое сообщество Германии в 1890–1933 гг. М.: Новое лит. обозрение, 2008. 645 с.
21. *Рубакин Н.* Грамотность // Новый энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. Т. 14. СПб., 1913. С. 700–715.
22. *Садвокасова З.Т.* Русификаторская политика царизма в области образования нерусских народов // Отечественная история (Отан тарихы). 2008. № 1. С. 88–91.
23. *Сенявская Е.С.* Психология войны в XX веке: исторический опыт России. М.: РОССПЭН, 1999. 383 с.
24. Список учебных заведений ведомства Министерства народного просвещения (кроме начальных) по городам и селениям. Составлен к 1 января 1914 года. СПб., 1914. 173 с.
25. Статистический ежегодник 1922 и 1923 гг. Т. 8. Вып. 5. М., 1924. 356 с.
26. Статистический ежегодник России 1915 г. Пг.: ЦСК МВД, 1916. [отд. пагин. по главам].
27. *Чернецовский Ю.М.* Россия и Советский Союз в мировой политике XX века. Ч. 1: Конец XIX века – август 1939 года. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та экономики и финансов, 1993. 126 с.
28. *Яценко Р.В.* Развитие церковно-приходских школ России (вторая половина XIX – начало XX века): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2005. 181 с.
29. *McClelland Ch.E.* State, Society and University in Germany 1700–1914. Cambridge: Cambridge University Press, 1980. 381 p.
30. *Ringer F.* Education and Society in Modern Europe. Bloomington and London: Indiana University Press, 1979. 370 p.

Literatura

1. Baku po perepisi 22 oktyabrya 1903 goda. Chast' 1. Otd. 2. Zanyatiya Bakinskogo naseleniya / Pod red. V.F. Karavaeva. Baku, 1905. 227 s.
2. *Bogdanov I.M.* Gramotnost' i obrazovanie v dorevolucionnoj Rossii i SSSR: istoriko-statisticheskie ocherki. M.: Statistika, 1964. 195 s.
3. *Brazol' B.L.* Czarstvovanie imperatora Nikolaya II (1894–1917) v cifrax i faktax. Minsk: Poly'mya, 1991. 12 s.
4. Voенно-statisticheskij ezhegodnik za 1912 god. SPb., 1914. 582 s.
5. Vse vy'sshie zhenskije uchebny'e zavedeniya Rossii. Neobhodimy'j spravochnik dlya zhenshhin, stremyashhixsya k vy'sshemu obrazovaniyu. M., 1916. 48 s.
6. *Gromy'ko M.M.* Mir russkoj derevni. M.: Molodaya gvardiya, 1991. 446 s.
7. *Dyakin V.S.* Nacional'ny'j vopros vo vnutrennej politike czarizma (XIX – nachala XX vv.). SPb.: Liss, 1995. 1004 s.
8. *Zhuravskij A.* Pravda i mify' «shkol'nogo voprosa» v Rossii // NG-Religii. 2003. № 12. 16 iyulya.
9. *Ivanov A.E.* Vy'sshaya shkola Rossii v konce XIX – nachale XX veka. M., 1991. 392 s.
10. *Izonov V.V.* Podgotovka russkoj armii nakanune Pervoj mirovoj vojny' // Voенно-istoricheskij zhurnal. 2004. № 10. S. 34–39.
11. Materialy' po shkol'nomu obrazovaniyu v Rossii. CSK MVD. SPb.: Tipo-lit. N.L. Ny'rkina, 1906. 63 s.
12. Obrazovanie v imperatorskoj Rossii // Otechestvenny'e zapiski. 2002. № 1 (2). URL: <http://magazines.russ.ru/oz/2002/1/bbb.html>.

13. Obshhij svod po Imperii rezul'tatov razrabotki danny'x pervoj vseobshhej perepisi naseleniya. T. 1–2. SPb.: Tipo-lit. N.L. Ny'rkina, 1905. T. 1. 268 s.
14. *Odinczov M.I.* «Shkol'ny'j vopros» v Rossii // NG-Religii. 2003. № 8. 21 maya.
15. Odnodnevnyaya perepis' nachal'ny'x shkol v Imperii, proizvedennaya 15 yanvarya 1911 goda. Itogi po imperii / Ministerstvo narodnogo prosveshheniya. Vy'p. 16. Pg.: Uch. izd. M. N. P., 1916.
16. Perepis' Baku 1913 goda. Ch. 3. Naselenie. Vy'p. 2. Gorod Baku. Naselenie po zanyatijam. Baku, 1916. 104 s.
17. Perepis' detej shkol'nogo vozrasta goroda Tomska / Pod red. M.N. Soboleva. Tomsk: Tipo-lit. P.I. Makushina, 1904. 157 s.
18. Perepis' naseleniya g. Vladivostoka 1916 goda. Vy'p. 2. Vladivostok, 1917. 78 s.
19. Petrograd po perepisi 15 dekabrya 1910 goda. Naselenie / Pod red. V.V. Stepanova. Pg.: Gor. tip., [191-]. 339 s.
20. *Ringer F.* Zakat nemeczkih mandarinov. Akademicheskoe soobshhestvo Germanii v 1890–1933 gg. M.: Novoe lit. obozrenie, 2008. 645 s.
21. *Rubakin N.* Gramotnost' // Novy'j e'nciklopedicheskij slovar' F.A. Brokgauza i I.A. Efrona. T. 14. SPb., 1913. S. 700–715.
22. *Sadvokasova Z.T.* Rusifikatorskaya politika czarizma v oblasti obrazovaniya nerusskix narodov // Otechestvennaya istoriya (Otan tarixy'). 2008. № 1. S. 88–91.
23. *Senyavskaya E.S.* Psixologiya vojny' v XX veke: istoricheskij opy't Rossii. M.: ROSSPE'N, 1999. 383 s.
24. Spisok uchebny'x zavedenij vedomstva Ministerstva narodnogo prosveshheniya (krome nachal'ny'x) po gorodam i selenijam. Sostavlen k 1 yanvarya 1914 goda. SPb., 1914. 173 s.
25. Statisticheskij ezhegodnik 1922 i 1923 gg. T. 8. Vy'p. 5. M., 1924. 356 s.
26. Statisticheskij ezhegodnik Rossii 1915 g. Pg.: CSK MVD, 1916. [otd. pagin. po glavam].
27. *Cherneczovskij Yu.M.* Rossiya i Sovetskij Soyuz v mirovoj politike XX veka. Ch. 1: Konecz XIX veka – avgust 1939 goda. SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta e'konomiki i finansov, 1993. 126 s.
28. *Yashhenko R.V.* Razvitie cerkovno-prixodskix shkol Rossii (vtoraya polovina XIX – nachalo XX veka): dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Volgograd, 2005. 181 c.
29. *McClelland Ch.E.* State, Society and University in Germany 1700–1914. Cambridge: Cambridge University Press, 1980. 381 p.
30. *Ringer F.* Education and Society in Modern Europe. Bloomington and London: Indiana University Press, 1979. 370 p.

A.N. Ryzhov

Problems of Literacy and Level of Education of the Population of the Russian Empire in 1897–1917

The article is devoted to a controversial issue in the history of Russian education — the problem of literacy and education of the population of the Russian Empire in the early XX century. The article presents the statistical data reflecting the relatively high literacy rate of the population for a variety of age groups in different regions of Russia and the country as a whole. The author shows the ratio of students in the Russian Empire and several European countries, reflects the number of women students in higher educational institutions.

Keywords: education statistics; literacy of population; women's education; number of students.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Н.М. Назарова, И.М. Яковлева,
Ю.А. Афанасьева, М.В. Браткова,
О.В. Титова**

Специальное (коррекционное) учреждение как ресурсный центр инклюзивного образования

В статье представлены результаты исследовательского проекта, проведенного научным коллективом Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО МГПУ и направленного на изучение современного состояния и особенностей процесса развития инклюзивного обучения в городе Москве, на выявление путей взаимодействия специальной (коррекционной) школы, выступающей в качестве ресурсного центра инклюзивного обучения, и общеобразовательных школ, реализующих его.

Ключевые слова: инклюзивное образование; обучение детей с ОВЗ; специальное (коррекционное) учреждение; ресурсы инклюзивного обучения детей с ОВЗ.

На современном этапе развития отечественного образования инклюзивное обучение детей с ОВЗ рассматривается как одно из приоритетных направлений. Новый Закон об образовании в Российской Федерации ставит перед современной школой задачу внедрения и развития инклюзивных форм обучения.

В Москве накоплен большой опыт по организации инклюзивного образования детей с ОВЗ, который требует анализа, корректировки, обобщения и, возможно, трансляции в регионы. В целях изучения современного состояния и особенностей процесса развития инклюзивного обучения в Москве, выявления путей взаимодействия специальных (коррекционных) учреждений и общеобразовательных школ, реализующих инклюзивное обучение, и определения нового качественного подхода к организации инклюзивного пространства в столице научным коллективом Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО МГПУ осуществлен исследовательский проект, результаты которого представлены в данной статье.

В последние годы в Москве значительно возросло число общеобразовательных школ, реализующих инклюзивное обучение детей с ОВЗ, и на сентябрь

2013 г. оно составило 194. В настоящее время в городе сложилась определенная система методической поддержки учреждений инклюзивного образования. Она включает территориальный (городской) ресурсный центр развития интегрированного (инклюзивного) образования, окружные ресурсные центры, службы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования (см. рис. 1).

Ресурсными, как правило, во всех округах столицы выступают центры психолого-педагогического и медико-социального сопровождения (ППМС-центры). Только в двух учебных округах (Центральном и Северо-Восточном) привлекаются для поддержки инклюзивного обучения специальные (коррекционные) школы VIII вида № 359, 532, 29 и 418, тогда как в Москве функционируют 63 специальных коррекционных образовательных учреждения (СКОУ) I–VIII видов, которые обладают большими ресурсами для обеспечения поддержки инклюзивных процессов в общеобразовательных школах.

Исследовательским коллективом было проведено изучение процесса сопровождения ресурсными центрами образовательных учреждений, реализующих инклюзивную практику, и содержания их деятельности в целях оценки полноты предоставляемой ими помощи. В исследовании приняли участие 42 респондента, из них 8 ППМС-центров и 34 СКОУ I–VIII видов г. Москвы.

Анализ полученных данных позволяет констатировать, что ресурсные центры пытаются установить партнерские отношения с образовательными учреждениями, реализующими инклюзивную практику. Сотрудники ресурсных центров считают своей основной задачей передачу педагогам общеобразовательных учреждений технологий обучения и воспитания детей с ОВЗ. Так, все ресурсные центры определяют свою позицию как активное действие по распространению опыта обучения детей с ограниченными возможностями здоровья совместно с нормально развивающимися учениками. Сотрудники ресурсных центров единодушно считают, что важным видом деятельности службы сопровождения ресурсного центра является консультирование специалистов общеобразовательных учреждений; 83,3 % респондентов отметили как направление деятельности определение необходимых условий для обучения детей с ОВЗ, консультирование родителей, имеющих детей с ОВЗ, 66,7 % — коррекционно-педагогическую помощь детям с ОВЗ; 16,7 % — разработку индивидуальных учебных планов для детей с ОВЗ, комплектование учреждений, реализующих инклюзивную практику. Помимо перечисленных ресурсные центры выполняют и другие функции, такие как: разработка и составление индивидуальных образовательных маршрутов сопровождения; консультирование администрации образовательной организации; анализ и экспертиза предметно-развивающей среды; методическая поддержка.

Анализ сайтов ресурсных учреждений и размещенной на них информации свидетельствует об использовании разнообразных форм практико-ориентированных мероприятий, направленных на ретрансляцию эффективного опыта обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях. Необходимо отметить, что данная работа проводится крайне неравномерно, в каждом округе выделены традиционные формы

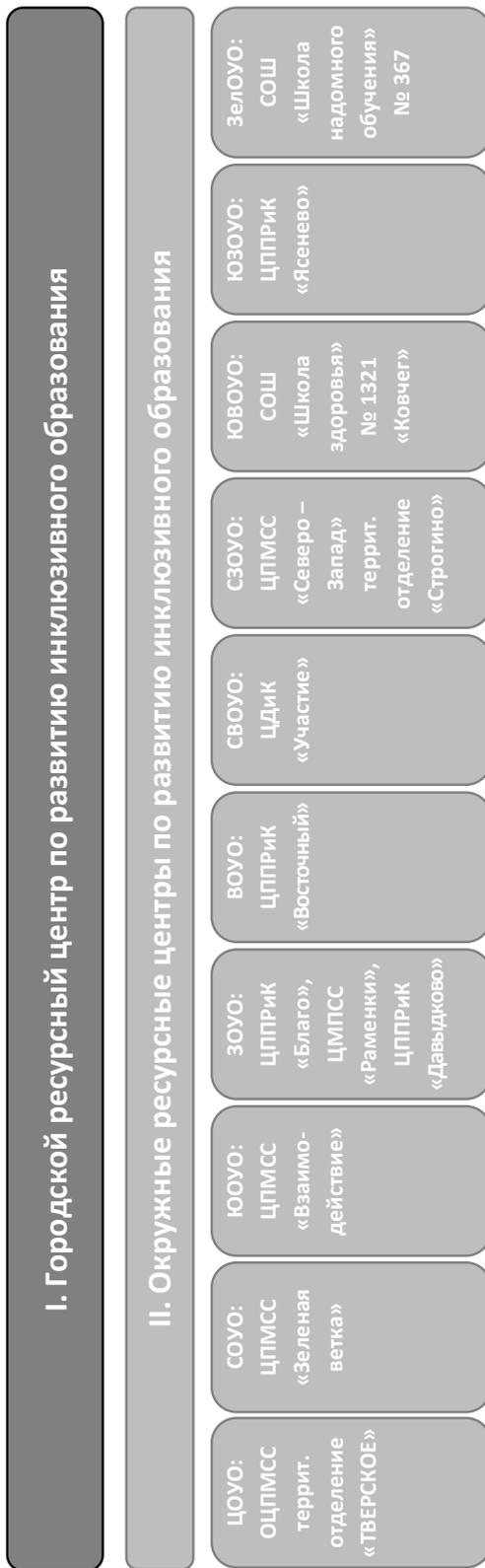


Рис. 1. Система методической поддержки учреждений инклюзивного образования¹

¹ Схема составлена авторами.

организации передачи имеющегося опыта как ресурса развития инклюзивного образования на базе специального (коррекционного) учреждения.

Среди традиционных форм организации ретрансляции опыта работы с детьми с ОВЗ наиболее часто используются педагогический совет, консультирование по проблемам, методам, технологиям обучения, воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в различном формате (групповые, индивидуальные, сетевые, скайп-консультирование и т. д.), семинары, конференции. Интересно отметить, что появляются новые формы ретрансляции опыта, такие как вебинары, видеоконференции, стажировочные площадки.

Основными способами расширения педагогического арсенала учителей являются проведение дней открытых дверей для педагогов общеобразовательных учреждений, консультации с наблюдением за деятельностью ребенка в учреждении; консультации в целях передачи эффективных коррекционно-развивающих приемов работы; демонстрационные уроки; мастер-классы, направленные на формирование у педагогов умения дифференцировать задания для детей с ограниченными возможностями здоровья; проведение совместных психолого-педагогических комиссий в целях разработки индивидуальной адаптированной программы для ребенка с ОВЗ.

Кроме того, выделен ряд проблем, с которыми сталкиваются ресурсные центры. Они связаны с неготовностью администрации и педагогического коллектива общеобразовательных школ к осуществлению инклюзивного обучения (75 %), с отсутствием материального стимулирования учителей, реализующих инклюзивное обучение школьников с ОВЗ, и специалистов различных учреждений, оказывающих им поддержку.

Запросы в ресурсные центры поступают от администрации ОУ (часто в случаях, когда ситуация обучения ребенка с ОВЗ становится критической) (43,2 %), от учителей общеобразовательных учреждений (27 %), от родителей (29,7 %). Среди самых распространенных следующие: проведение психолого-педагогического консилиума в целях диагностики уровня и состояния обученности ребенка; оказание коррекционно-развивающей помощи детям в условиях общеобразовательной организации; оказание консультативной помощи специалистам образовательной организации; проведение консультаций для педагогов и родителей по вопросам методического сопровождения процесса воспитания и обучения детей с ОВЗ.

В ходе исследования были опрошены педагоги образовательных учреждений, реализующих инклюзивную практику. Выяснилось, что 46,6 % из них не могут назвать ресурсный центр своего округа. Среди них были и те, кто реализует инклюзивное образование уже в течение ряда лет. Этот факт свидетельствует о том, что педагоги плохо информированы о ресурсных центрах, а образовательные учреждения не получают от них методическую поддержку.

Нами был осуществлен анализ ресурсов, имеющихся у специальных (коррекционных) образовательных школ для обеспечения методической поддержки инклюзивного обучения детей с ОВЗ. Администрации и педагогам СКОУ был предложен перечень ресурсов, из которого им предлагалось выбрать те,

которыми, по их мнению, обладает СКОУ. Количественные результаты представлены на составленной нами диаграмме (рис. 2.).

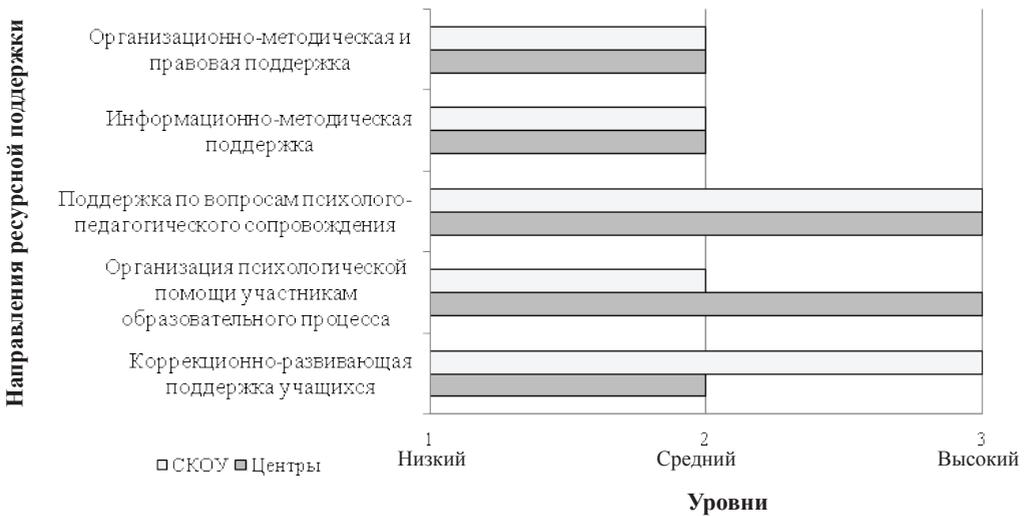


Рис. 2. Уровень ресурсности СКОУ и ЦПМС-центров по направлениям ресурсной поддержки

Обобщая полученные данные, можно констатировать, что специальные (коррекционные) учреждения и ЦПМС-центры имеют равные позиции в вопросах оказания организационно-методической, правовой и информационно-методической поддержки (средний уровень), в вопросах психолого-педагогического сопровождения (высокий уровень). В вопросах организации психологической помощи ЦПМС-центры имеют высокий уровень ресурсности, СКОУ — средний, а в вопросах коррекционно-развивающей поддержки учащихся высокий уровень возможностей отмечен у специальных (коррекционных) учреждений, в то время как у ЦПМС-центров — средний.

Конкретизируя данные по направлению организационно-методической и правовой поддержки, отметим высокий уровень ресурсов у СКОУ в вопросе консультирования администрации общеобразовательного учреждения по созданию специальных образовательных условий для детей с ОВЗ, по взаимодействию с родителями этих детей. Средний уровень ресурсов отмечен в сфере консультирования администрации ОУ по вопросам нормативно-правовой базы, доступности архитектурных условий, подбору и распределению специального оборудования, созданию инклюзивной культуры. Средний уровень ресурсности СКОУ имеют также в сфере консультирования педагогов по проблемам организации и осуществления инклюзивного образовательного процесса. Так, 79,9 % СКОУ могут оказать консультативную помощь по вопросам разработки индивидуальной адаптированной образовательной программы (65,6 % СКОУ); адаптации учебного материала в соответствии с возможностями учащихся (78,1 % СКОУ); формам организации групповой работы при включении детей с ОВЗ (71,9 %); формам, содержанию и способам промежуточной и итоговой

аттестации учащихся с особыми образовательными потребностями (62,5 %); формированию педагогической компетентности родителей и вовлечению их в коррекционно-образовательный процесс (75 %).

Высокий уровень ресурсности информационно-методической направленности СКОУ отмечен в области разработки индивидуальных учебных планов и адаптированных образовательных программ для детей с ОВЗ начальной и средней школы (90 % СКОУ). Для учащихся старшей школы зарегистрирован средний уровень ресурсности: только 43,8 % СКОУ заявили, что обладают данным ресурсом.

Почти все коррекционные школы (90,6 %) указали, что готовы поделиться опытом по использованию различных методов и приемов в работе с учащимися с ОВЗ, оказать методическую помощь учителям и педагогам дополнительного образования.

Практически все опрошенные педагоги СКОУ (90 %) признают себя готовыми помочь в вопросах организации психолого-педагогического обследования детей с ОВЗ при поступлении в ОУ и на всех этапах обучения, психолого-педагогического сопровождения, реализации индивидуальных учебных планов и адаптированной образовательной программы.

Высокий уровень ресурсности в сфере организации психологической помощи участникам образовательного процесса СКОУ отмечен в сфере оказания индивидуальных и групповых консультаций детям, родителям, педагогам на базе образовательного учреждения.

Более 90 % СКОУ готовы оказать помощь в проведении коррекционно-развивающих занятий для детей с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзии. В группе ресурсов по организации коррекционно-развивающей поддержки учащихся с ОВЗ можно выделить общие и специфические ресурсы СКОУ.

Общими ресурсами можно считать ресурсы, которыми обладают специальные (коррекционные) учреждения всех видов (I–VIII). К ним можно отнести следующие: развитие устной и письменной речи; формирование/совершенствование коммуникативных компетенций, развитие интеллектуальных функций; развитие сенсомоторной сферы; формирование социально-бытовых навыков; формирование навыков саморегуляции; развитие познавательных процессов; развитие двигательной сферы.

Специфические ресурсы СКОУ связаны с особенностями работы с детьми с теми или иными нарушениями. Например, СКОУ для детей с нарушением слуха, зрения и речи располагают ресурсом для проведения занятий по развитию слухового и слухо-зрительного восприятия речи; СКОУ для детей с нарушением слуха обладают опытом работы с учащимися с кохлеарными имплантами; СКОУ для детей с нарушением слуха, речи, интеллекта имеют ресурсы в области формирования/коррекции произношения; СКОУ для детей с нарушением зрения — по формированию навыков пространственной ориентировки; СКОУ VIII вида — по формированию навыков невербального общения.

В СКОУ разработаны авторские программы, направленные на коррекцию и развитие зрения, слуха, социально-бытовой ориентировки, сенсорного, интеллектуального, моторного развития и др.

СКОУ готовы к организации летнего отдыха детей, дополнительного образования, клубной работы на базе школы для детей разных стартовых возможностей.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что СКОУ по ряду позиций превосходят ППМС-центры в имеющихся ресурсах. Целесообразно, чтобы СКОУ были привлечены к сопровождению инклюзивного образования детей с ОВЗ. ППМС-центры и СКОУ, вероятно, должны поделить сферы ответственности по вопросам сопровождения образовательных учреждений, реализующих инклюзивную практику. ППМС-центры могут выполнять запросы, связанные с психолого-педагогическим сопровождением, а СКОУ — запросы на учебно-методическую поддержку.

По данным исследования, большинство педагогов, участвующих в инклюзивном образовании, «принимают» детей с ОВЗ, однако они не владеют методами и приемами обучения таких детей, многие из них имеют ошибочные представления о детях с ОВЗ, относя к данной группе только детей с плохим здоровьем; 70 % учителей испытывают значительные трудности при обучении школьников с ОВЗ, считают необходимым сопровождение их тьютором, специальным педагогом.

Родители детей с ОВЗ оценивают качество обучения своих детей в инклюзивных учреждениях положительно, но вместе с тем указывают на трудности педагога в оценивании достижений ребенка, установлении контакта с ним, налаживании межличностных отношений ребенка со сверстниками. Примерно половина родителей, участвующих в анкетировании, считают, что их ребенку необходимо сопровождение тьютора.

Таким образом, результаты исследования позволяют утверждать, что трансляция опыта инклюзивного обучения детей с ОВЗ проходит на уровне города хаотично, неравномерно, без необходимого планирования. Отмечены недостаточная информация о ресурсных центрах, низкое качество оформления их сайтов (содержательной, технологической и коммуникативной составляющих), трудности оказания учебно-методической помощи педагогам инклюзивного образования. Отсутствует система сетевого взаимодействия инклюзивных образовательных учреждений и ресурсных центров.

Ресурсные центры, как показало проведенное исследование, не могут охватить все образовательные учреждения, реализующие инклюзивную практику, и в полной мере удовлетворить их запросы. Практика их деятельности показывает, что отсутствие собственной хорошо оснащенной коррекционно-образовательной базы, которую имеют СКОУ, постоянного и профессионального подготовленного контингента практикующих учителей-дефектологов, недостаточность методических ресурсов не позволяют центрам обеспечивать весь спектр потребностей, которые возникают у инклюзивных образовательных учреждений. Возникает естественная потребность в расширении и совершенствовании сети ресурсных центров через создание на базе лучших специальных (коррекционных) образовательных учреждений ресурсных центров инклюзивного обучения, которые в условиях сетевого взаимодействия

с окружными ресурсными центрами (ОРЦ) и образовательными учреждениями общего назначения, реализующими инклюзивное обучение, могли бы существенно улучшить сопровождение инклюзивного обучения в Москве.

Ресурсный центр, созданный на базе специального (коррекционного) общеобразовательного учреждения, может стать ведущим звеном в организации деятельности всего педагогического сообщества, нацеленной на единую стратегическую задачу — модернизацию системы образования Москвы как целостной, единой, качественной для всех детей.

Литература

1. *Афанасьева Ю.А., Титова О.В.* Мониторинг контингента обучающихся и трудоустройства выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: метод. пособие / Под ред. И.М. Яковлевой. М.: МГПУ, 2012. 71 с.
2. *Назарова Н.М.* О формировании научной парадигмы инклюзивного обучения // Специальная педагогика и специальная психология: сб. науч. ст. участников международного теоретико-методологического семинара (08–09 апреля 2013 г.) / ИСОиКР ГБОУ ВПО МГПУ: в 2 т. Т. 1: Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии. М.: ЛОГОМАГ, 2013. С. 113–118.
3. *Яковлева И.М.* Личностная готовность педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья // *Коррекционная педагогика: научно-методический журнал*. 2013. № 3 (49). С. 17–21.

Literatura

1. *Afanasyeva Yu.A., Titova O.V.* Monitoring kontingenta obuchayushhixsya i trudoustrojstva vy'pusknikov special'ny'x (korrekcionny'x) obrazovatel'ny'x uchrezhdenij VIII vida: metod. posobie / Pod red. I.M. Yakovlevoj. M.: MGPU, 2012. 71 s.
2. *Nazarova N.M.* O formirovanii nauchnoj paradigmy' inklyuzivnogo obucheniya // Special'naya pedagogika i special'naya psixologiya: sb. nauch. st. uchastnikov mezhdunarodnogo teoretiko-metodologicheskogo seminara (08–09 aprelya 2013 g.) / ISOiKR GBOU VPO MGPU: v 2 t. T. 1: Special'naya pedagogika i special'naya psixologiya: sovremenny'e problemy' teorii, istorii, metodologii. M.: LOGOMAG, 2013. S. 113–118.
3. *Yakovleva I.M.* Lichnostnaya gotovnost' pedagogov k rabote s det'mi, imeyushhim ograniichenny'e vozmozhnosti zdorov'ya // *Korrekcionnaya pedagogika: nauchno-metodicheskij zhurnal*. 2013. № 3 (49). S. 17–21.

N.M. Nazarova, I.M. Yakovleva, U.A. Afanasyeva, M.V. Bratkova, O.V. Titova

Special (Correctional) Institution as Resource Centre of Inclusive Education

The article presents the results of scientific project conducted by the research team of the Special Education and Comprehensive Rehabilitation Institute (The Moscow City Teachers' Training University). This project is aimed at study of current status and special features of development process of inclusive teaching in Moscow city. The project reveals co-operation ways between the special (correctional) school as a resource centre of inclusive teaching and general education schools, realizing the project.

Keywords: inclusive education; teaching children with limited possibilities of health; special (correctional) institution; inclusive teaching resources of children with limited possibilities of health.

Е.В. Иванова

Зарубежный опыт архитектурного планирования предметно-пространственной среды современных школ

В статье рассматривается зарубежный опыт организации предметно-пространственной среды образовательных организаций и ее влияние на учебный процесс. Автор анализирует основные подходы к организации предметно-пространственной среды, дает определение социально ориентированного дизайна и рассматривает особенности его применения при трансформации и архитектурном планировании предметно-пространственной среды типовых проектов школ.

Ключевые слова: архитектура; развивающая предметно-пространственная среда; социально ориентированный дизайн; учебная среда.

Традиционная школьная архитектура редко бывает впечатляющей и интересной. Школьные здания очень функциональны, а их пространства нечасто бывают организованы таким образом, чтобы общаться, получать удовольствие от встречи со знаниями, заниматься любимым делом или реализовывать свои интересы. Да и в психолого-педагогической науке обычно уделяют внимание несредовым факторам обучения: стилю преподавания, методам, формам учебной работы, учебным планам и т. д. Между тем ряд исследований и международная образовательная практика социально ориентированного дизайна в социальном секторе указывает на то, что происходят значительные изменения поведения и учеников, и преподавателей после изменения самой среды школы. Архитектурная среда, многообразная по своему содержанию и формам, способствует созданию положительного эмоционального заряда у учеников, тогда как безликая и однообразная архитектурная среда может вызвать негативные эмоции, которые не будут стимулировать желание учиться и познавать окружающий мир в полной мере.

Так, Кэрол Вайнштайн обобщила основные идеи психологов применительно к физической учебной среде следующим образом:

1) хотя пространство учебной среды не является напрямую обучающим, оно может либо облегчить, либо усложнить обучение, причем как прямо, так и косвенно (громкий шум, например, может помешать передаче информации от учителя к ученику, а скучный, неопрятный, неаккуратный класс может стать символом того, что школа и учитель равнодушно относятся к учебному процессу);

2) воздействие физических черт учебной среды на обучение не универсально: они связаны и во многом определяются социальным контекстом и контекстом инструкций;

3) не существует какой-то одной, самой лучшей и единственно обучающей обстановки. Лучшая физическая обстановка — та, которая конгруэнтна с преподаваемым материалом, особенностями класса и характеристиками учителя. Таким образом, одна и та же обстановка может в одном случае улучшить результаты обучения, в другом — ухудшить;

4) обучение улучшается тогда, когда обустройство физического пространства считается таким же важным, как и другие аспекты образовательной ситуации — расписание, стиль преподавания учителя и другие факторы (цитата по: [4]).

Исследование Ю.Г. Панюковой посвящено изучению предпочитаемых и отвергаемых учениками мест в школе. В исследовании приняло участие 169 человек из общеобразовательных школ г. Красноярск. Панюкова изучала «взаимосвязь между способами пространственного структурирования школьной среды и характером отношения учащихся к конкретным местам в школе» [2: с. 132]. Было установлено, что большинство учеников предпочитают те места, которые обеспечивают приватность и свободу перемещения. Так, в исследовании было обнаружено, что «такими местами являются спортзал и так называемые маленькие кабинеты (обычно их размер не превышает половины от площади обыкновенного учебного класса), предназначенные для занятий с 10–12 учащимися. Типичным примером такого маленького кабинета является класс для занятий иностранным языком... Необходимо отметить важные характеристики организации пространства этого класса: сравнительно небольшое число учащихся; организация пространства отличается легкостью ее трансформации (воздвижение легких перегородок, перестановка мебели в случае необходимости) и возможностью свободного пространственного перемещения как учителя, так и учащихся <...> Спортивный зал есть во всех школах, где проводилось исследование, причем в некоторых — два спортзала: большой и маленький. Однако учащиеся отмечают, что именно большой спортивный зал является “самым любимым” местом в школе. Помещения для спорта являются предпочитаемыми для всех возрастных групп независимо от пола учащихся. Так, спортивный зал — любимое место для 48 % мальчиков и 25 % девочек от общего числа мальчиков и девочек младшего школьного возраста, для 38 % мальчиков и 16 % девочек младшего и среднего подросткового возраста и для 33 % мальчиков и 14 % девочек старшего подросткового возраста. Что касается “маленьких кабинетов”, то их предпочитают соответственно 10 и 28 % учащихся начальной

школы, 19 и 50 % учащихся V–VII классов и 33 и 18 % учащихся VIII–IX классов» [2: с. 132]. Учениками отвергаются места пространственной стесненности и места, препятствующие общению. Самые нелюбимые места школы — столовая и коридоры, так как именно здесь у учащихся возникает чувство пространственной стесненности.

Кристиан Риттельмайер исследовал восприятие школьниками фасадов и интерьеров школ. Им было обнаружено, что школа оценивается как «красивая, приветливая, гостеприимная», если она одновременно и в цветовых решениях, и формах: «1) разнообразная, дарящая богатство впечатлений и стимулирующая; 2) освобождающая и оставляющая свободным; 3) теплая и мягкая» [3: с. 77]. Эти три характеристики могут считаться критериями привлекательности школы с точки зрения школьников. Понятия «теплая и мягкая» «в случае школьных зданий связаны, прежде всего, с определенными чувствами и настроениями, которые дети могут чувствовать в вызывающих ощущениях свободы, тепло и мягко действующих помещениях школы, но это понятие не привязано непосредственно к архитектурным деталям» [3: с. 77]. Если попросить «детей описать их представления о симпатичном им классном помещении, то чаще всего возникает как раз слово “уютность”. Если детей спросить, что бы они предложили, чтобы оформить помещение уютно, то они бы конкретизировали это понятие следующим образом: зелень, цветы, рисунки, красочные стены, много дерева, мало учеников, маленькие помещения, много воздуха, уголки для уединения» [3: с. 78].

В 1970-х гг. французский социолог Анри Лефевр развил идею о том, что пространство — это не только физическое измерение, но и социальное, оно создается людьми благодаря их поведению, идеям и теориям [5: с. 32]. Пространство — часть социальной реальности, неразрывно связанное с нашими социальными установками. Если посмотреть на школу через эту призму, то ее деятельность и происходящие в ней процессы окажутся первичными по сравнению со школьным зданием и ее расположением. Устанавливая определенные правила и создавая свои ритуалы, школа как социальный институт воспроизводит сама себя. Даже если школьное здание будет разрушено, она все равно сможет восстановить свои пространственные и социальные структуры. Поэтому, даже имея в наличии типовое школьное здание, школа с традициями и историей, особой атмосферой и концепцией развития вполне может отразить все это в предметно-пространственной среде своих помещений с помощью инструментов социально ориентированного дизайна.

Социально ориентированный дизайн — это средовой, урбанистический, ландшафтный, интерьерный дизайн, направленный на улучшение жизни определенного сообщества (социальной группы) или трансформацию какого-то учреждения или территории. Часто используется в учреждениях социального сектора — школах, библиотеках, больницах, поликлиниках.

Роберт Гиффорд указывает, что цель социального дизайна — создание такого окружающего пространства, которое:

- 1) сочетается с деятельностью пользователей и их потребностями;

- 2) вызывает эмоциональную удовлетворенность у пользователей здания;
- 3) изменяет поведение, например, усиливает продуктивность работы на заводе, улучшает показатели учебного и внеучебного процесса в школе, повышает чувство комфорта и приватности у пожилых людей в домах престарелых;
- 4) усиливает персональный контроль владельцев над пространством: чем больше пользователи здания имеют возможность изменять окружающую среду, чтобы она более подходила их needs, тем менее стрессовой будет для них эта обстановка;
- 5) социально ориентированный дизайн способствует общению людей друг с другом, если они хотят общаться, и дает возможность приватности, если они хотят побыть в одиночестве;
- 6) помогает людям создать образ себя, свою индивидуальность, ощутить свою принадлежность данному пространству и его истории [6: с. 529].

Так, технологии социально ориентированного дизайна были применены в одной из школ Санкт-Петербурга. Творческое объединение кураторов (ТОК¹) выбрало для исследования одну из самых обычных школ и попробовало реализовать основные идеи социально ориентированного дизайна в предметно-пространственной среде учреждения: ориентацию на пользователя, малый масштаб применения, низкозатратность и демократичность. Дизайнерами ТОК было предложено использовать пространство библиотеки как место тишины, куда можно приходить во внеурочное время, чтобы читать, рисовать, делать уроки. В рекреациях установить тренажеры баланса, так как они компактные и их можно доставать при необходимости, повышая физическую активность учеников на переменах. Школьный музей сделать максимально открытым и доступным, чтобы помещения можно было использовать для проведения уроков и внеурочной деятельности. А коридоры станут платформой для творчества учеников, которые могут с помощью наклеивания пленки менять орнамент стен. К сожалению, данный замысел пока не реализован и остается только проектом российских, норвежских и шведских архитекторов, дизайнеров и самих учителей и учеников школы.

Рассматривая опыт архитектурного планирования зданий образовательных организаций, применение социально ориентированного дизайна при проектировании или трансформации их предметно-пространственной среды, обратимся к опыту зарубежных, в частности скандинавских, стран.

Проект единой средней школы Saunalahti (Эспоо, Финляндия) был выполнен архитектурным бюро VERSTAS. Проект выиграл конкурс в 2007 г., а в 2012 г. школа начала свою деятельность. Педагогическая модель будущей школы послужила отправной точкой при выборе проекта. Школа Saunalahti — здание, спроектированное, чтобы поддержать педагогические идеи школы будущего (см. рис. 1).

¹ ТОК — это организация, объединившая художников, дизайнеров, социологов, антропологов для разработки и реализации проектов в области культуры и искусства.

В своей работе школа делает особый акцент на новых способах получения знаний, гуманитарном образовании, физической культуре и сотрудничестве с местным сообществом. Здание школы полностью соответствует этой идее, создавая пространства для взаимодействия различных категорий людей и особую атмосферу. Актный зал школы Saunalahti в повседневной жизни используется в качестве столовой (рис. 2). Около кабинета начальной школы Saunalahti находится мини-библиотека (рис. 3).



Рис. 1. Здание школы Saunalahti



Рис. 2. Актный зал школы Saunalahti



Рис. 3. Мини-библиотека
около кабинета начальной школы Saunalahti

Пространственная организация школы такова, что позволяет использовать все школьные места нетрадиционным и креативным способами: посидеть у камина при входе в школу и пообщаться с друзьями, сразиться в бильярд на перемене, посмотреть выставку рисунков первоклассников на плазменной панели в холле, провести собрание класса в одной из рекреаций и просто полежать на мягких модулях в одном из кабинетов школы. Здание спроектиро-

вано и построено таким образом, что занятия у детей начинаются в классах с солнечной стороны и постепенно дети перемещаются по кабинетам вслед за движением солнца. Из большинства аудиторий открывается вид на улицу через стеклянные стены и большие окна.

Школа Saunalahti — многофункциональное здание для образования и культуры целого района Эспоо. В школе действует молодежный клуб (рис. 4), небольшая библиотека, выполняющая функции районной и школьной (рис. 5), помещения физкультурного зала и гимнастики активно используются жителями района для детского спорта, досуга детей и взрослых. Открытые пространства школьного здания тесно связаны с площадками внутреннего двора, выделенными для каждой возрастной группы учащихся, но являющимися частью единого целого.

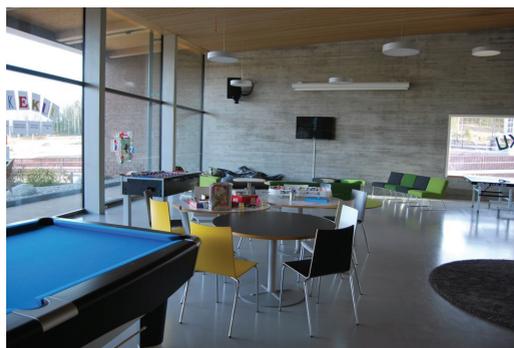


Рис. 4. Клуб при школе Saunalahti для подростков района



Рис. 5. Школьная библиотека (Saunalahti)

При проектировании здания школы использовалась система цветографических средств (ЦГС) и цветовых маркеров. При разработке системы ЦГС учитывается «общая проектная концепция образовательного учреждения и “частные” концепции формирования выделенных в нем зон и их элементов: строительных конструкций, мебели, игрового, учебно-игрового и технологического оборудования...» [1: с. 96]. Этот аспект работы стал одним из важнейших в школе Saunalahti при организации и проектировании среды детского учреждения и был выделен в виде самостоятельного участка работы. В данном случае дизайнеры и архитекторы использовали на фасаде и в интерьерах подлинные, природные материалы, которые создают комфортную атмосферу, — теплую древесину, бетон и медь, светлый дуб, грубый красный кирпич.

Нежные цвета в здании сочетаются с реальными цветами материалов поверхностей. Более яркие цвета используются экономно и выборочно. У лестниц, холлов и рекреаций в разных частях здания есть уникальные сигнальные цвета, которые помогают при ориентации в большом здании школы: синий, желтый, зеленый, розово-сиреневый (см. рис. 6–7).

Цвет стен классов и групп детского сада белый, что соответствует финским стандартам и требованиям, предъявляемым к оформлению кабинетов школьных зданий (рис. 8).



Рис. 6. Сочетание природных цветов с яркими сигнальными обозначениями рекреаций (Saunalahti)



Рис. 7. Сочетание природных цветов с яркими сигнальными обозначениями рекреаций (Saunalahti)



Рис. 8. Стены школы Saunalahti без отделки

Другое здание принадлежит школе Suomalainen (Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu), которая по праву считается одной из лучших не только в Финляндии, но и во всей Европе. Школа базируется на трех китах — высокое качество финского образования, взаимодействие (кооперация), интернационализм. В школе учатся 1150 детей, работают 80 учителей. В школе изучаются французский, немецкий, русский, английский, испанский, итальянский языки. Школа имеет давнюю историю: она была создана в 1886 г., несколько раз меняла здание, но смогла сохранить свои образовательные традиции. Все

направления учебной и внеучебной деятельности нашли свое место в кабинетах ИЗО и музыки, иностранных языков и лабораториях по химии и физике, компьютерных классах и кабинетах биологии, а умение самостоятельно получать знания и учиться самому подкрепляется открытым пространством библиотеки с интернет-зоной (рис. 9–12). Здесь так же, как и в большинстве школ Финляндии, учтены принципы открытости школьных пространств (библиотека, стеклянные перегородки в классах), персонализации (индивидуальные шкафчики учителей и учащихся), приватности (закрытая зона учительской, места для отдыха и уединения).



Рис. 9. Кабинет биологии (Suomalainen)



Рис. 10. Кабинет изобразительной деятельности (Suomalainen)



Рис. 11. Кабинет физики (Suomalainen)



Рис. 12. Школьная библиотека (Suomalainen)

Архитектурная студия Rosan Bosch реконструировала помещения общего пользования в школе Vittra Södermalm в Стокгольме (Швеция). Расположенная в историческом здании и рассчитанная на 350 учащихся школа преобразилась в яркую и вдохновляющую среду обучения без границ между образованием и досугом. Интерьер школы удивляет неожиданными решениями: тут представлены небольшие «пещеры» для индивидуальной работы и лучшей

концентрации, большие столы для групповых занятий, зоны с сигнальными цветами для непринужденного общения, библиотека и игровая комната. Все элементы декора рассчитаны на молодую аудиторию, дарят хорошее настроение и всячески стимулируют к общению (рис. 13–15).



Рис. 13. Места общего пользования в школе Vittra Södermalm



Рис. 14. Открытое пространство школьной библиотеки (Vittra Södermalm)



Рис. 15. Зоны отдыха и общения в рекреациях школы Vittra Södermalm

Таким образом, можно выделить характерные особенности при архитектурном планировании новых зданий современных школ в разных странах, а также при трансформации и изменениях предметно-пространственной среды уже построенных образовательных организаций:

- использование элементов социально ориентированного дизайна;
- обязательное применение цветных маркеров в оформлении лестничных маршей, рекреаций, холлов;
- социализация школьного здания для всех жителей микрорайона, где она расположена (детскую площадку, актовый зал, школьную библиотеку имеют возможность посещать все жители);
- организация свободных пространств школы таким образом, чтобы ученики могли общаться между собой, отдыхать, делать уроки;

- наличие зон комфорта и отдыха для учителей;
- наличие частных мест для всех участников образовательного процесса;
- трансформируемость среды (подвижные перегородки, передвижные выставки, мягкие модули, передвижные книжные модули);
- персонализация пространства (наличие индивидуальных шкафчиков для всех учеников и учителей школы);
- формирование «открытых» школьных пространств (например, школьных библиотек, которые могут быть использованы для проведения уроков и мастер-классов, для кружковой работы и просто для подготовки к занятиям);
- наличие помещений, которые рассчитаны на проведение различных видов занятий с учетом возрастных особенностей (игровые, мастерские, лекционные, лаборатории и т. д.);
- активное использование мобильного оборудования в классах;
- наличие условий для ведения здорового образа жизни учащимися.

Все это позволяет детям и педагогам комфортнее чувствовать себя в здании образовательной организации, меньше утомляться и, как следствие, повышать эффективность учебного процесса. Школа расценивается как место вдохновляющее, позволяющее творчески самореализовываться, получать яркие впечатления и знания. Именно новая школьная архитектура способна изменить типовые представления об образовании, сформировать новую систему обучения, которая будет направлена на раскрытие индивидуальности каждого ребенка.

Литература

1. *Грашин А.А.* Дизайн детской предметной развивающей среды: учеб. пособие. М.: Архитектура, 2008. 296 с.
2. *Панюкова Ю.Г.* Предпочитаемые и отвергаемые места в школе (по материалам сочинений и рисунков учеников) // Вопросы психологии. 2001. № 2. С. 131–138.
3. *Риттельмайер К.* Архитектоника школы: как ученики переживают краски и формы. Калуга: Духовное познание, 1998. 117 с.
4. *Смолова Л.В.* Психология взаимодействия с окружающей средой (экологическая психология). СПб.: СПбГИПСП, 2010. 711 с.
5. Современный дизайн в социальном секторе. Новые идеи для школьных пространств. СПб.: ТОК, 2013. 86 с.
6. *Gifford R.* Environmental psychology: Principles and practice. 3rd ed. Ottawa: Optimal books, 2002. 535 p.

Literatura

1. *Grashin A.A.* Dizajn detskoj predmetnoj razvivayushhej sredy': ucheb. posobie. M.: Arxitektura, 2008. 296 s.
2. *Panyukova Yu.G.* Predpochitaemy'e i otvergaemy'e mesta v shkole (po materialam sochinenij i risunkov uchenikov) // Voprosy' psixologii. 2001. № 2. S. 131–138.
3. *Rittel'majer K.* Arxitektonika shkoly': kak ucheniki perezshivayut kraski i formy'. Kaluga: Duxovnoe poznanie, 1998. 117 s.

4. *Smolova L.V.* Psixologiya vzaimodejstviya s okruzhayushhej sredoj (e'kologicheskaya psixologiya). SPb.: SPbGIPSR, 2010. 711 s.
5. *Sovremenny'j dizajn v social'nom sektore. Novy'e idei dlya shkol'ny'x prost-
ranstv.* SPb.: ТОК, 2013. 86 s.
6. *Gifford R.* Enviromental psychology: Principles and practice. 3rd ed. Ottawa: Optimal books, 2002. 535 p.

E.V. Ivanova

International Experience of Architectural Planning of Object-Spatial Environment of Modern Schools

The article deals with foreign experience of organization of object-spatial environment of educational institutions and its impact on the learning process. The author analyses the main approaches to the organization of object-spatial environment, gives the definition of socio-oriented design and considers the peculiarities of its application in the transformation and architectural planning of object-spatial environment of model projects of schools.

Keywords: architecture; developing object-spatial environment; socio-oriented design; learning environment.

И.К. Нижних

Особенности формирования правовой культуры старших подростков группы риска средствами игровой деятельности

Статья посвящена проблемам формирования правовой культуры у старших подростков группы риска. Автор рассматривает различные подходы к пониманию правовой культуры и механизмов ее формирования, на их основе даются характеристика структуры правовой культуры как педагогического феномена и ее соотношение с социально-правовой установкой. Предлагаются принципы построения педагогической модели формирования правовой культуры, основанной на игровых методах.

Ключевые слова: правовая культура; социально-правовая установка; игровая деятельность; старшие подростки; группа риска.

Проблемы перехода нашего государства к нормам правового общества, преодоления правового нигилизма, формирования правовой культуры неоднократно становились предметом изучения в педагогике и других гуманитарных науках.

Отдельные стороны этих глобальных проблем изучались в рамках культурологического подхода (Е.В. Бондаревская и др.), социальной педагогики (А.В. Мудрик и др.), криминологических, юридических и социологических исследований.

Изучению возможностей предупреждения девиаций в подростковой среде, организации правового воспитания трудных подростков, формирования их правовой культуры традиционно в отечественной педагогике уделялось много внимания. По названным проблемам выполнены десятки диссертационных исследований. Однако причины социально-экономического и научного характера актуализировали проблемы формирования правовой культуры у подростков группы риска. Среди них: продолжающийся процесс реформирования нашего общества, высокая динамика социально-культурной стратификации, расширение действия глобальных факторов, в том числе в повседневной жизни детей и подростков (особенно посредством Интернета и ИКТ), обновление научных парадигм в гуманитарных науках, и в том числе в педагогике.

В последнее десятилетие появились исследования, посвященные педагогической поддержке детей группы риска. Содержание понятия «дети группы риска» претерпело ряд изменений. В 1990-х гг. в него включались дети с девиациями разной этиологии. Важное место среди источников этих девиаций занимали «семьи риска», изученные В.Д. Альперовичем [1].

По заключению Л.Н. Антоновой, «в педагогической и психологической литературе в 90-х гг. XX века сформировался обширный корпус контекстных значений для профессионального определения термина “дети и подростки группы риска”» [2: с. 25]. К основным группам этих контекстных значений относятся:

- биосоциальные (пренатальные, натальные и постнатальные) «вредные факторы»;

- семейные проблемы, через которые оказывают негативное воздействие на детей и подростков сложные явления социума: духовно-культурные, экономические, социальные, социально-психологические и социально-медицинские;

- психологические и социально-психологические проблемы самих детей и подростков, вплоть до девиантности и делинквентности, усугубляющиеся положением в школах, не «...ориентированных на взаимодействие с “трудными учениками”», негативные явления в семейном воспитании, приводящие к безнадзорности, беспризорности и бегству детей и подростков из семьи» [2: с. 54].

Современный этап изучения этой проблемы связан с привлечением в педагогику идей рискологии, рассматривающей риск, угрозу, неопределенность в ситуации выбора как важнейшие особенности современного общества. Предлагается типология рисков, рассматриваются их последствия, в том числе особенности рисков системы образования.

Старшие подростки относятся к особой возрастной группе: в силу решения специфических возрастных задач социализации они особенно подвержены негативным влияниям социума. В нашем исследовании мы в качестве основных характерологических признаков подростков группы риска выделяем вероятные нарушения основных этапов социализации, в перспективе приводящие к девиациям и делинквентности.

Важность задачи формирования у таких подростков правовой культуры столь же насущна, как и осложнено ее достижение. Уважение к государственным институтам, умение вести себя в соответствии с правилами, нормами, с одной стороны, является существенным компонентом, который может компенсировать девиации в других сферах жизни человека, но с другой — отсутствие правовой культуры слабо компенсируется успешностью решения других задач социализации.

Существует множество определений культуры. Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич в своих работах конца 90-х гг. XX в. на материале анализа отечественных педагогических исследований выделяли три основных методологических подхода к изучению культуры: аксиологический, философско-исторический и философско-антропологический [3].

Хотя те же подходы можно выделить и к правовой культуре, в ее изучении заметно влияние юридических и криминологических исследований. Так, З.Н. Ибрагимова выделяет несколько подходов:

– институционально-нормативный (В.К. Бабаев, В.И. Каминская, В.А. Лазарев, А.Р. Ратинов и др.), согласно которому правовая культура включает право, правосознание, правовые отношения, законность, правопорядок, правомерное поведение граждан;

– аксиологический, который рассматривает правовую культуру как систему норм и ценностей общества, включающую правосознание, правовую науку, законодательство, правопорядок и правовую деятельность;

– функционально-деятельностный, при котором правовая культура понимается как способ правового регулирования общественных отношений [7: с. 8].

Но практически во всех направлениях, отмеченных выше, для характеристики правовой культуры используются традиционные для марксистской социологии и советской юриспруденции категории «правовое сознание», «правовое поведение», «правовое мышление» и т. п.

Большинство педагогических исследований выделяет трехчленную структуру правовой культуры. Например, Е.И. Евсикова выделяет когнитивный, эмоционально-волевой и инструментально-деятельностный элементы [6: с. 6].

В этом ряду особенно интересным представляется исследование М.Б. Смоленского, который рассмотрел правовую культуру с иных методологических позиций, основываясь на идеях философов-постмодернистов и социальных феноменологов.

Опираясь на понятие дорефлексивного когито П. Бурдьё, исследователь рассматривает правовую культуру как «упорядоченный комплекс когнитивных схем, сферой приложения которых является констатирование социальных практик, связанных с правовой регламентацией» [10: с. 10]. Правовой менталитет, являясь этнопсихологическим основанием правовой культуры, имеет сложное строение, в котором различаются изменчивый внешний слой, допускающий обусловленные воздействием меняющейся социальной среды трансформации, и ядро, представляющее собой совокупность устойчивых дорефлексивных габитообразующих структур (взаимосвязанной целостности символических схем правового поведения), способных сопротивляться внедряемым в процессе модернизации новым ценностям и моделям поведения.

В структуру правовой культуры, по мнению М.Б. Смоленского, входят в качестве элементов идеи, представления и эмоциональные переживания, в своей совокупности характеризующие отношение носителей данной культуры к действующему праву, юридическим обязанностям и правомочиям вообще, социальному идеалу правомерного поведения, нормативному социальному порядку как таковому.

Основываясь на таком понимании, Смоленский выделяет типы правовой культуры на основании аксиологического критерия, отмечая, что для «рос-

сийского общества традиционным является этикоцентрический тип правопонимания и правовой культуры, базирующийся на синкретической нерасчлененности в сознании представлений о морали и праве и в то же время на признании безусловного приоритета морали как нормативного регулятора социального поведения перед формальным правом» [10: с. 12]. Именно это, по мнению названного автора, и влечет за собой изначальную релятивизацию социальной ценности права, которая «в своем дальнейшем логическом развитии ведет к правовому нигилизму» [10: с. 12]. Однако в современном обществе правовой нигилизм усиливается ситуацией общего социокультурного и правокультурного кризиса и неоднородностью российского менталитета, сочетающего нигилистические, архаические и утопические компоненты. Смоленский употребляет даже термин «живая правовая культура» с отчетливой неправовой направленностью.

Наиболее ценным в подходе Смоленского нам представляется внимание к неформальным, нерациональным компонентам правовой культуры. В педагогике социальная феноменология уже не раз привлекалась в качестве методологического основания в исследованиях. В качестве примера можно упомянуть исследования повседневности образовательных учреждений М.В. Воропаева [4].

Изучение нерациональных компонентов правовой культуры имеет довольно длинную историю. Так, в отечественной педагогике, вслед за работами в области криминологии и юриспруденции, в 90-х гг. XX в. целый ряд исследований был посвящен проблемам формирования правовой установки; Н.В. Щербакова указывала, что «правовая установка означает возможность выбора того или иного поведения. Правовая установка сообщает устойчивый, постоянный, целенаправленный характер той или иной деятельности, выступая своего рода стабилизатором в меняющейся социальной среде. Положительная в социальном плане правовая установка позволяет упорядочивать процесс правового воздействия, освобождая субъекта от необходимости каждый раз заново принимать решение в стандартных ранее встречающихся ситуациях» [12: с. 30].

Во многих педагогических исследованиях обосновывалась значимость эмоционального компонента правовой культуры (И.Г. Митюнова и др.).

На основании проведенного анализа мы предлагаем уточненное определение правовой культуры как педагогического феномена.

Правовая культура — это совокупность знаний, идей, ценностей, обеспечивающая взаимную интерпретацию и понимание всех субъектов правоотношений и возможность их правового поведения.

Важное достоинство предлагаемого нами определения — то, что оно связывает объективную сферу общественного права с субъективными смыслами каждого человека. Согласно этому определению, в состав правовой культуры входят не столько знания, например о праве вообще, сколько знания о праве, которые позволяют старшему подростку вести себя адекватно правовым нормам в определенной жизненной ситуации.

Мы включаем в состав правовой культуры когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты, что терминологически весьма близко к существующим типологиям, но содержательно отличается от них.

Когнитивный компонент — это знания, обеспечивающие взаимную интерпретацию и понимание всех субъектов правоотношений, в том числе знания о правовых нормах, о правовых институтах и правоприменительной практике.

Эмоционально-ценностный компонент — это эмоционально-ценностные отношения личности, обеспечивающие взаимную интерпретацию и понимание всех субъектов правоотношений, в том числе положительное эмоциональное отношение к основным ценностям правового государства, к правовым нормам, к деятельности его правовых институтов.

Деятельностный компонент — это привычно осуществляемое поведение в соответствии с нормами права в повседневной деятельности.

Основываясь на нашем понимании правовой культуры, мы исходим из того, что у правовой культуры как педагогического феномена не может быть негативного полюса, и использование понятия «антиправовая культура» для педагогики не оправдано.

Но для более точного анализа феномена правовой культуры необходимо учесть его взаимоотношение с социально-правовой установкой.

Социально-правовая установка — нерефлексивная готовность к определенному типу интерпретации поведения субъектов правоотношений и определенному поведению. Согласно Смоленскому, это ядро правового менталитета.

Социально-правовая установка, по нашему мнению, может иметь как положительный, так и негативный характер. Негативная, или нигилистическая, социально-правовая установка характеризуется изначальной готовностью к неправомерному и противоправному поведению, к интерпретации любой активности государственных правовых институтов и их представителей как несоответствующей нормам морали, правилам и обычаям, ущербной в тех или иных отношениях. Нигилистической социально-правовой установке может соответствовать только несформированная правовая культура.

Положительная социально-правовая установка характеризуется полярным по отношению к нигилистической набором черт, и ей может соответствовать как высокий, так и низкий уровень правовой культуры.

Основной идеей, на которой основывалась предлагаемая нами модель формирования правовой культуры у старших подростков группы риска, явилось предположение о том, что методы формирования правовой культуры у этой категории подростков должны учитывать существование выраженной нигилистической социально-правовой установки.

В проведенном нами эмпирическом исследовании¹ по изучению социально-правовой установки у старших подростков группы риска у 97 % обследованных была выявлена нигилистическая социально-правовая установка.

¹ Исследование проводилось на выборке в 43 человека в г. Брянске на базе клубов по месту жительства [9].

Подростки враждебно, в лучшем случае нейтрально, воспринимали такие формы работы, как лектории, экскурсии, проектные задания в тех случаях, когда в них даже отдаленно присутствовало правовое содержание или контекст.

Единственная форма, которая позволяет «обходить» действие нигилистической правовой установки, — это игра. В силу своей свободы и возможностей проявления творчества игры в меньшей степени «блокируются» нигилистической социально-правовой установкой. В педагогике уже имеется описанный опыт использования игровых форм в коррекции поведения девиантных и трудных подростков (см. например, М.Н. Добрунова [5], К. Хвостунов [11]), но во всех известных нам работах они рассматривались как один из элементов коррекции, и не было предпринято попыток использовать их системно.

В нашем опыте правовая культура средствами игровой деятельности формировалась на выборке старших подростков, вовлеченных хотя бы в минимальной степени в деятельность системы дополнительного образования.

Логика построения коррекционной работы со старшими подростками была основана на нескольких принципах:

- постепенного возрастания степени присутствия в сюжете игр правовых элементов (от минимального до сюжетов, полностью основанных на правовых коллизиях);
- периодичности смены игровых ролей, связанных с деятельностью субъектов правоприменения (подросткам от игры к игре предлагалось исполнять различные роли, например «хороших» полицейских, судей, директоров школ и пр.);
- запрета на игры, в которых возможен, согласно правилам и сюжету, безусловный выигрыш «социально плохих» персонажей («разбойников»);
- постепенного усложнения сюжета используемых игр вплоть до игродраматизаций;
- постепенного расширения используемых игровых форм: от игр-соревнований до сложных сюжетно-ролевых;
- формирования игровых сюжетов в соответствии с основными сферами повседневной жизни старших подростков: «Я и школа», «Я и улица», «Я и мои товарищи», «Я и правоохранительные органы».

В течение двух лет опытно-экспериментальной работы мы получили данные, показывающие эффективность разработанной нами модели. Основными положительными результатами ее использования явилось изменение социально-правовой установки в показателях, нормированных на стобалльную шкалу: она возросла на 33,4 % (с 14,6 до 48,0 %). Причем наиболее значимо изменился эмоционально-ценностный компонент — он возрос с 10,2 до 56,6 %. Качественно трансформировалась социально-правовая установка. Подростки перестали проявлять «установочную» враждебность на любые ситуации, связанные с возникновением правоотношений, особенно в сфере «Я и школа», «Я и улица». Значимо снизилась выраженность нигилистической установки в сфере «Я и правоохранительные органы».

В целом, проведенный теоретический анализ и результаты опытно-экспериментальной работы позволяют предположить, что созданная нами модель формирования правовой культуры эффективна в работе со старшими подростками группы риска. Ее эффективность основана на том, что она может быть использована при наличии выраженной нигилистической социально-правовой установки у подростков, и в ходе реализации ее элементов происходит коррекция последней. Таким образом, предлагаемая нами модель формирования правовой культуры старших подростков с помощью игровых методов наиболее эффективна на начальных этапах формирования правовой культуры, так как после ее применения подростки оказываются восприимчивы к более широкому спектру форм и методов воспитательной работы.

Литература

1. *Альперович В.Д.* Трудные дети семей «риска» // Журнал практического психолога. 2000. № 8–9. С. 115–122.
2. *Антонова Л.Н.* Региональное управление социально-педагогической системой поддержки детей группы риска: монография. М.: Просвещение, 2004. 301 с.
3. *Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону: ТЦ «Учитель», 1999. 560 с.
4. *Воропаев М.В.* Социально-феноменологические механизмы функционирования рефлексии в массовом педагогическом сознании // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18. № 1–1. С. 240–242.
5. *Добрунова М.Н.* Коррекция девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно-образовательных центров: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2008. 23 с.
6. *Евсикова Е.И.* Формирование правовой культуры школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2007. 23 с.
7. *Ибрагимова З.Н.* Формирование правовой культуры старших подростков в условиях школы-интерната: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тверь, 2013. 24 с.
8. *Казурова О.Ю., Корякина Т.Н.* Правовая социализация молодежи и отношение индивида к праву и закону в зависимости от социально-правовой установки (типа правового сознания) // Вестник ВолГУ. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2003. № 3. С. 155–161.
9. *Нижних И.К.* Формирование у старших подростков с девиантным поведением ценностного отношения к нормам права средствами игровой деятельности // Образование. Наука. Научные кадры. 2011. № 4. С. 217–221.
10. *Смоленский М.Б.* Правовая культура как элемент социокультурного пространства: перспективы становления в современной России: автореф. дис. ... д-ра социолог. наук. Ростов-на-Дону, 2003. 25 с.
11. *Хвостунов К.О.* Социально-культурные условия профилактики девиантного поведения подростков в учреждениях дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2004. 25 с.
12. *Щербакова Н.В.* Проблемы правовой установки личности. Ярославль: ЯрГУ, 1993. 173 с.

Literatura

1. *Al'perovich V.D.* Trudny'e deti semej «risika» // Zhurnal prakticheskogo psixologa. 2000. № 8–9. S. 115–122.
2. *Antonova L.N.* Regional'noe upravlenie social'no-pedagogicheskoy sistemoj podderzhki detej grupy' risika: monografiya. M.: Prosveshhenie, 2004. 301 s.
3. *Bondarevskaya E.V., Kul'nevich S.V.* Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskix teoriyax i sistemax vospitaniya. Rostov-na-Donu: TC «Uchitel'», 1999. 560 s.
4. *Voropaev M.V.* Social'no-fenomenologicheskie mexanizmy' funkcionirovaniya refleksii v massovom pedagogicheskom soznanii // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Social'naya rabota. Yuvenologiya. Sociokinetika. 2012. T. 18. № 1–1. S. 240–242.
5. *Dobrunova M.N.* Korrekciya deviantnogo povedeniya podrostkov v usloviyax ozdorovitel'no-obrazovatel'ny'x centrov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Yaroslavl', 2008. 23 s.
6. *Evsikova E.I.* Formirovanie pravovoj kul'tury' shkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Yakutsk, 2007. 23 s.
7. *Ibragimova Z.N.* Formirovanie pravovoj kul'tury' starshix podrostkov v usloviyax shkoly'-internata: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Tver', 2013. 24 s.
8. *Kazurova O.Yu., Koryakina T.N.* Pravovaya socializaciya molodezhi i otnoshenie individa k pravu i zakonu v zavisimosti ot social'no-pravovoj ustanovki (tipa pravovogo soznaniya) // Vestnik VolGU. Seriya 7: Filosofiya. Sociologiya i social'ny'e tehnologii. 2003. № 3. S. 155–161.
9. *Nizhnix I.K.* Formirovanie u starshix podrostkov s deviantny'm povedeniem cennostnogo otnosheniya k normam prava sredstvami igrovoj deyatel'nosti // Obrazovanie. Nauka. Nauchny'e kadry'. 2011. № 4. S. 217–221.
10. *Smolenskij M.B.* Pravovaya kul'tura kak e'lement sociokul'turnogo prostranstva: perspektivy' stanovleniya v sovremennoj Rossii: avtoref. dis. ... d-ra sociolog. nauk. Rostov-na-Donu, 2003. 25 s.
11. *Xvostunov K.O.* Social'no-kul'turny'e usloviya profilaktiki deviantnogo povedeniya podrostkov v uchrezhdeniyax dopolnitel'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Tambov, 2004. 25 s.
12. *Shherbakova N.V.* Problemy' pravovoj ustanovki lichnosti. Yaroslavl': YarGU, 1993. 173 s.

I.K. Nizhnix**Features of Formation of Legal Culture of Older Adolescents of Group of Risk by Means of Gaming Activity**

The article is devoted to the problems of the formation of legal culture at older adolescents of group of risk. The author examines various approaches to understanding the legal culture and the mechanisms of its formation, on their basis he gives the description of structure of legal culture as a pedagogical phenomenon and its relation to the socio-legal setting. The author suggests the principles of construction of a pedagogical model of formation of legal culture, based on gaming methods.

Keywords: legal culture; socio-legal setting; gaming activity; older adolescents; group of risk.

Т.А. Куликова

Игра и труд в образовательном процессе современной дошкольной организации

Такой проблематике была посвящена XVI городская научно-практическая конференция студентов, аспирантов, преподавателей учебных педагогических заведений, организованная кафедрой дошкольной педагогики в рамках Дней науки Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

Кафедра дошкольной педагогики ежегодно проводит городские конференции, определяя проблематику, наиболее актуальную для современного этапа дошкольного воспитания.

Известно, что детство — уникальный период человеческой жизни. Человечество лишь постепенно пришло к осознанию самоценности детства как части человеческой жизни, а не просто ее преддверия. Однако детство современного ребенка качественно меняется под влиянием исторически значимых социокультурных изменений. Разрыв мира детей и взрослых привел к снижению уровня развития ведущего вида деятельности у дошкольников — сюжетно-ролевой игры, снижению энергичности детей, их желания активно действовать, трудиться. Согласно мнению Д.И. Фельдштейна, только овладевая системой видов деятельности, задаваемых обществом в процессе воспитания, ребенок развивается как личность, формируется как преобразователь самого себя¹. Не рождаясь личностью, человек развивается как личность в ходе освоения различных видов деятельности, выходя за пределы задаваемой деятельности. При этом игра дошкольника, как отмечал в свое время Л.С. Выготский, в наибольшей степени обладает свойством «центрировать» вокруг себя все другие виды детской деятельности, а каждый вид деятельности впитывает в себя и вбирает элементы других видов.

В «уходе» игры из жизни современного ребенка, в развитии у него нежелания трудиться во многом повинны взрослые (педагоги, родители) в силу их непонимания, для чего и как надо формировать у детей способы игровой предпосылки трудовой деятельности. В связи с этим необходимы грамотно

¹ Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка в ситуации его развития // Педагогика. 2010. № 7. С. 3–11.

организованное повышение компетентности педагогов (действующих и будущих, в лице студентов), содержательная просветительская работа с семьей.

Для решения таких задач необходимо выявить имеющийся опыт организации игры и труда в дошкольном учреждении и семье, соотнести его с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и наметить пути их достижения. Эти цели преследовали организаторы конференции, и они оказались реализованными.

Конференция собрала 146 участников, в числе которых преподаватели, аспиранты, магистранты, студенты педагогических вузов и колледжей Москвы, педагоги столичных образовательных учреждений. На пленарном заседании, в ходе работы пяти секций заслушано 53 доклада и сообщения, в прениях по которым выступили 20 человек.

Известно, что в Декларации о правах ребенка, принятой Организацией Объединенных Наций, в числе прочих жизненных и социальных прав есть право ребенка на игру — главнейшее условие его психического, социального, физического развития.

Естественно возникает вопрос: что нужно, чтобы ребенок играл? Ему необходимы яркие, разнообразные жизненные впечатления, которые он получает в повседневной жизни, — образ мира, как говорят психологи. Нужно, чтобы ребенок научился играть, чтобы взрослые (родители, педагоги) передавали ему способы игровой деятельности, целенаправленно ее формируя. Ему необходимы место для игры, игрушки и другие игровые объекты, игровые средства. И внимание взрослых (родителей, воспитателей), их участие, сочувствие, подсказка, одобрение. Всему этому надо учить современных воспитателей. На пленарном заседании это положение обстоятельно обосновала, опираясь на свое многолетнее исследование, Н.П. Флегонтова, профессор кафедры дошкольной педагогики ИППО МГПУ.

Участники конференции с большим интересом выслушали доклад И.И. Казуниной, руководителя Методического центра ГК «ЭЛТИ-КУДИЦ», сопровождаемый мультимедийной презентацией. Доклад был посвящен созданию в дошкольной организации развивающей предметно-пространственной среды. Докладчик раскрыла социальную насыщенность, полифункциональность, трансформируемость, вариативность, использование современных игрушек и игрового материала. Со многими игровыми материалами участники конференции познакомились заранее, благодаря развернутой в фойе университета интерактивной выставке, когда каждый желающий мог самостоятельно или с помощью представителя ГК «ЭЛТИ-КУДИЦ» освоить принципы устройства демонстрируемых экспонатов, овладеть разными вариантами его использования в работе с детьми.

Разные аспекты организации игровой деятельности в образовательном процессе современной дошкольного учреждения обсуждались на секционных заседаниях. Раскрывались взаимосвязь игры и эмоционального состояния детей, особенности использования специально подобранных игр и определенных ролей для коррекции поведения ребенка, изменения его эмоционального состояния, формирования недостающего ему положительного опыта (аспирантка О.А. Тара-

сова, магистранты ИППО МГПУ). В докладе студентки магистратуры Н.В. Кононовой (ИППО МГПУ) доказывалась необходимость усиления внимания взрослых (педагогов, членов семьи) к непреходящему значению детских игр для подготовки детей к систематическому обучению в школе. В выступлении студентки магистратуры Н.М. Кругловой (ИППО МГПУ) развивались идеи о путях совершенствования игровой деятельности современных дошкольников. Чтобы игра стала настоящей, эмоционально насыщенной, включающей интеллектуальное решение игровых задач, педагогу необходимо комплексно руководить ее формированием, а именно обогащать практический и игровой опыт ребенка, во время самостоятельных игр побуждать дошкольников к творческому отображению действительности. Все это в совокупности составляет содержание понятия «игровая культура педагога дошкольного образования».

С интересом участники слушали выступления Т.А. Кохановой, студентки магистратуры ИППО МГПУ, Е.А. Ковганко, студентки ИПП МГПУ, студенток педагогических колледжей И.А. Бабенской (ПК № 18), А.Н. Романовой (ПК № 13), воспитателя ГБОУ СОШ г. Москвы № 680 Е.С. Ранговской. Во многих выступлениях рефреном звучали мысли: «Игра — это серьезно!», «Играйте с детьми!», «Поддерживайте спонтанные игры детей!».

В недрах развитой игры зарождаются предпосылки трудовой деятельности. Эта проблема обсуждалась на пленарном заседании. Взаимосвязи игры и труда с позиций традиционного и современного подходов был посвящен доклад М.В. Крулехт, доктора педагогических наук, профессора ИППО МГПУ. Интеграция игры и детского труда в образовательном процессе детского сада, по мнению выступающего, имеет огромный и далеко еще не в полной мере реализованный потенциал в развитии и воспитании современного ребенка. Самоценность сюжетных игр дошкольников свидетельствует о том, что они должны занимать ведущее место в образовательном процессе детского сада. И это требует применения более совершенных педагогических технологий, исключающих излишний дидактизм и навязывающих неинтересное современным детям содержание, противоречащее их субкультуре. Современные технологии должны быть основаны на идее сопровождающего взаимодействия, когда воспитатель гибко выбирает тактику, занимая позицию инициатора, носителя игрового замысла, партнера по детским играм, координатора детских игровых замыслов и взаимоотношений, наблюдателя и консультанта, который способен к интеграции игры с другими видами детской деятельности.

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики ИППО МГПУ С.А. Козлова обосновала необходимость новых акцентов в трудовом воспитании современных дошкольников, а именно усилить внимание к умственному труду дошкольников, развитию у детей волевых усилий, инициативы и творчества. Цель трудового воспитания ребенка дошкольного возраста заключается в развитии у него желания трудиться для себя, самостоятельно удовлетворять свои потребности, создавать элементарное пространство вокруг себя, а также оказывать помощь и поддержку близким, друзьям и взрослым, в процессе чего он сможет получить удовольствие от результатов

своего труда. Для того чтобы реализовать эту цель, важно внести некоторые коррективы в формулировку задач и, прежде всего, дополнить их задачей воспитания воли, произвольных действий, без которых говорить о трудовом воспитании бесполезно. Труд — это усилие, напряжение в достижении результата. А усилие невозможно без проявления воли.

Идеи С.А. Козловой об организации умственного труда дошкольников были развиты в секционном выступлении Е.Е. Шукшиной, доцента ИППО МГПУ. Формирование у дошкольников предпосылок качеств субъекта умственного труда должно основываться на понимании важности проблемы и глубоком анализе возможностей образовательного процесса для ее решения со стороны педагога и сознательном, ответственном, активном освоении норм и правил умственной деятельности, которая рассматривается как важнейший инструмент познания мира во всем его многообразии, со стороны детей.

В секционных докладах раскрывались психолого-педагогические основы трудового воспитания детей, особенности его организации в современном дошкольном учреждении (Н.В. Сивальнева и К.И. Марченко, студенты ИППО МГПУ). В докладе М.В. Симоновой, студентки магистратуры ИППО МГПУ, рассматривался вопрос о формировании у дошкольников культуры потребления. С этой целью предлагалось сделать особый акцент в экономическом воспитании детей на его взаимосвязи с нравственным воспитанием. Именно культура потребления предполагает развитие таких нравственных качеств, как бережливость, ответственность, деловитость, предприимчивость.

Участники конференции подчеркивали особую роль семьи в развитии игры и трудовом воспитании детей. С тревогой отмечали, что современные родители не осознают в полной мере свою миссию в формировании игровой деятельности и предпосылок трудовой деятельности. Необходимость обогащения психолого-педагогической культуры современной семьи в аспектах развития детской игры и труда детей — приоритетная задача дошкольного учреждения. Эта мысль лейтмотивом звучала в выступлениях доцентов ИППО МГПУ А.Н. Ганичевой, Т.А. Павленко, студентов ИППО МГПУ Л.А. Каченовской, Ю.А. Герасиной, Д.А. Алексеевой, Н.В. Климакиной, студентки ПК № 18 «Митино» К.В. Гевондян и других.

Все выступающие были единодушны в признании участия в реальной жизни современного ребенка не только игры, а целой системы разнообразных видов деятельности. Как справедливо отметила М.В. Крулехт, для современной дошкольной педагогики, вероятно, главное — не вопрос о том, в каком виде деятельности по преимуществу развивается детская личность на данном этапе онтогенеза (такой подход ведет к противопоставлению и игнорированию отдельных видов деятельности), а использование каждого вида детской деятельности как средства полноценного, целостного развития воспитанников. В связи с этим перспективным направлением организации образовательного процесса детского сада становится установление содержательных взаимосвязей разнообразных видов детской деятельности. В данном контексте интересен вопрос об интеграции игры и детского труда.

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»
2014, № 3 (29)**

Афанасьева Юлия Анатольевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: afanasievaja@mail.ru

Браткова Маргарита Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: ritabratkova@yandex.ru

Егоров Илья Владимирович — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ; магистрант программы «Управление в высшем образовании» НИУ «Высшая школа экономики».

E-mail: egorov_cpti@mail.ru

Иванова Елена Владимировна — кандидат психологических наук, доцент, заведующая лабораторией предметно-пространственной среды и проектного творчества НИИ столичного образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: pr_obr@mail.ru

Коджаспирова Галина Михайловна — доктор педагогических наук, профессор, профессор общеинститутской кафедры теории и истории педагогики ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: kodzhgm@yandex.ru

Козин Артем Андреевич — аналитик Проектно-учебной лаборатории «Развитие университетов» Института образования НИУ «Высшая школа экономики», магистрант программы «Управление в высшем образовании» НИУ «Высшая школа экономики».

E-mail: kozin.artem@gmail.com

Куликова Татьяна Абрамовна — кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольного образования Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: kulikovata@mail.ru

Матюшкина Анна Алексеевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.

E-mail: aam_msu@mail.ru

Миннибаева Галина Евгеньевна — помощник ректора НОУ ВПО Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия (Академия ВЭГУ), магистрант программы «Управление в высшем образовании» НИУ «Высшая школа экономики».

E-mail: pom_rektor_inep@mail.ru

Назарова Наталия Михайловна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психолого-педагогических основ специальной педагогики Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: natus.50@mail.ru

Нижних Игорь Константинович — соискатель кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: igor-nizhnih@yandex.ru

Плешаков Владимир Андреевич — кандидат педагогических наук, доцент, ученый секретарь диссертационного совета Д 212.154.11, доцент кафедры социальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», член-корреспондент МАНПО, член-корреспондент МАН ИПТ.

E-mail: dionis-v@yandex.ru

Проценко Дмитрий Сергеевич — кандидат технических наук, доцент кафедры инноваций и бизнеса в сфере информационных технологий НИУ «Высшая школа экономики», магистрант программы «Управление в высшем образовании» НИУ «Высшая школа экономики».

E-mail: dprotsenko@hse.ru

Рыжов Алексей Николаевич — доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: ranik2006@yandex.ru

Тарадина Лариса Дмитриевна — заместитель начальника управления развития международной деятельности НИУ «Высшая школа экономики», магистрант программы «Управление в высшем образовании» НИУ «Высшая школа экономики».

E-mail: ltaradina@hse.ru

Титова Оксана Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: oksanatito@yandex.ru

Шаламков Сергей Александрович — кандидат экономических наук, доцент кафедры инноваций и бизнеса в сфере информационных технологий НИУ «Высшая школа экономики», магистрант программы «Управление в высшем образовании» НИУ «Высшая школа экономики».

E-mail: sshalamkov@hse.ru

Шкляревская Светлана Моисеевна — заместитель директора по экономике и инновационным проектам ГБОУ СОШ № 84 г. Москвы.

E-mail: svetoy@bk.ru.

Шукина Светлана Евгеньевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент общеинститутской кафедры математики и информатики дошкольного и начального образования Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: svetlana72@list.ru

Яковлева Ирина Михайловна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: yakovlevaim@yandex.ru

МСТТУ Vestnik, № 3 (29) – 2014 / Authors

Afanas'eva Juliya Anatol'evna — PhD (Pedagogy), docent of the Department of Oligophrenopedagogics and Clinical Principles of Special Pedagogics, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, MCTTU.

E-mail: afanasievaja@mail.ru

Bratkova Margarita Vladimirovna — PhD (Pedagogy), docent of the Department of Oligophrenopedagogics and Clinical Principles of Special Pedagogics, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, MCTTU.

E-mail: ritabratkova@yandex.ru

Egorov Ilya Vladimirovich — PhD (Psychology), docent, Associate Professor Educational Psychology General Department, Institute of Pedagogic and Psychology of Education, MCTTU; Master Degree Student, Master Program “Management in Higher Education” National Research University Higher School of Economics.

E-mail: egorov_cpti@mail.ru

Ivanova Elena Vladimirovna — PhD (Psychology), Head of the Research Laboratory of Environment Design and Project Creativity in the Research Institute, MCTTU.

E-mail: pr_obr@mail.ru

Kodzhaspirova Galina Mikhailovna — Doctor of Education, professor, professor of Theory and History of Pedagogy General Department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: kodzhgm@yandex.ru

Kozin Artem Andreevich — analyst of Laboratory for Universities Development, Institute for Educational Research National Research University Higher School of Economics; Master Degree Student, Master Program “Management in Higher Education”, National Research University Higher School of Economics.

E-mail: kozin.artem@gmail.com

Kulikova Tat'yana Abramovna — PhD (Pedagogy), professor of Preschool Education Department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: kulikovata@mail.ru

Matyushkina Anna Alekseevna — PhD (Psychology), docent of Psychological Faculty of Lomonosov Moscow State University.

E-mail: aam_msu@mail.ru

Minnibaeva Galina Evgen'evna — Adviser to Rector Academy of Economics, Law and Humanities (Academy VEGU); Master Degree Student, Master Program “Management in Higher Education” National Research University Higher School of Economics.

E-mail: pom_rektor_inep@mail.ru

Nazarova Natalia Mikhailovna — Doctor of Education, professor, Head of the Department of Psychological and Pedagogical Foundations of Special Education, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, MCTTU.

E-mail: natus.50@mail.ru

Nizhnih Igor Konstantinovich — Post-Graduate Student at the Theory and History of Pedagogy General Department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: igor-nizhnih@yandex.ru

Pleshakov Vladimir Andreevich — PhD (Pedagogy), Associate Professor, Scientific Secretary of the Dissertation Council D 212.154.11, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology of the Faculty of Pedagogics and Psychology of Moscow State Pedagogical University, correspondent member of IASP, member-correspondent of the MAN IPT (Moscow).

E-mail: dionis-v@yandex.ru

Procenko Dmitry Sergeevich — PhD (Technical), Associate Professor Faculty of Business Informatics, Department of Innovation and Business in Information Technologies, National Research University Higher School of Economics, Master Degree Student, Master Program “Management in Higher Education” National Research University Higher School of Economics.

E-mail: dprotsenko@hse.ru

Ryzhov Aleksey Nicolaevich — Doctor of Education, docent, docent of the Department of Pedagogics, Federal Public Budgetary Educational Institution of Higher Education “Moscow State Pedagogical University”.

E-mail: ranik2006@yandex.ru

Taradina Larisa Dmitrievna — Deputy Head Office for International Development National Research University Higher School of Economics, Master Degree Student, Master Program “Management in Higher Education” National Research University Higher School of Economics.

E-mail: ltaradina@hse.ru

Titova Oksana Vladimirovna — PhD (Pedagogy), docent of the Department of Oligophrenopedagogics and Clinical Principles of Special Pedagogics, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, MCTTU.

E-mail: oksanatito@yandex.ru

Shalamkov Sergej Aleksandrovich — PhD (Economic), Associate Professor, Faculty of Business Informatics, Department of Innovation and Business in Information Technologies, National Research University Higher School of Economics; Master Degree Student, Master Program “Management in Higher Education” National Research University Higher School of Economics.

E-mail: sshalamkov@hse.ru

Shklyarevskaya Svetlana Moiseevna — Deputy Director for Economics and Innovative Projects of State Budget General Educational Institutions of Secondary School № 84, Moscow.

E-mail: svetoy@bk.ru.

Shukshina Svetlana Evgen'evna — PhD (Pedagogy), docent, docent of Mathematics and Informatics Preschool and Primary Education Department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: svetlana72@list.ru

Yakovleva Irina Mikhailovna — Doctor of Education, professor, Head of the Department of Oligophrenopedagogics and Clinical Principles of Special Pedagogics, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, MCTTU.

E-mail: yakovlevaim@yandex.ru

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Уважаемые авторы!

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

11. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Более подробно о требованиях к оформлению рукописи можно посмотреть на сайте www.mgpi.ru в разделе «Документы» издательского отдела Научно-информационного издательского центра.

По вопросам публикации статей в журнале «Вестник МГПУ» серии «Педагогика и психология» обращаться к составителю *Вачковой Светлане Николаевне* (e-mail: svachkova@gmail.com).

Вестник МГПУ
Журнал Московского городского педагогического университета
Серия «Педагогика и психология»
№ 3 (29), 2014

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

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:
ПИ № 77-5797 от 20 ноября 2000 г.

Главный редактор выпуска:
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т.П. Веденеева*
Редактор:
И.Е. Посоха
Корректор:
Ю.В. Лункина
Перевод на английский язык:
А.С. Джанумов
Техническое редактирование и верстка:
О.Г. Арефьева

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

Подписано в печать: 30.09.2014 г.
Формат 70 × 108 ¹/₁₆. Бумага офсетная.
Объем: 7,75 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.