СОДЕРЖАНИЕ

Международная научно-практическая конференция «Педагогика начального образования: традиции и инновации». *А.В. Кравченко* **3**

НАУКА – ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Взаимосвязь традиций и инноваций в преподавании дисциплин педагогического цикла (памяти профессоров МПГУ А.Е. Дмитриева и С.П. Баранова). *Е.В. Борисова, М.А. Олейникова* **9**

Развитие научной школы кафедры теории и практики начального образования: сохранение традиции и инновации. *Е.Н. Землянская* **15**

Сущность дезинтегрированного смысла жизни как детерминанта личностного кризиса в современной России. *В.И. Колесов* **24**

Научная школа кафедры теории и практики начального образования: традиции и инновации. *М.Я. Ситниченко* **36**

К вопросу о конкурентоспособности старшеклассников. *Е.М. Сосновская* **58**

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

Формирование метапредметных и личностных результатов школьников на уроках математики. *И.В. Абрамова* **65**

К вопросу о профессиональной компетентности и готовности к профессиональной деятельности начинающих учителей начальных классов. *Л.В. Гаврилова, М.А. Козлова* **73**

Средства применения принципа мобильности в практике образовательной организации. *О.М. Дементьева* **84**

Социально-педагогическая компетентность учителя начальных классов во взаимодействии с родителями обучающихся. *В.В. Кольтинова* **92**

Подготовка бакалавров к планированию современного урока. *Н.П. Мурзина* **99**

Особенности современной образовательной среды школьного кабинета физики. *А.В. Смирнов, Ю.А. Пушкарева* **108**

Средства текущего контроля в обучении. *Ю.В. Чечеткин*..... **111**

А Я ДЕЛАЮ ТАК

Упорядоченный перебор объектов. *А.А. Локшин, Е.А. Иванова* **115**

Понимание художественного произведения (на примере музыкального). *К.В. Макарова*..... **120**

Структура антиэкстремистского воспитания в педагогическом процессе. *В.Н. Мошкин*..... **130**

Систематизация эстетических образов обучающихся в процессе изучения дисциплин эстетического цикла. *А.Ж. Овчинникова, Г.А. Воскобойникова, В.С. Колесов, В.В. Поваляев* **140**

Эмоционально-нравственное развитие личности младшего школьника в процессе образования: концепция, методическая система, экспертная оценка. *Е.А. Стародубова* **150**

Педагогические возможности мастер-класса как формы обучения. *Е.С. Черкасова*..... **159**

Особенности самосознания верующей личности в юношеском возрасте. *Е.Е. Чурилова, А.К. Белая* **166**

ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

Новые вызовы современности и кибербезопасность Российской Федерации. *Н.Е. Симонов*..... **175**

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ПЕДАГОГИКА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ»

International scientific-practical conference "Pedagogy of primary education: traditions and innovations"

Кравченко Александр Викторович, *кандидат педагогических наук, помощник проректора, доцент общеуниверситетской кафедры медицины и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет».*

kr.a@mail.ru

Статья освещает работу международной научно-практической конференции «Педагогика начального образования: традиции и инновации», состоявшейся в МПГУ Москве 27 - 28 апреля 2017 года. Объектом исследования авторов являются различные аспекты педагогики начального образования, в том числе содержание и структура подготовки учителя начальных классов в условиях введения профессиональных стандартов; проблемы духовно-нравственного воспитания младших школьников; современные технологии обучения, воспитания и оценивания в практике работы с младшими школьниками и студентами; социально-педагогическая деятельность в подготовке бакалавров и практической работе учителя и социального педагога; педагогическая практика бакалавров в системе практико-ориентированного обучения.

The article highlights the work of the international scientific and practical conference "Pedagogy of Primary Education: Traditions and Innovations", which took place in Moscow State University on April 27 - 28, 2017. The subject of the authors' research are various aspects of the pedagogy of primary education, including the content and structure of the training of the primary school teacher in conditions of the introduction of professional standards; problems of spiritual and moral education of younger schoolchildren; modern technologies of teaching, education and evaluation in the practice of working with younger students and students; social and pedagogical activity in the preparation of bachelors and practical work of the teacher and social teacher; pedagogical practice of bachelors in the system of practice-oriented training.

Ключевые слова. **Начальное образование. Педагогика. Высшее образование. Подготовка педагога.**

Keywords. **Elementary education. Pedagogy. Higher education. Teacher training.**

В 2017 году Московский педагогический государственный университет отмечает свое 145-летие. Знаменательному событию была посвящена конференция **«Педагогика начального образования: традиции и инновации»**. Конференция проводилась 27-28 апреля по инициативе кафедры теории и практики начального образования в корпусе гуманитарных факультетов МПГУ. Всего гостей и участников

оказалось свыше 100 человек. От имени ректората участников конференции приветствовала проректор ФГБОУ ВО МПГУ Л.А. Трубина.

Истории развития научной школы кафедры было посвящено выступление проф. М.Я. Ситниченко, которая особо отметила, что основы педагогики начального образования были заложены известным педагогом проф. И.Ф. Свадковским и его учениками – В.А. Сластениным, Т.В. Воликовой, С.П. Барановым, Д.И. Латышиной. О сохранении и развитии этих традиций и сегодняшних достижениях научной школы кафедры, отвечающих современным тенденциям и перспективам развития начального и высшего педагогического образования рассказала заведующая кафедрой, проф. Е.Н. Землянская [4, 5, 6]. Полностью выступления М.Я.Ситниченко и Е.Н.Землянской публикуются в журнале.

В докладах выступающих преподавателей разных вузов были освещены разнообразные проблемы подготовки учителя начальных классов. Актуальна и разнообразна была тематика всех выступлений на пленарном заседании, а также на трех дискуссионных сессиях конференции: «Содержание и структура подготовки учителя начальных классов в условиях введения профессиональных стандартов», «Проблемы духовно-нравственного воспитания младших школьников и социально-педагогического сопровождения развития школьников», «Современные технологии обучения, воспитания и оценивания в практике работы с младшими школьниками и студентами».

Преподаватели кафедры Теории и практики начального образования МПГУ, а также участники конференции из других вузов в своих выступлениях осветили накопленный опыт по подготовке студентов-педагогов и направления новых исследований. В условиях модернизации образования новое понимание приобретает понятие инновации, – считает академик РАО А.Н.Джуринский; в своем выступлении он проанализировал понимание инноваций образования в отечественной и мировой педагогике. Доценты Е.В.Борисова и М.А.Олейникова рассмотрели актуальную проблему взаимосвязи традиций и инноваций в преподавании дисциплины «Теория обучения детей младшего школьного возраста» с опорой на многолетний личный опыт авторов [2]. Н.П.Мурзина (Омск) представила новые методические подходы к профессиональной подготовке бакалавров к планированию современного урока. По ее мнению, важным этапом профессиональной подготовки студентов является обучение действиям проектирования целей и выбора технологий обучения для их реализации в начальной школе, эффективность профессиональной подготовки в этой области определяется сформированностью профессиональных

компетенций в соответствии с идеями образовательного стандарта общего образования и профессионального стандарта педагога. А.Ж.Овчинникова (Елец), продолжая и развивая идеи С.П.Баранова, представила результаты своих исследований в области профессионального и творческого развития личности студентов. Докладчик подчеркнула важность работы по систематизации чувственных образов магистрантов в процессе изучения дисциплин эстетического цикла, определяются ее этапы, раскрыла содержание спецкурсов, позволяющих формировать профессиональное и творческое мышление личности [1]. Оцениванию образовательных достижений студентов в условиях практико-ориентированного обучения в процессе текущего контроля посвятил свое выступление Ю.В.Чечеткин [11].

Значительное внимание на конференции было посвящено проблемам духовно-нравственного воспитания младших школьников и социально-педагогического сопровождения развития школьников. Школа не должна быть отстранена от проблем воспитания и социально-педагогической поддержки обучающихся, считает доцент В.В.Кольтинова [9]. На конференции в своем выступлении она рассказала о необходимости использования социально-педагогического потенциала учителя начальных классов в организации взаимодействия с родителями учеников, описала содержание, основные составляющие социально-педагогического потенциала, а также условия формирования и развития в практической деятельности и подготовке кадров. Е.А.Савельева и В.М.Янгирова (Уфа) обобщили передовой опыт работы кафедры теорий и методик начального образования ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» на базе инновационных площадок в общеобразовательных школах Республики Башкортостан. В качестве приоритетных выделены вопросы индивидуального развития младших школьников и формирования их личности в поликультурной среде.

Современная начальная школа – это школа развивающего образования – таков был девиз выступлений многих участников конференции. Так, в выступлении Н.Г.Кочетовой, С.П.Зубовой, Т.В.Федоровой (Самара) был проведен анализ требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Среди подлежащих формированию универсальных учебных действий, докладчики выделяют умение прогнозировать, имеющее большое значение для дальнейшего образования. Выделены три группы педагогических условий, направленных на формирование у младших школьников умения прогнозировать: организационно-педагогические, психолого-педагогические и методические. Реализа-

ция выделенных условий обеспечит целенаправленное формирование умения прогнозировать. Свои многолетние исследования проблемы творческого развития младшего школьника представила проф. Л.К.Веретенникова [3]. Обсуждались исследования Н.А.Опариной в области организации театрализованного досуга школьников [10]. С.А.Аксючиц посвятила свои исследования проблеме использования проектных задач в образовательном процессе начальной школы. Урок решения проектных задач является одной из форм реализации учебных проектов с младшими школьниками. Системное использование проектных задач в начальной школе позволяет сформировать субъекта, способного активно включаться в проектную деятельность на последующих этапах школьного обучения [12].

Нельзя не отметить многослойную палитру тем исследований в области педагогики начального образования: использование кейс-заданий как способ формирования профессиональной компетентности студентов - доц. И.В. Налимова и асс. О.С Бекиш, О.С.Кипяткова и А.В.Разина (Ярославль); использования игровых технологий в патриотическом воспитании школьников - доц. Е.А. Савельева (Уфа); возможности использования ИКТ в работе с детьми с ОВЗ - докторант А.К. Оралбекова (Алма-Ата) и др.

Завершилась конференция увлеченной работой присутствующих на мастер-классах, посвященных инновационным технологиям. Желающие могли принять участие в электронной версии игры «Что, где, когда?» под руководством ст. преп. В. Н. Шарапова, овладеть техникой декоративного конструирования из обычных бумажных салфеток при помощи ст. преп. Е.С. Черкасовой, узнать о возможностях использования на уроках социо - игровых приемов, которые в виде деловой игры были продемонстрированы магистрантами 2 курса программы «Инновационная начальная школа» М.А. Козловой и В.Р. Перовой.

К конференции, которая проходила в преддверии праздника великой Победы, были подготовлены стенды к 95-летию Почетного Профессора МПГУ, ветерана ВОВ Александра Егоровича Дмитриева и участника ВОВ Сергея Петровича Баранова, труды которого изданы во многих странах мира. В память о них для участников конференции был организован просмотр видеофильма, подготовленного Б.Н. Полозовым и В.П. Пустовойтовым.

Прошедшая конференция положила начало сетевому взаимодействию кафедры теории и практики начального образования с коллегами - преподавателями ВУЗов России и других стран, таких как: Казахстан, Болгария, Белоруссия, Китай. Материалы конференции бу-

дут опубликованы в специальном сборнике научных трудов. По итогам конференции издан сборник научных трудов.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ovchinnikova A.Zh. Laying the foundations of scientific understanding among primary school pupils // Школа будущего. 2015. № 2. С. 172-177.
2. Борисова Е.В., Олейникова М.А. Формы и методы работы при изучении курса «Теория обучения детей младшего школьного возраста» в процессе подготовки бакалавров // Школа будущего. 2014. № 1. С. 55-59.
3. Веретенникова Л.К., Выгонская Г.М. Реализация индивидуального подхода в обучении студентов педагогических специальностей // Школа будущего. 2016. № 4. С. 55-59.
4. Землянская Е.Н. Итоги апробации и профессионального обсуждения новых модулей основной профессиональной образовательной программы магистратуры «Учитель начальных классов» // Школа будущего. 2016. №1. С.11-25.
5. Землянская Е.Н. Проектирование и реализация магистерских образовательных программ в области подготовки педагогических кадров на основе модульного подхода // Школа будущего. – 2015. №2. С.12-19.
6. Землянская Е.Н. Уровневая дифференциация в развивающем образовании // Школа будущего. – 2016. №6. С.10-19.
7. Землянская Е.Н., Кравченко А.В., Ситниченко М.Я. Подготовка учителя начальных классов в магистратуре нового поколения: пути и механизмы дальнейшего использования модернизированных модулей // Школа будущего. 2016. №1. С.50-59.
8. Землянская Е.Н., Ситниченко М.Я. Модель углубленной профессионально-ориентированной практики магистрантов психолого-педагогического образования // Преподаватель XXI век. 2015. №2. Часть 1. С.107-139.
9. Кольтинова В.В. Подготовка кадров к социально-педагогическому сопровождению и развитию детей в замещающих семьях в рамках направления «Психолого-педагогическое образование» // Педагогика и психология образования. 2013. № 2. С. 75-80.
10. Опарина, Н.А. Организация театрализованного досуга школьников: монография/Н.А. Опарина. -М.: «Белый ветер», 2016. -223 с.

11. Чечеткин Ю.В. Формирование профессиональных компетенций у студентов факультета начального образования // Школа будущего. 2014. № 1. С. 43-46.
12. Аксючиц, С.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности в процессе решения проектных задач / С.А. Аксючиц // Начальное образование. – 2015. – № 1. – С. 28–35.

НАУКА – ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА (ПАМЯТИ ПРОФЕССОРОВ МПГУ А.Е. ДМИТРИЕВА И С.П. БАРАНОВА)

The interaction of traditions and innovations in teaching the disciplines of pedagogical cycle (in remembrance of A.E.Dmitriev and S.P.Baranov)

Борисова Елена Викторовна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики начального образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».*

tschekin@mail.ru

Олейникова Марина Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики начального образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».*

airekman@mail.ru

Статья посвящена проблеме использования традиций и инноваций в преподавании дисциплин педагогического цикла при подготовке будущих учителей начальных классов.

The article discusses the issue of using traditions and innovations in teaching the disciplines of pedagogical cycle in the preparation of future primary school teachers.

Ключевые слова: **педагогическое образование, профессиональная подготовка учителя начальных классов, теория обучения, традиционные образовательные технологии, инновационные образовательные технологии.**

Keywords: **pedagogical education, professional preparation of primary school teacher, learning theory, traditional educational technologies, innovative educational technologies.**

Перед отечественным педагогическим образованием сегодня стоят серьезные задачи. Важно подготовить будущих учителей, в частности учителей начальных классов, к работе в новых условиях, нацеленных на активную инновационную деятельность, умеющих творчески подходить к решению любой проблемы, способных сравнивать, анализировать, исследовать, стремящихся к постоянному самосовершенствованию, саморазвитию и самообразованию. Успешное решение указанных задач во многом зависит от разумного использова-

ния традиций и инноваций в преподавании. На примере дисциплины «Теория обучения детей младшего школьного возраста», являющейся одной из важнейших дисциплин педагогического цикла, мы покажем, как можно сочетать традиции и инновации в подготовке будущих учителей.

С 1991 года на факультете начальных классов (в настоящее время - факультет начального образования Института детства) Московского педагогического государственного университета авторы статьи проводят лекционные и практические занятия по дисциплине «Теория обучения детей младшего школьного возраста». За этот период совместно с профессором Сергеем Петровичем Барановым (1927 – 2013) мы подготовили несколько вариантов программы соответствующего курса с методическими рекомендациями, по которой успешно обучались и обучаются студенты [2]. Под руководством заведующего кафедрой педагогики начального обучения (в настоящее время – кафедра теории и практики начального образования) МПГУ, доктора педагогических наук, профессора, Почетного профессора МПГУ Александра Егоровича Дмитриева (1922 – 2014) нами, в соавторстве с профессором С. П. Барановым, была разработана рабочая программа учебной дисциплины «Теория обучения детей младшего школьного возраста» (Направление подготовки: Педагогическое образование, профиль: Начальное образование). Данная программа включает восемь разделов. Укажем их: «Предмет и задачи дидактики», «Современные концепции процесса обучения», «Функции педагогического процесса: образовательная, воспитательная, развивающая», «Принципы обучения», «Содержание образования», «Методы обучения», «Формы организации обучения», «Проверка и оценка знаний, умений и навыков». Каждому разделу программы соответствуют предлагаемая система лекций, практических занятий и учебно-исследовательских заданий. Важно отметить, что монография С.П. Баранова «Гносеологические основы начального обучения детей в школе» и учебное пособие А.Е. Дмитриева «Тренинговый подход к изучению дидактики начальной школы» (в соавторстве с Ю.А. Дмитриевым) были положены в основу программы. В монографии С.П. Баранова отражены основные идеи его книги «Сущность процесса обучения», дана краткая характеристика понимания сущности обучения в истории педагогической мысли, представлено обоснование процесса обучения как вида познавательной деятельности человека, проанализированы функции чувственного познания в учебном процессе, раскрыто гносеологическое обоснование принципов обучения на основе диалектики процессов познания [1]. В учебном пособии А.Е. Дмитриева нашли развитие такие основ-

ные положения, изложенные в его книге «Дидактика начальной школы» (в соавторстве с Ю.А. Дмитриевым), как методология и современные концепции обучения, технологии активного обучения младших школьников, принципы начального обучения, обновление содержания начального образования, характеристика разнообразных форм и методов обучения в начальной школе, проверка и оценка знаний младших школьников, материалы для самопроверки [4].

Традиционные образовательные технологии, предполагающие прямую трансляцию знаний от преподавателя к студенту, технологии проблемного обучения, включающие проблемные вопросы, эвристическую беседу, создание учебных проблемных ситуаций для стимулирования активной познавательной деятельности студентов, игровые технологии, деловые игры используются нами в процессе преподавания дисциплины «Теория обучения детей младшего школьного возраста» на протяжении многих лет. Также студенты выполняют учебно-исследовательские задания, предполагающие не простое запоминание и осознание информационного материала, а практическую работу на основе наблюдений и анализа педагогического опыта в процессе посещения ими общеобразовательных школ. Структура учебно-исследовательских заданий строится адекватно логике исследования. В ходе такой деятельности формируются исследовательские умения будущих учителей начальных классов. Разнообразные виды самостоятельной работы студентов, среди которых: подготовка сообщений, докладов, работа со словарем, самостоятельное изучение ряда тем курса в соответствии с рекомендациями преподавателей и отчетность на практических занятиях, ознакомление с нормативными документами, учебниками для начальной школы, аннотирование классической психолого-педагогической литературы, составление таблиц для систематизации учебного материала, тематических кроссвордов, тестов, разработка творческих заданий, решение психолого-педагогических задач, компьютерное тестирование систематически применяются при изучении «Теории обучения детей младшего школьного возраста»[3]. Таким образом, такая организация преподавания дисциплины «Теория обучения детей младшего школьного возраста» в течение многих лет способствует развитию у студентов организованности, самостоятельности, ответственности, формированию исследовательских умений и готовит к творческой педагогической деятельности.

Основные педагогические инновации на современном этапе развития общества связаны с применением интерактивных методов и технологий обучения. Учебный процесс при изучении дисциплины «Теория обучения детей младшего школьного возраста» организуется

с учетом включенности в процесс познания всех студентов группы без исключения, каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Используется индивидуальная, парная и групповая работа, предлагаются ролевые игры. Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи. Применение интерактивных технологий ставит студентов в ситуации творческого поиска, нахождения нестандартного способа решения задачи. Целью обучения в современной школе становится развитие умений самостоятельного приобретения и применения знаний в соответствии с личностными целями и потребностями, решение актуальных для учащихся проблем. Предпочтение отдается методам обучения, направленным на освоение универсальных способов деятельности (познавательной, ценностно-ориентационной, практической, коммуникативной), на открытие знаний и объяснение явлений. Учащиеся активно используют как собственные ресурсы, так и ресурсы информационно-образовательного пространства. Учитель предстает как организатор педагогической поддержки учащихся в ходе образовательного процесса, и он должен быть к этому соответствующим образом подготовлен. Поэтому в процессе изучения дисциплины «Теория обучения детей младшего школьного возраста» активно используются информационно-коммуникационные образовательные технологии, предполагающие организацию образовательного процесса, основанную на применении электронных образовательных ресурсов. Обучение, осуществляемое в информационно-образовательном пространстве, способствует формированию у будущих учителей нового взгляда как на содержание, так и на процесс обучения в современной школе.

Программой дисциплины «Теория обучения детей младшего школьного возраста» предусмотрена самостоятельная работа студентов в школе, которая связана с наблюдением и анализом педагогического опыта, личностным осмыслением содержания современных образовательных программ и учебников для начальной школы, новых технологий начального обучения. В процессе этой работы формируются умения наблюдать, обрабатывать данные наблюдений, анализировать современный урок и давать оценку. Указанные умения станут основой деятельности студентов в процессе производственной педагогической практики, когда будущие учителя будут самостоятельно разрабатывать и проводить уроки с учетом требований ФГОС НОО, современных технологий обучения, обоснованно выбирая эффективные методы и приемы обучения с учетом возрастных и индивидуальных

особенностей учащихся, стимулируя творческую активность детей и приобщая их к элементарному исследованию. Формированию умения творчески подходить к освоению и обобщению педагогического опыта, определению собственной позиции, осмыслению предстоящей профессиональной деятельности помогает работа с современной психолого-педагогической литературой. Студенты самостоятельно анализируют книги из серии «Стандарты второго поколения», «Работаем по новым стандартам», «Начальная школа», используют материалы специализированных электронных ресурсов.

В 2016-2017 учебном году на факультете начального образования Института детства МПГУ нами с целью более глубокого изучения отдельных тем «Теории обучения детей младшего школьного возраста» была разработана и внедрена рабочая программа дисциплины по выбору «Современный урок в начальной школе (Спасибо, что конца урокам нет!)». Результат изучения данной дисциплины - формирование целостного представления о современном уроке, требованиях к нему с учетом Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и различных технологиях обучения в соответствии с системно-деятельностным подходом. Содержание дисциплины по выбору включает следующие темы: «Современные концепции процесса обучения. Процесс обучения в информационно-образовательной среде. Современный урок в соответствии с требованиями ФГОС НОО. Современные методы и технологии на уроке в начальной школе. Исследовательская деятельность младших школьников на уроке. Дидактическая игра в обучении младших школьников. Проверка и оценка знаний младших школьников. Портфолио как средство развития рефлексии учащихся. Использование ИКТ на уроке в начальной школе. Подготовка учителя к уроку». Студенты с большим интересом посещали занятия данной дисциплины по выбору.

Таким образом, в преподавании дисциплин педагогического цикла необходимо использовать традиции и инновации. Именно так и должен быть организован учебный процесс в педагогическом вузе. Ректор МПГУ, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО А.В. Лубков в статье «Учитель – не продавец услуг, а ученик – не потребитель» отмечает: «Самая главная задача школы и вуза - ретрансляция ценностей и традиций русской культуры... Предстоит осуществить синтез общекультурной, аксиологической, предметной, профессиональной подготовки. Для этого в нашем распоряжении педагогическая наука, огромный практический опыт предшественников»[5].

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе. Монография. – М., 2005.
2. Баранов С.П., Борисова Е.В., Олейникова М.А. Теория обучения детей младшего школьного возраста (программа курса с методическими рекомендациями). – М., 2011.
3. Борисова Е.В., Олейникова М.А. Преподавание дисциплины «Теория обучения детей младшего школьного возраста». // Начальная школа, 2014, № 4, с. 21-24.
4. Дмитриев А.Е, Дмитриев Ю.А. Тренинговый подход к изучению дидактики начальной школы: Учебное пособие. – М., 2010.
5. Лубков А.В. Учитель – не продавец услуг, а ученик – не потребитель/ http://portal-kultura.ru/articles/best/142312-aleksey-lubkov-uchitel-ne-prodavets-uslug-a-uchenik-ne-potrebitel/

РАЗВИТИЕ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОХРАНЕНИЕ ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Development of the scientific school of the department of theory and practice of primary education: preservation of tradition and innovation

Землянская Елена Николаевна, *доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и практики начального образования Института детства МПГУ.*

enz_888@mail.ru

В статье обосновываются концептуальные основы развития научной школы кафедры теории и практики начального образования Московского педагогического государственного университета, деятельность которой всегда была направлена на совершенствование отечественного высшего и начального образования. Раскрываются основные направления научной и методической деятельности научной школы кафедры.

The article substantiates the conceptual basis for the development of the scientific school of the Department of Theory and Practice of Primary Education of the Moscow Pedagogical State University, whose activities have always been aimed at improving national higher and primary education. The main directions of scientific and methodological activity of the scientific school of the department are revealed.

Ключевые слова: **научная школа, педагогика, начальное образование, традиции, инновации, имена.**

Key words: **scientific school, pedagogy, primary education, tradition, innovation, names.**

Тенденции развития научной школы кафедры теории и практики начального образования определяются направлениями модернизации педагогики начального образования. Деятельность научной школы кафедры направлена на подготовку профессионала в области начального образования (бакалавра, магистра, кандидата наук), способного осваивать, реализовывать, распространять и проектировать инновационные образовательные проекты. При этом в основе лежит идея, что инновационная деятельность в сфере образования будет эффективной, только если она основывается на глубоком понимании субъектом основ классической педагогики, уважении к традициям научной школы и существующему образовательному опыту.

Необходимость модернизации образования возникает, когда осознается противоречие между новой системой требований к результатам образования (как единого процесса воспитания и обучения) и реальными результатами, на которые ориентированы образовательные программы. При этом модернизационные процессы в педагогическом

образовании должны не только отвечать на вызовы сферы начального общего образования, и сферы высшего образования, но и опережать возможные вызовы.

Модернизация начального образования идет по нескольким направлениям:

изменение целей начального образования, определение в качестве приоритетной – формирование ведущей для младшего школьника деятельности (учебной); корректировка на этой основе всех других компонентом методической системы – содержания, методов, средств, форм организации, контроля и оценки; переориентация начального образования со знаниевой парадигмы (когда формирование у младшего школьника знаний-умений-навыков остается для учителя массовой школы главной целью, а не средством развития, воспитания и обучения) на компентностно-деятельностную, с выделением универсальных учебных действий как основы формируемых компетенций ученика и, как следствие, переходом на новую систему безотметочного оценивания;

непрерывность образования, понимаемая как связь, согласованность и перспективность всех компонентов системы на каждой ее ступени для обеспечения преемственности в развитии ребенка; обеспечение непрерывности образования как по вертикали (преемственность предшкольного, начального и основного общего образования), так и по горизонтали (согласованность образовательных программ общего и дополнительного образования, возможность выбора образовательных программ); ориентация на этой основе на самоценность каждого возрастного периода и природосообразность образования;

вариативность первого звена школы как принцип построения личностно-ориентированного начального образования; возможность реального выбора школой-родителем-учеником программы образования; интеграция государственных (стандартизированных) требований к уровню образования и индивидуальных планов развития учащихся; направленность педагогического процесса начальной школы на сохранение и поддержку индивидуальности ребенка при ведущей роли учебного сотрудничества; создание условий для успешного обучения детей с разным темпом и способностями к обучению;

увеличивающаяся гетерогенность классов, внимание к обучению, воспитанию и развитию школьников с особыми образовательными потребностями (одаренных, детей с ОВЗ, детей из семей мигрантов, детей с девиантным поведением, детей. Находящихся в трудной жизненной ситуации и др.);

обновление содержания начального образования, введение новых образовательных областей, обогащающих это содержание и обеспечивающих пропедевтическую функцию начальной школы, расширение учебного плана начальной школы за счет воспитательных программ, интегративных предметов, развивающих технологий второй половины дня.

Новые концепты высшего педагогического образования, учитывают все выделенные тенденции начального общего образования и при этом ориентированы на новые документы системы высшего образования: Закон об образовании в РФ, ФГОС ВПО, Профессиональные стандарты (педагога, педагога-психолога, воспитателя, социального педагога и др.) и др.

Основная цель происходящей сегодня модернизации ОПОП состоит в приведении программ подготовки педагогических кадров в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога (и профессиональных стандартов других педагогических работников). Отсюда следуют основные задачи профессионализации педагогических программ, направленные на достижение указанной цели - усиление практической подготовки будущих педагогов на основе механизма сетевого взаимодействия образовательных организаций общего и высшего образования (школьно-университетское партнерство).

Исходя из этой цели, выпускник программы подготовки педагогических кадров должен быть в полной мере готов к осуществлению своей профессиональной деятельности в классе в соответствии со структурой и содержанием трудовых функций, указанных в профессиональном стандарте. Другими словами, его деятельность как педагога предполагает овладение профессиональными (трудовыми) действиями, описанными в профессиональном стандарте, а также компетенциями и знаниями, необходимыми для их осуществления.

Ориентирами в дальнейшем развитии научной школы кафедры теории и практики начального образования МПГУ являются следующие идеи: усиление практической направленности подготовки за счет механизмов сетевого взаимодействия; компетентностно-деятельностный подход; развитие этого подхода в исследовательско-рефлексивной организации обучения - «рефлексивный педагог» (reflective teacher); модуляризация образовательных программ и отказ от дисциплинарного подхода и др.

Логика подготовки учителя начальных классов на основе компетентно-деятельностного подхода предполагает ориентацию образовательных программ на интегрированный образовательный результат, который формируется и проявляется в деятельности обучающихся.

Что, в свою очередь, требует определения итоговых результатов освоения программы, т.е. перечня формируемых в ходе её реализации компетенций на основе анализа ряда документов. Объектами анализа при этом выступают: требования федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования; требования федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования педагогического направления; требования профессионального стандарта педагога по обобщенной трудовой функции 3.1. «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования».

Образовательные результаты в профессиональном образовании - это то, что, как ожидается, студент должен быть способен делать, а, значит, сможет продемонстрировать в итоге освоения образовательной программы, то есть его продукты практической учебной и/или производственной деятельности (работы). Образовательные результаты – это измеряемые характеристики, поскольку именно образовательные результаты должны быть оцениваемы в итоге, следовательно, планируя образовательные результаты одновременно следует продумывать способ их обнаружения и оценивания. Программы подготовки учителя начальных классов предполагают выделение нескольких видов образовательных результатов обучающихся. Знание – образовательный результат, представляющий собой информацию, присвоенную обучающимся на разных уровнях (Воспроизведение, Понимание, Применение, Анализ, Синтез, Оценка). Умение, навык - освоенный на базе приобретенных знаний способ выполнения действия. Другими словами, это знание способа совершения действия (операции) на уровне применения. Опыт практической деятельности дополняет традиционную триаду ЗУН и представляет собой образовательный результат, включающий выполнение обучающимся деятельности, завершающейся получением того результата / продукта, который должен быть получен при выполнении трудовой функции, разворачивающаяся в условиях реальной школы или в модельной ситуации, которая воспроизводит значимые условия реального учебного процесса, и рефлексию по поводу выполнения этой деятельности. Профессиональная компетенция – образовательный результат, выражающийся в способности осуществлять требуемую деятельность на основе имеющихся умений, знаний и практического опыта в определенной области профессиональной деятельности. Особенности профессиональной компетенции как образовательного результата состоят в том, что она представляет

собой, во-первых, интегрированный результат трех других видов образовательных результатов (знания, умения, опыт деятельности), который не сводится к сумме составляющих, следовательно, не может быть оценен поэлементно, во-вторых это деятельностный результат, то есть он формируется и проявляется в деятельности обучающегося [1].

В контексте практико-ориентированной подготовки система оценки выходит за узкие рамки контроля качества профессионального образования и становится одним из управляющих элементов системы подготовки. То есть она становится одним из управляющих элементов системы подготовки и должна с необходимостью включать в себя как внешнюю (осуществляемую внешними по отношению к университету независимыми службами – представителями заказчика, экспертами и т. п.), так и внутреннюю (осуществляемую субъектами образовательной программы – студентами, профессорами, супервизорами) оценки. Причем внутренняя и внешняя оценки должны быть согласованы содержательно, критериально и процедурно. Важнейшими требованиями к проектированию программ практико-ориентированной подготовки студентов являются взаимная увязка образовательных результатов, форм учебной работы студентов и средств их оценки, а также регулярное сочетание внешней и внутренней оценок. При этом роль внутреннего оценивания - обеспечение исследовательско-рефлексивной самостоятельности студентов в профессиональном обучении, что дает возможность согласовать образовательные результаты, формы учебной работы студентов и средства оценивания (формирующее оценивание). А это, в свою очередь, диктует необходимость разработки и эмплементации алгоритмов комплекса средств формирующего оценивания (критериальное оценивание, составление тестов и ментальных карт, накопительное оценивание и др.) [2; 3]. По всем разделам кафедры теории и практики начального образования разрабатываются инструменты оценки сформированных компетенций в соответствии с ФГОС ВПО и Профессиональным стандартом педагога и процедура их применения: Критериальное оценивание; Фонды оценочных средств, дифференцированные по уровням сформированности компетенций (узнавания и воспроизводства – исполнительский - творческий); Процедуры входной диагностики с обеспечением «разноуровневого старта» (главным образом, по ООП магистратуры и переподготовки); Карты личностного роста; Рефлексивное Портфолио; Процедуры привлечения независимых экспертов к оценке (супервизоров).

Научно-методического обеспечения требует технологическая система практико-ориентированного обучения. В условиях университетско-школьного партнерства основа методики практико-

ориентированного обучения студентов является моделирование, которое и определяет отбор форм и методов учебной работы в условиях теоретического обучения и стажировки. При этом необходимым условием практико-ориентированной подготовки педагогов в условиях сетевого взаимодействия являются мультимедийные технологии. В частности, все учебно-профессиональные события, предлагаемые кафедрой теории и практики начального образования (дисциплины, разделы, модули, практики, НИРС, различные формы аттестаций), не только размещаются в электронной среде МПГУ, но и включают использование специфических особенностей этой среды. При организации учебного процесса предполагается активно использовать электронные образовательные ресурсы, имеющиеся в университете и других научных и образовательных учреждениях.

Кафедрой Теории и практики начального образования разработана уникальная система педагогических учебных и производственных практик студентов, в основе которой – наработанные научной школой кафедры подходы к организации практик [4]. В основе системы практик лежат следующие положения: непрерывность практик (с первого до последнего года обучения); постепенное усложнение видов деятельности, осваиваемых студентов на практике; сочетание концентрированных (с отрывом от обучения) и встроенных (рассредоточенных) практик; принцип социально-профессионального самоопределения студента, реализуемый через исследовательско-рефлексивную организацию практики и др.

При организации такой практики внимание обращается на интеграцию уникального и неповторимого субъектного опыта каждого студента с реальной профессиональной деятельностью в конкретной школе. Согласование социально-профессионального важного и личностно значимого индивидуального опыта происходит во взаимодействии руководителей практик (супервизоров и школьных учителей, преподавателей университета) и обучающихся на основе сбалансированных инициатив этих сторон как равноправных партнеров, и способствует формированию индивидуального стиля педагогической деятельности студента.

Активизация механизмов саморазвития студентов в практиках обеспечивается, если:

– стимулировать студентов к высказываниям, анализу мотивов и способов собственных действий и поведения, формулированию оценочных суждений относительно действий других магистрантов;

- подвергать совместному обсуждению и анализу не только конкретные действия практикантов, но и мотивы, альтернативы способов деятельности, направленность деятельности, степень самостоятельности;
- вовлекать студента в процесс обсуждения целей и результатов, успешных шагов, причин успехов и неудач, отношения к деятельности (что хотелось повторить, а что сделать по-другому) [5].

Важнейшим направлением научной школы кафедры является модуляризация образовательных программ. Мы понимаем под модулем модуль компетенций. То есть модуль – самостоятельная единица учебного процесса, представляющая собой комплекс определенным образом подобранных и организованных элементов содержания обучения и технологического обеспечения их реализации и освоения, обеспечивающая достижение определенных образовательных целей и результатов. В условиях введения Профессионального стандарта педагога модуль - это практико-теоретическая единица, нацеленная на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих профессиональному стандарту педагога. Выбранному в качестве целевого ориентира набору профессиональных действий можно поставить в соответствие набор компетенций, предусмотренных ФГОС ВПО: общекультурных (универсальных), общепрофессиональных, профессиональных (специальных профессиональных). При этом набор компетенций должен быть сравнительно небольшой, чтобы можно было их операционализировать, обеспечить удобство мониторинга и своевременной коррекции процесса их формирования. Кафедрой разработаны и реализуются модульные магистерские программы «Инновационная начальная школа», «Теории и технологии воспитательной деятельности в начальном образовании» и др., а также модуль второго профиля двухпрофильного бакалавриата «Социальная педагогика».

Сегодня состав кафедры теории и практики начального образования - 21 человек. В том числе: академик РАО Джуринский Александр Наумович, доктор наук, профессор; профессора, доктора наук Землянская Елена Николаевна, Безбородова Людмила Александровна, Веретенникова Людмила Кузьминична, профессор, кандидат наук Ситниченко Марина Ярополковна. Преподавателями кафедры являются доценты, кандидаты наук: Олейникова М.А., Борисова Е.В., Чечеткин Ю.В., Кольтинова В.В., Школьникова М.В., Дементьева О.М., Аксючиц С.А., Рыдзе О.А., Безбородова М.А., Стародубова Е.А.

Преподаватели кафедры постоянно участвуют в реализации грантов и проектов модернизации педагогического образования. Ими

подготовлено более 30 монографий, множество статей. Студенты ряда вузов России обучаются по учебникам, написанным преподавателями кафедры, среди них: «История педагогики и образования», «Сравнительная педагогика», «Поликультурное образование» А.Н.Джуринского, «История педагогики», «Педагогика межнационального общения», «Этнопедагогика» Д.И.Латышиной (в соавт.), «Теория и методика воспитания младших школьников», «Современные педагогические технологии начального образования», «Учебные проекты в развивающем образовании» Е.Н.Землянской, «Теория и методика музыкального образования» Л.А.Безбородовой и др. Преподавателями кафедры подготовлены учебники для начальной школы: «Основы исламской культуры» (Д.И.Латышина), «Экономика 1 - 4» (Е.Н.Землянская) и др.

Сегодня кафедрой реализуются следующие направления работы:

- академическая подготовка студентов бакалавриата, магистратуры в области педагогики начального образования;
- научно-методическое и организационное обеспечение непрерывной углубленной профессионально-ориентированной практики студентов в образовательных организациях, сопряженной с теоретическим обучением;
- реализация образовательных программ научно-методической и научно-исследовательской аспирантуры;
- переподготовка и повышение квалификации учителей и работников начального образования;
- осуществление научно-исследовательской работы в области педагогики начального образования, высшего образования, общей педагогики;
- методическая подготовка студентов к реализации в начальной школе предмета Основы религиозной культуры и светской этики;
- методическая подготовка студентов к осуществлению музыкального образования младших школьников;
- подготовка студентов в области социальной педагогики.

Дальнейшее развитие кафедры предусматривает появление к обозначенным выше дополнительных направлений деятельности, в частности:

- педагогика инклюзивного обучения детей с ОВЗ;
- госпитальная педагогика (обучение детей, находящихся на длительном лечении);

- теории и педагогические технологии обучения и воспитания в многонациональной школе;
- педагогика электронного образования школьников и студентов;
- разработка и внедрение курсов по педагогическим дисциплинам на английском языке;
- развитие программ переподготовки и повышения квалификации, в частности, в области освоения слушателями профессиональных стандартов педагогической деятельности (педагога, социального педагога);
- подготовка студентов к обучению младших школьников должна интегрироваться с подготовкой к воспитательной работе;
- расширение форматов сетевого партнерства при реализации магистерских программ как с научно-исследовательскими организациями РАО, так и с педагогическими университетами России, а также широкое включение различных элементов сетевого взаимодействия с университетами зарубежья.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Землянская, Е.Н. Инновационная начальная школа: подготовка магистров по педагогике в условиях сетевого взаимодействия: Монография / Е.Н.Землянская. -Москва, МПГУ, 2015. – 216 с.
2. Землянская, Е.Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 3. С. 50-58.
3. Землянская, Е.Н. Формирующее оценивание образовательных результатов студентов // Психолого-педагогические исследования. 2015. Т. 7. № 4. С. 103-114.
4. Ситниченко, М.Я. Моделирование педагогической практики студентов: проблемно-исторический анализ: Монография / М.Я. Ситниченко. – Москва: МПГУ, 2016. – 180с.
5. Землянская, Е.Н., Ситниченко, М.Я. Модель углубленной профессионально-ориентированной практики магистрантов психолого-педагогического образования // Преподаватель XXI век. 2015. №2. Часть 1. С.107 – 139.

СУЩНОСТЬ ДЕЗИНТЕГРИРОВАННОГО СМЫСЛА ЖИЗНИ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ЛИЧНОСТНОГО КРИЗИСА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

The essence of the meaning of life disintegrated as the determinant of personal crisis in modern Russia

Колесов Владимир Иванович, *Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, профессор межфакультетской кафедры гуманитарных и естественно научных дисциплин Лужского института (филиала) ЛГУ имени А.С. Пушкина.*

vi_kolesov@mail.ru

В статье рассмотрены актуальная проблема и результаты ее реализации в теоретико-эмпирическом исследовании как самой дезинтеграции смысла жизни и её отрицательных последствий для развития личности. Введено и обосновано понятие дезинтегрированного смысла жизни, рассмотрена и доказана гипотеза об его детерминирующей роли в возникновении смысложизненного кризиса в развитии личности в современной России.

The article deals with the actual problem and the results of its implementation in theoretical and empirical study of the disintegration of the meaning of life and its negative impact on human development. Introduced and justified by the notion of the meaning of life disintegrated, investigated and proved the hypothesis about its determinirujushhej role in the occurrence of the smyslozhiznennogo crisis in the development of personality in modern Russia.

Ключевые слова: **психологический и смысложизненный кризисы, смысл жизни, дезинтегрированный смысл жизни, смысложизненные ценности, кризисные явления.**

Keywords: **psychological and smyslozhiznennyj crises, the meaning of life, the meaning of life, the dezintegrirovannyj smyslozhiznennye values, the crisis.**

Великий ученый К.В. Карпинский считает, что очень важным в настоящее время из психологических кризисов развития личности в качестве субъекта собственной жизни является смысложизненный кризис. С самых общих и простых позиций его можно определить, как длящееся состояние личностного развития, которое вызвано неразрешимыми или неразрешенными противоречиями в поиске и практической реализации смысла индивидуальной жизни. Смысложизненный кризис в развитии личности отличается высоким *полиморфизмом*, т.е. вариативностью закономерностей возникновения, течения и исхода. Понятие смысложизненного кризиса охватывает достаточно широкий круг кризисных явлений, развивающихся на основе противоречий в системе отношений личности с собственной жизнью как целым. У ис-

токов каждой психологической разновидности смысложизненного кризиса стоит свой специфический тип бытийных противоречий. Систематизация сложившихся представлений о причинах и условиях возникновения смысложизненного кризиса позволяет выделить три его психологические разновидности: а) *кризис бессмысленности*, который наступает из-за отсутствия смысла в жизни и невозможности его отыскать; б) *кризис смыслоутраты*, который порождается потерей смысла жизни в критической ситуации и невозможностью его восстановить; в) *кризис неоптимального смысла жизни*, который возникает вследствие принятия личностью смысла жизни с неадекватными содержательными и структурно-функциональными свойствами и невозможностью его продуктивно реализовать (Карпинский, 2010).

К.В. Карпинский утверждает, что в психологической науке наименее изучены кризисы неоптимального смысла жизни. Неоптимальный смысл жизни отягощает жизнедеятельность личности противоречиями особого рода. Их специфика заключается в том, что смысл присутствует в жизни и требует своей реализации, но, обладая выраженными дизрегуляторными, дисфункциональными свойствами, он создает по ходу жизнедеятельности такие затруднения, которые препятствуют его продуктивному воплощению. Кризис в данном случае возникает по причине рассогласования между стремлением личности реализовать смысл жизни и невозможностью сделать это на должном уровне продуктивности. В проводимых нами теоретико-эмпирических исследованиях выявлены различные виды неоптимального смысла жизни – нереалистический, конфликтный, неконгруэнтный и т.д. Каждый из них по-своему осложняет самореализацию и мешает продуктивной жизнедеятельности личности. Так, например, нереалистический смысл жизни труден для реализации ввиду несогласованности с неповторимыми биографическими обстоятельствами и индивидуальными возможностями конкретной личности. Конфликтный смысл жизни сужает перспективы самореализации личности в силу того, что в его структуре сходятся несовместимые ценности: за успешное осуществление одних ценностей личность расплачивается нереализованностью других. Попытки реализации личностью неконгруэнтного смысла жизни натыкаются на осуждение и противодействие со стороны ее ближайшего социального окружения, которое ориентировано на другие смысложизненные ценности. Продуктивность индивидуальной жизнедеятельности в данном случае страдает из-за противоречивости смысложизненных ориентаций личности и ее социального окружения.

Еще одной разновидностью неоптимального смысла жизни является дезинтегрированный смысл жизни. В общенаучном значении

дезинтеграция определяется как нарушение функциональной и структурной целостности системы, вследствие которого она утрачивает специфические свойства и функции либо распадается и прекращает свое существование. Чтобы спроецировать это общенаучное понятие на смысл жизни, последний должен быть рассмотрен как системное личностное образование, имеющее многоуровневое строение и поликомпонентный состав. В наших исследованиях мы исходим из того, что смысл жизни является сложной психической системой, которая включает в свой состав разно-модальные компоненты, локализованные на разных уровнях психического отражения и выполняющие разнотипные регуляторные функции. В первую очередь, он должен быть охарактеризован как особое образование смысловой сферы личности, которое лежит за пределами индивидуального сознания. На этом уровне смысл жизни существует в форме динамической системы смысловых структур и процессов, совместно обеспечивающих смысловую регуляцию автобиографического познания, направленного на построение субъективной картины жизненного пути, и практической деятельности, направленной на преобразование обстоятельств индивидуальной жизни. Системообразующими, ядерными компонентами смысла жизни выступают наиболее устойчивые, обобщенные и значимые ценности личности. На осознанном уровне смысл жизни презентирован как комплекс феноменов мотивационной, аффективной и когнитивной модальности. *Мотивационный компонент* составляют субъективно переживаемые побуждения, стремления и притязания, которые обусловлены реально сформировавшимися и необязательно осознаваемыми смысложизненными ценностями личности. *Аффективный компонент* образуют эмоциональные переживания, которые личность испытывает в процессе практической реализации смысложизненных ценностей. *Когнитивный компонент* представлен смысложизненными ориентациями – осознанными представлениями личности о содержании и соподчинении тех ценностей, которые она считает главными в своей жизни. Будучи психическим регулятором индивидуальной жизнедеятельности, смысл жизни объективируется вовне, что позволяет вести речь и о его *конативном компоненте*.

По мнению К.В. Карпинского, данный компонент представлен общей интенциональной направленностью повседневной жизнедеятельности, т.е. устойчивым предпочтением личностью определенного предметно-ценностного содержания и связанных с ним занятий и видов деятельности, на которые затрачивается большая часть временных, энергетических, материальных и прочих жизненных ресурсов.

Обрисовав контуры смысла жизни как системного (разноуровневого и сложносоставного) психического образования, вернемся теперь к обсуждению вопроса о сущности и проявлениях его дезинтеграции. Дезинтеграция смысла жизни может прослеживаться в «вертикальном» и «горизонтальном» измерениях. *Дезинтеграция «по вертикали», или межуровневая дезинтеграция* наблюдается тогда, когда сознательные представления личности о своих смысложизненных ценностях и их значимости существенно расходятся с неосознанными, но реально действующими смысложизненными ценностями и их объективно установившейся иерархией. *Дезинтеграция «по горизонтали», или внутриуровневая дезинтеграция* проявляется в рассогласовании представленных в сознании смысложизненных ориентаций, переживаний, побуждений и реальной смысловой направленности повседневной жизнедеятельности личности. Внутриуровневая дезинтеграция может быть *системной*, когда имеет место взаимное рассогласование всех компонентов индивидуального смысла жизни, или *парциальной*, когда имеет место рассогласование двух компонентов индивидуального смысла жизни. В качестве примеров последней можно привести когнитивно-аффективную дезинтеграцию, при которой личность видит смысл своей жизни в одних ценностях, а субъективную удовлетворенность ей доставляет реализация совсем других ценностей, или мотивационноконативную дезинтеграцию, при которой личность испытывает побуждение реализовать одни ценности в своей жизни, а на практике посвящает все время и силы другим ценностям.

Предметом проведенного нами эмпирического исследования явилась внутриуровневая системная и парциальная дезинтеграция смысла жизни. *Общая гипотеза исследования* заключалась в предположении о том, что дезинтегрированный смысл жизни, будучи разновидностью неоптимального смысла жизни, препятствует продуктивной жизнедеятельности и способствует возникновению смысложизненного кризиса в развитии личности. Она конкретизировалась в *частных исследовательских гипотезах*:

1. Существует прямая связь между уровнем системной и парциальной дезинтеграции смысла жизни и интенсивностью переживания личностью смысложизненного кризиса: чем сильнее дезинтеграция смысла жизни, тем острее течение кризиса.

2. Существует обратная связь между уровнем системной и парциальной дезинтеграции смысла жизни и общим уровнем осмысленности жизни: чем сильнее дезинтеграция смысла жизни, тем ниже его смыслообразующий потенциал по отношению к индивидуальной жизнедеятельности личности.

3. Существует обратная связь между уровнем системной и парциальной дезинтеграции смысла жизни и субъективной удовлетворенностью жизнью: чем сильнее дезинтеграция, тем ниже удовлетворенность личностью собственной жизнью.

4. Дезинтегрированный смысл жизни обусловливает переживание личностью смысложизненного кризиса.

В исследовании приняли участие 233 человека в возрасте от 18 до 72 лет, в том числе 73 мужчины и 160 женщин. Сбор эмпирических данных осуществлялся при помощи следующих методик:

1. *Опросник смысложизненного кризиса* – стандартизированный личностный тест, который измеряет выраженность у испытуемого субъективных переживаний, обусловленных затруднениями и противоречиями в поиске и практической реализации смысла в жизни [1].

2. *Опросник «Источники смысла жизни»* – комбинированная проективно-психометрическая методика, которая позволяет выявить содержательные и структурно-функциональные особенности смысла жизни испытуемого, в том числе внутриуровневую системную и парциальную дезинтеграцию [1].

Л.А. Пергаменщик усматривает следующие, а именно, путем сплошного перебора компонентов, образующих смысл жизни, были получены шесть показателей парциальной дезинтеграции: «когнитивный – аффективный» (Cog – Aff), «когнитивный – мотивационный» (Cog – Mot), «когнитивный – конативный» (Cog – Con), «аффективный – мотивационный» (Aff – Mot), «аффективный – конативный» (Aff – Con), «мотивационный – конативный» (Mot – Con). Общий показатель дезинтеграции смысла жизни испытуемого рассчитывался путем суммирования значений шести показателей парциальной дезинтеграции.

3. *Шкала «Цель в жизни» из опросника психологического благополучия К. Рифф*, которая служит для определения уровня общей осмысленности жизни испытуемого, а точнее – наличия ценностей, целей и занятий, придающих смысл его жизни [2].

4. *Шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера* – стандартизированный личностный опросник, предназначенный для диагностики общего уровня субъективной удовлетворенности испытуемого собственной жизнью в целом [3].

Гипотезы, сформулированные в настоящем исследовании, являются разнотипными и подразумевают использование различных методов статистического анализа эмпирического материала. Первая, вторая и третья гипотезы относятся к классу *корреляторных гипотез*, которые гласят о наличии и форме функциональной связи между переменными. Они проверялись посредством непараметрического корре-

ляционного анализа по методу Спирмена. При оценке его результатов, отраженных в таблице 1, обращают на себя внимание высокозначимые отрицательные корреляции смысложизненного кризиса с осмысленностью (R = -0,63, p< 0,001) и удовлетворенностью жизнью (R = -0,40, p < 0,001).

Таблица 1.

Результаты корреляционного анализа

Психологические переменные	**Смысложизненный кризис**	**Осмысленность жизни**	**Удовлетворенность жизнью**
Осмысленность жизни (по К. Рифф)	-0,63***		
Удовлетворенность жизнью (по Э. Динеру)	-0,40***	0,23***	
Общий уровень дезинтеграции СЖ	0,41***	-0,26***	-0,42***
Дезинтеграция СЖ (Cog – Aff)	0,29***	-0,16*	-0,24***
Дезинтеграция СЖ (Cog – Mot)	0,30***	-0,28***	-0,27***
Дезинтеграция СЖ (Cog – Con)	0,37***	-0,20**	-0,39***
Дезинтеграция СЖ (Aff – Mot)	0,36***	-0,24***	-0,23***
Дезинтеграция СЖ (Aff – Con)	0,09	-0,05	-0,24***
Дезинтеграция СЖ (Mot – Con)	0,34***	-0,19**	-0,41***
Примечания	* p < 0, 05, ** p < 0, 01, *** p < 0, 001		

Кризисному состоянию сопутствуют отсутствие или неясность жизненных ценностей и целей, а также острая неудовлетворенность личности уровнем продуктивности собственной жизни.

Примечательно, что практически все показатели дезинтеграции смысла жизни значимо коррелируют со смысложизненным кризисом, осмысленностью и удовлетворенностью жизнью. Бурно протекающий кризис сопряжен с повышенным уровнем парциальной и системной дезинтеграции смысла жизни. Наиболее тесные взаимосвязи прослеживаются между выраженностью кризисной симптоматики и общим уровнем дезинтеграции, который свидетельствует о системном

рассогласовании когнитивного, аффективного, мотивационного и конативного компонентов смысла жизни (R = 0,41, p < 0,001). Для кризисного состояния весьма характерны «разрывы» между представлениями личности о значимых ценностях и реальной ценностной направленностью жизнедеятельности (R = 0,37, p < 0,001); между ценностями, которые обладают высокой побудительной силой, и ценностями, которые приносят чувство удовлетворения и счастья (R = 0,36, p< 0,001); между ценностями, которые реально осуществляются личностью, и ценностями, имеющими наибольшую мотивационную привлекательность (R = 0,34, p < 0,001). В целом полученные результаты подтверждают первую гипотезу и позволяют утверждать о том, что существует прямая связь между тяжестью кризисного состояния и степенью дезинтегрированности смысла жизни.

Результаты корреляционного анализа выявляют обратную взаимосвязь общего уровня осмысленности жизни с системной и парциальной дезинтеграцией смысла жизни. Между этими переменными наблюдаются статистически значимые отрицательные корреляции, сила которых варьирует от -0,19 до -0,28. Самые сильные корреляции общего уровня осмысленности установлены с показателем системной дезинтеграции (R = -0,26, p < 0,001), а также с показателем когнитивно-мотивационной дезинтеграции смысла жизни (R = -0,28, p < 0,001), т.е. с расщеплением в сознании личности ценностных представлений и ценностных побуждений. По итогам корреляционного анализа вторую гипотезу исследования можно считать доказанной: чем выше дезинтеграция смысла жизни, тем слабее его смыслообразующая функция в индивидуальной жизнедеятельности личности.

Имеются веские основания и для принятия третьей гипотезы исследования, предполагающей обратную взаимосвязь удовлетворенности жизнью с уровнем дезинтеграции смысла жизни. Наиболее заметное падение удовлетворенности жизнью отмечается при высокой общей дезинтеграции смысла жизни (R = -0,42, p < 0,001); при мотивационно-конативной дезинтеграции (R = -0,41, p < 0,001), т.е. несовпадении ценностей, которые личность желает осуществлять и которым реально следует в повседневной жизни; при когнитивно-конативной дезинтеграции (R = -0,39, p < 0,001), т.е. расколе между смысложизненными представлениями и теми ценностями, которыми личность практически руководствуется в своей жизнедеятельности. Таким образом, выраженная дезинтеграция смысла жизни сопровождается снижением продуктивности индивидуального жизненного пути и субъективной удовлетворенности жизнью.

Существование корреляционных связей между основными переменными исследования позволяет ожидать наличие детерминационных зависимостей между ними и оправдывает постановку детерминистских гипотез. Четвертая гипотеза как раз и принадлежит к классу *детерминационных гипотез,* так как в ней предполагается влияние дезинтеграции смысла жизни на интенсивность переживания личностью смысложизненного кризиса. Для ее проверки использовался иерархический регрессионный анализ. Назначение данного статистического метода заключается в том, чтобы оценить прибавку объяснимой дисперсии зависимой переменной после введения в регрессионную модель интересующей исследователя независимой переменной. В нашем случае последовательно строились три регрессионные модели, различающиеся набором независимых переменных. Первой оценивалась контрольная модель, в которой в качестве зависимой переменной фигурировал кризис смысла жизни, а в качестве предикторов - статусные характеристики испытуемых. Во второй контрольной модели к числу предикторов присоединялись две психологические переменные - наличие смысла в жизни (осмысленность жизни) и продуктивность его практической реализации (удовлетворенность жизнью). В основной модели набор статусных и психологических предикторов дополнялся основной переменной исследования - общим уровнем дезинтеграции смысла жизни. Величина прироста объяснимой дисперсии при переходе от одной модели к другой тестировалась при помощи инкрементного F-критерия Фишера. Результаты иерархического регрессионного анализа представлены в таблице 2.

Статическая проверка первой контрольной модели указывает на то, что социально-демографические характеристики личности значимо влияют на вероятность наступления и интенсивность переживания смысложизненного кризиса ($R = 0,29$, $R^2 = 0,084$, $F (6, 226) = 3,45$, $p = 0,003$). В совокупности ими объясняется более 8% дисперсии зависимой переменной. При этом наиболее подверженным кризису оказывается человек возраста средней и поздней зрелости (**P** = -0,184), воспитывающий детей $\boldsymbol{\phi}$ = 0,27) и имеющий сравнительно низкий уровень дохода $\boldsymbol{\phi}$ = -0,24). Между тем роль статусных характеристик личности в генезисе кризиса смысла жизни не следует переоценивать.

Таблица 2.

Результаты иерархического регрессионного анализа

Предикторы	**β**	**t**	**p**	**Статистика модели**
Контрольная модель со статусным и переменными				
Пол	0,0009	0,14	0,88 0,055 0,71 0,65 0,05 0,000	R = 0,29 R^2 = 0,084 F (6, 226) = 3,45 p = 0,003
Возраст	-0,184	-1,93		
Уровень образования	-0,025	-0,37		
Семейное положение	-0,055	-0,44		
Родительский статус	0,27	1,99		
Уровень дохода	-0,24	-3,65		
Контрольная модель со статусными и психологическими переменными				
Пол	0,062	1,30	0,19 0,001 0,97 0,04 0,55 0,41 0,000 0,000	R = 0,72 R^2 = 0,518 F (8, 224) = 30,13 p = 0,000
Возраст	-0,255	-3,52		
Уровень образования	0,002	0,035		
Семейное положение	0,19	2,07		
Родительский статус	0,06	0,59		
Уровень дохода	-0,042	-0,81		
Удовлетворенность жизнью (по Э. Динеру)	-0,30	-5,77		
Осмысленность жизни (по К. Рифф)	-0,57	-11,64		

Инкрементный F-тест	AR^2 = 0,434, F (2, 224) = 101,02, p = 0,000			
Основная модель				
Пол	0,062	1,35	0,17 0,000 0,71 0,02 0,38 0,60 0,000 0,000 0,000	R = 0,744 R^2 = 0,554 F (9, 223) = 30,76 p = 0,000
Возраст	-0,29	-4,12		
Уровень образования	0,017	0,373		
Семейное положение	0,209	2,35		
Родительский статус	0,085	0,87		
Уровень дохода	-0,026	-0,51		
Удовлетворенность жизнью (по Э. Динеру)	-0,235	-4,39		
Осмысленность жизни (по К. Рифф)	-0,541	-11,15		
Дезинтеграция смысла жизни	0,215	4,21		
Инкрементный F-тест	AR^2 = 0,035, F (1, 223) = 17, 73, p = 0,000			

Они выступают лишь фоновыми условиями, которые содействуют или противодействуют началу кризиса, облегчают или усиливают его течение, помогают или мешают его преодолению при наличии у личности проблем с поиском и реализацией смысла жизни.

Это наглядно демонстрирует вторая контрольная модель, в которой наряду с параметрами социального статуса учитываются психологические переменные, отражающие результативность поиска смысла в жизни и продуктивность его практической реализации личностью. Такими переменными являются, во-первых, общий уровень осмысленности жизни, который служит субъективным индикатором наличия смысложизненных ценностей, а во-вторых, общий уровень удовлетво-

ренности жизнью, который выступает субъективным показателем продуктивности их осуществления в повседневной жизнедеятельности. Вторая контрольная модель оказалась статистически значимой и весьма информативной с точки зрения прогноза смысложизненного кризиса в развитии личности (R = 0,72, R^2 = 0,518, F (8,224) = 30,13, p = 0,000). В совокупности она объясняет около 52% дисперсии зависимой переменной. Наиболее мощными предикторами кризисного состояния оказались бессмысленность, или резко пониженный уровень осмысленности жизни (**P** = -0,57) и неудовлетворенность, или резко пониженный уровень удовлетворенности жизнью (**P** = -0,30). Из числа статусных переменных свою значимость подтвердил возраст (**P** = -0,255), а прежде значимая переменная «родительский статус» сменилась более широкой переменной «семейное положение» (**P** = 0,19), за которой скрывается более массивный «груз» жизненных обязательств личности. Получается, что наиболее неблагоприятная ситуация складывается у семейного человека в возрасте, не нашедшего или утратившего смысл в жизни либо не сумевшего его плодотворно реализовать. Логично допустить, что в данном случае имеет место двойной кризис в жизни человека, т.е. наложение ненормативного смысложизненного кризиса на нормативный кризис середины жизни.

Применение инкрементного F-теста для сопоставления двух контрольных моделей показало, что за счет введения психологических переменных прогностические и объяснительные возможности второй модели значительно улучшились в сравнении с первой моделью (AR^2 = 0,434, F (2,224) = 101,02, p = 0,000). Прирост объема объяснимой дисперсии для показателей смысложизненного кризиса составил 43,4%. И это закономерно, поскольку наличие смысла в жизни и продуктивность его реализации являются двумя основными условиями смысложизненного благополучия личности, а отсутствие смысла в жизни и невозможность его осуществить - основными поводами к развитию смысложизненного кризиса. Наибольший интерес вызывают статистические параметры основной модели, в которой к двум главным условиям смысложизненного благополучия-неблагополучия было привнесено дополнительное условие - общий уровень дезинтеграции принятого и реализуемого личностью смысла жизни. Основная модель оказалась достоверной (R = 0,744, R^2 = 0,554, F (9,223) = 30,76, p = 0,000), а по составу статистически значимых детерминант смысложизненного кризиса повторила вторую контрольную модель. Главное, что заслуживает особого внимания в данной модели, - это наличие у переменной «общий уровень дезинтеграции смысла жизни» независимого влияния на вероятность проявления и интенсивность протекания кри-

зиса в развитии личности. Данная переменная дополнительно объясняет 3,5% дисперсии показателей кризиса, что является статистически значимым преимуществом основной модели по сравнению со второй контрольной моделью (AR^2 = 0,035, F (1,223) = 17,73, p = 0,000). Судя по положительному значению регрессионного коэффициента (**Р** = 0,215), с ростом дезинтеграции смысла жизни повышаются шансы на возникновение кризиса либо происходит обострение ранее возникшего кризисного состояния. Даже при наличии смысла в жизни и некоторых успехов в его реализации, дезинтеграция производит свой кризисогенный эффект в развитии личности. Вместе с тем соотношение регрессионных коэффициентов говорит о том, что наличие дезинтегрированного смысла в жизни все-таки лучше полной бессмысленности с точки зрения влияния на психологическое благополучие личности.

Таким образом, результаты регрессионного анализа свидетельствуют в пользу четвертой гипотезы исследования и позволяют утверждать, что дезинтегрированный смысл жизни является детерминантой возникновения смысложизненного кризиса в развитии личности.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Карпинский К. В. Опросник смысложизненного кризиса. - Гродно: ИЦ ГрГУ им. Я. Купалы, 2008. - 126 с.
2. Пергаменщик Л.А., Лепешинский Н.Н. Опросник «Шкалы психологического благополучия К. Рифф»: процесс и результаты адаптации // Психологическая диагностика. - 2007. - № 3. - С. 73-96.
3. Diener E. Assessing subjective well-being: Opportunities and progress // Social Indicators Research. - 1995. - № 31. - P. 103-157.

НАУЧНАЯ ШКОЛА КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Scientific school of the Department of theory and practice in primary education: tradition and innovation

Ситниченко Марина Ярополковна, *канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры теории и практики начального образования Института детства МПГУ.*

navigare2006@yndex.ru

Статья посвящена становлению и развитию научной школы кафедры теории и практики начального образования Московского педагогического государственного университета, деятельность которой всегда была направлена на совершенствование отечественного высшего и начального образования.

The article is devoted to formation and development of scientific school of the Department of the theory and practice of primary education at Moscow state pedagogical University, which has always been focused on the improvement of domestic higher and primary education.

Ключевые слова: **научная школа, педагогика, начальное образование, традиции, инновации, имена.**

Key words: **scientific school, pedagogy, primary education, tradition, innovation, names.**

Утрачивающий традиции скатывается вниз.
Но горе тому, кто ограничивается только охранением традиции.
Нет традиции вне непрестанного творчества,
вне утверждения её в наиболее совершенных, наиболее отвечающих
характеру именно данного времени, формах...

Савицкий Н. П., русский историк и философ

1. *Соотношение традиций и инноваций* в развитии любой социальной системы является критерием и показателем ее функциональной стабильности. Понятно, что традиции, обеспечивая некую устойчивость, составляют ту основу, из которой вырастают новые, продиктованные временем, насущно необходимые перемены. Более того – эти перемены необходимы для развития данной системы, без них она обречена на консерватизм, застой, деградацию. При этом важно, чтобы эти перемены не ломали основы существующего, а наполняли его новым содержанием - и тогда уже сложившиеся традиции выступают в

обновленном виде. Такое сочетание традиций и инноваций обеспечивает непрерывность развития системы, поскольку стержнем ее функционирования является преемственность. Недаром народная мудрость гласит: «Каждый шаг вперед становится возможным только потому, что сделан предыдущий».

Научный статус проблемы соотношения традиций и инноваций обозначен в работах по философии, психологии, педагогике, социологии, культурологии и других науках. Обобщением его звучит тезис педагогической инноватики - новой педагогической дисциплины – о жизненном цикле инноваций (А.В. Хуторской, Лазарев В.С., Мешков А. А., Подымова Л.С., Поляков С.Д., Пригожин А. И., Цыркун И.И., Юсуфбекова Н.Р. и др.), динамика развития которых предполагает переход инноваций в традицию. «В качестве существенного фактора формирования и развития инновационной мобильности педагога выступает динамика взаимодействия педагогических традиций и инноваций, находящая выражение в жизненных циклах инноваций» [13]. Жизненный цикл инноваций связан с тем, что любое новшество, получив массовое развитие и внедрение в образовательную практику, утрачивает черты новизны, и становится нормой. Однако временные рамки новшества (жизненный цикл инноваций) не приводят к угасанию инновационного процесса, его жизнеспособность обеспечена зарождением другого новшества, другой образовательной стратегии, появление которой детерминировано социальными, экономическими, психолого-педагогическими причинами. Диалектика инновационного процесса и основана на том, что инновация и традиция — это две стороны одного и того же явления, а именно — процесса социокультурного развития, вытекающего из закона единства и борьбы противоположностей, обеспечивающего неразрывную связь времен – прошлого, настоящего и будущего. Для образования это имеет первостепенное значение, поскольку оно всегда, по мысли Л.С. Выготского, должно «ориентироваться на завтрашний день».

В продолжение размышления о диалектике инновационного процесса - две следующие интересные мысли. А.В. Хуторской акцентирует внимание на участии субъекта (учащегося) в развитии инноватики: «Образование по своей сути не может не быть инновационным. Этот фактор не зависит от того, собирается кто-то «внедрять» новшества или нет. Субъект обучения (назовем его «homo educates» - человек образовывающийся) способен быть инноватором по отношению к своему образованию. Другое дело, что внешние по отношению к нему субъекты деятельности – учитель, администратор, ученый – могут помочь ему обеспечивать необходимый переход от имеющего состояния

его образования к новому» [16,14]. То есть сам обучающийся может стать источником инновационного процесса. Другая мысль – И.П. Подласого о побуждающем влиянии традиций в развитии инновационного процесса: «Наличие в инновации некоторой традиционной «базы», обеспечивает преемственность в развитии образования» [9, 287].

В качестве итогового вывода о взаимодействии традиций и инноваций в инновационной деятельности (и процессе) остановимся на следующем определении:

«Педагогическая инноватика – наука, изучающая природу, закономерности возникновения и развития педагогических инноваций в отношении субъектов образования, *а также обеспечивающая связь педагогических традиций с проектированием будущего образования»* [16,18].

Что же выступает стимулом возникновения, внедрения, распространения педагогических инноваций, движущей силой мобильности инновационных процессов?

Или, другими словами - каковы особенности инновационной педагогической деятельности? Методология педагогической инноватики предлагает три следующих аспекта изучения инновационных процессов в образовании: социально-экономический, психолого-педагогический, организационно-управленческий. Участники всех этих направлений - учащиеся и педагоги. Поставим в рассуждении слово «педагоги» на первое место, поскольку в большей степени от его деятельности зависит и возникновение, и внедрение, и распространение новаторских идей в обучении и воспитании учащихся. Отправная точка инновационной деятельности педагога – *стремление к поиску*, к совершенствованию своей педагогической деятельности, постоянному самоанализу ее результатов (рефлексия – очень важный этап в структуре инновационной деятельности, она, можно сказать, - ее источник). Основная личностная характеристика инноватора – *креативность мышления, творчество.* Это определяет социальную позицию инноватора – он лидер, творец, создатель нового, тем самым сталкивающийся порой с необходимостью отстоять, защитить свою идею, он и борец, а потому – личность уязвимая и порой несправедливо обиженная и забытая. Как заметил А. Тупицин – это человек, *умеющий думать и делать* [16,32].

В логике рассуждений отметим важность нового явления в современном образовании, появившегося в последние годы – организацию сетевого взаимодействия, которое можно рассматривать как создание педагогического сообщества единомышленников, объединяе-

мых на принципах добровольности. Сам факт создания сетевого взаимодействия характеризует современную школу как школу инновационную, школу, заинтересованную в развитии, во внедрении и распространении новых образовательных программ и технологий. Педагоги – ученые, учителя, воспитатели, все работники образования, склонные к поиску нового, могут обмениваться идеями, заниматься педагогическим творчеством и новаторством, помогая, и поддерживая друг друга. Средством общения являются не только научно-практические конференции, печатная продукция, но и интернет – трансляции: видео конференции, вебинары. Сетевое взаимодействие способствует повышению профессионального уровня педагогов, стимулирует каждого его участника к творческому росту, активно продвигает интересные научные исследования и достижения учителей-практиков. Отсюда становятся очевидными, во-первых, возможности организации коллективной инновационной деятельности; во – вторых, масштабность задач педагогической инноватики, связанных с формированием в массовом учительстве таких качеств личности, как творчество и самореализация, положительное отношение к новшествам, способность к самоконтролю и рефлексии, стрессоустойчивость и др.

Педагогическая инноватика – это та научная область, которая связывает между собой науку и практику. Пространство педагогической инноватики закономерно включает и проблему подготовки будущего учителя к инновационной педагогической деятельности. Основополагающими в этом плане являются разработанные курсы учебных дисциплин, такие как - Педагогика: Инновационная деятельность (Сластенин В.А., Подымова Л.С., Москва); Обучение студентов решению инновационных задач (Анисимов, Н.М., Казань); Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития (Андреев В.И., Казань) и т.д. В содержание данных курсов включены проблемы формирования у студентов индивидуального стиля педагогической деятельности (ИСПД), изучение достижений и традиций отечественного образования, развития критичности мышления, проектирования авторских программ, постоянная педагогическая практика, деятельность студента в которой является по сути инновационной, поскольку связана с освоением уже разработанных образовательных систем (инновации 2 уровня). [14,32]. Формирование учителя, способного и готового к инновационной деятельности – это ответ вузовской педагогики на вызовы Времени, поскольку только творческая личность способна к саморазвитию, поиску и проявлению себя в условиях многообразного информационного общества.

Проблема подготовки учителя начального образования особенно актуальна. Современная начальная школа – сложная многоуровневая образовательная организация. Она вариативна, использует в обучении различные образовательные программы, обеспечивает условия для инклюзивного и поликультурного образования, позволяет проектировать траектории индивидуального развития каждого ребенка, использует информационные и другие интерактивные технологии, опирается на идеи развивающего и личностно-ориентированного обучения, реализует идеи гуманистической педагогики (принципы педагогической поддержки, безбарьерной образовательной среды), осуществляет духовно-нравственное развитие и воспитание детей младшего школьного возраста в урочной и внеурочной деятельности. Творческие проекты по различным учебным предметам, уроки информатики и основам религиозной культуры и светской этики, электронные учебники и цифровые образовательные ресурсы, мониторинг учебных достижений учащихся, новые формы оценивания и многое другое, - это обязательные элементы современного начального образования.

Профессиональная подготовка будущего учителя начальной школы – основная цель кафедры теории и практики начального образования и всего коллектива преподавателей факультета. Задача данной статьи – показать инновационный характер деятельности преподавателей кафедры в разные годы ее существования, то есть рассмотреть в рамках педагогической инноватики историю создания и становления ее научной школы. Все годы существования деятельность научной школы кафедры теории и практики начального образования сохраняет инновационную направленность, поскольку она в своей работе:

- имеет и бережно сохраняет, развивает сложившиеся традиции, и прежде всего – опирается в системе подготовки будущих учителей на практику начального образования, воспитывает у студентов призвание к работе с детьми именно младшего школьного возраста и развивает у всех склонность к педагогическому творчеству;
- занимается обобщением практического опыта учителей начальных классов и проблем и педагогики начального образования и истории начального образования в России и мире через своевременную подготовку и издание учебников, монографий, учебных пособий, журналов, книг для детей и др.;

- организует, пропагандирует и поощряет творческий поиск студентов и преподавателей путем участия в конференциях, научных семинаров, вебинарах, конкурсах и т.д.;
- выступает инициатором проектирования учебных планов, рабочих программ учебных дисциплин, постоянно обновляет их содержание с учетом социального заказа и государственной политики в области начального образования;
- привлекается к разработке и участию в образовательных проектах федерального и регионального уровней;
- поощряет и стимулирует научно-исследовательскую деятельность преподавателей педагогики России и Ближнего Зарубежья по самым различным проблемам начального образования, обучения и воспитания младших школьников в современных условиях;
- стимулирует и поощряет профессиональное развитие преподавателей, что проявляет себя в использовании на занятиях интерактивных методов, информационных технологий, интернет - ресурсов и др.

Рассмотрим инновационную деятельность научной школы кафедры более подробно, тем более, что она продолжается на протяжении более 70-ти с лишним лет. И все эти годы кафедра, имеющая название со дня создания и до 2014 года «кафедра педагогики начального образования», занимала лидирующую позицию среди аналогичных кафедр педагогических вузов страны.

2. *Имена научной школы кафедры*

Создание кафедры педагогики начального обучения обусловлено необходимостью подготовки учителя начальных классов с высшим образованием и открытием в МГПИ сначала специального отделения в структуре педагогического факультета, а затем и самостоятельного факультета начальных классов (ФНК). Примерной датой этого события являются 1956-58 гг., то есть послевоенный этап восстановления страны. Однако понимание важности первых школьных лет в жизни ребенка, как и важности периода детства вообще, было центральной психолого-педагогической проблемой, представленной в исследованиях и практической деятельности П.П. Блонского, Л.С. Выготского, П.Ф. Каптерева, С.Т. Шацкого и многих, многих других деятелей народного просвещения того времени. Поэтому указанная дата могла бы быть совершенно иной, если бы не сложные обстоятельства внутриполитической жизни страны в тридцатые годы и тяжелейшие испытания в годы Великой отечественной войны. Лишь в *1958 году,* 24

декабря, Верховный Совет СССР принял Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». Статья 33 этого Закона указывает: «Признать необходимым улучшить подготовку учителей в педагогических институтах и университетах; расширить подготовку учителей для начальных школ, имея в виду в дальнейшем полностью завершить переход на комплектование всех школ учителями с высшим образованием».

Изучение исторических источников убеждает в переплетении и связи истории факультета начальных классов с историей легендарного педагогического факультета, действующего при Втором Московском государственном университете. Именно педагогическому факультету 2-го МГУ принадлежит честь создания Московского государственного педагогического института (МГПИ) и его трех факультетов: дошкольного образования, дефектологии, начального образования. Однако, именно на основе факультета начальных классов и кафедры педагогики начального обучения, в 1980 году определился как самостоятельный, нынешний факультет педагогики и психологии и первая в истории кафедра педагогики и психологии высшей школы, что являлось авторским проектом и детищем Виталия Александровича Сластенина», выпускника педагогического факультета 1952 года.

Содружество выпускников педагогического факультета тех лет, в число которых входил Виталий Александрович, определило на многие годы не только деятельность кафедры педагогики начального образования, но и темпы развития педагогики и образования в масштабах всей страны. Сам факт создания такого содружества раскрывает общность взглядов его участников, и указывает на источник этого объединения, его центральную фигуру, которой являлся *Иван Фомич Свадковский (1895 – 1977).*

Научно-педагогическая деятельность и линия жизни Ивана Фомича достаточно подробно представлена в воспоминаниях его соратников и учеников. Важным и особенным в ней являются, на наш взгляд, следующие факты: родом из бедной крестьянской семьи, он в 19 лет уже заведует приходской школой, в 40-летнем возрасте оканчивает Академию коммунистического воспитания, затем самостоятельно изучает английский, немецкий и французский языки и проходит годичную стажировку в Колумбийском университете США; в 1942году, будучи уже известным и преуспевающим ученым и заведующим кафедрой педагогики в МГПИ, он по личной просьбе становится директором трех детских домов в селе Екатерининском, расположенном в глухой тайге, более чем в трехстах километрах к северу от Омска. Там он проводит все военные годы и организует экспериментальную рабо-

ту по проблемам нравственного и трудового воспитания детей. Книга, созданная по материалам этого опыта, пролежала в издательстве 15 лет! Впоследствии Свадковский Иван Фомич (1895—1977) — академик АПН РСФСР (1945; член-корреспондент с 1944; президент 1946-1950), доктор педагогических наук, профессор (1935).Основные труды И.Ф. Свадковского посвящены методологическим проблемам педагогики, дидактики, вопросам воспитания, истории педагогики и *подготовки учителей начальных классов.* Особо отметим, что в 1953 году под редакцией И.Ф. Свадовского вышел основательно переработанный букварь С.П. Редозубова. Согласно завещанию, на его могильной плите высечена короткая надпись: «Учитель И. Ф. Свадковский».

За этими короткими фактами биографии видится человек высокой работоспособности и целеустремленности, имеющий яркие способности, стойкость характера и личные убеждения, не склонный к конформизму, сохранивший на всю жизнь верность учительству и гордость быть сопричастным к нему. Вот краткая, но о многом говорящая цитата: «В годы тяжелых испытаний, войн, социальных потрясений на авансцену педагогической деятельности решительно выходят мужчины, взваливая на свои плечи сложнейшие проблемы, защищая, спасая как детей, так и педагогов-женщин. Имя Ивана Фомича Свадковского не относится к числу тех, которые сейчас привычно упоминаются среди признанных педагогов-гуманистов. Во многом это отягощено общим негативным идеологическим клише по отношению к большинству советских педагогов 40-50-х гг., входивших тогда в число официально признанных ученых. Однако, у всех, кто когда-нибудь учился у Свадковского, работал вместе с ним, упоминание его имени вызывает прилив самых добрых чувств» [2]. А вот строки А.И. Савенкова: «В книге И.Ф. Свадковского … содержится несколько интересных примеров обучения по «методу проектов», из практики американской школы того времени. Их краткое описание позволит понять суть метода и даже использовать этот опыт в современной образовательной практике» [11]. Это уже сегодняшний день педагогики, связанный с внедрением в обучение проектной деятельности, развивающий у детей самостоятельность мысли, способности к исследовательскому поиску. Значит, труды ученого востребованы современным образованием, и значит, он мыслил перспективно и работал на будущее. В подтверждение этого – строчки С.П. Баранова, представленные на сайте музея МПГУ: «И.Ф. Свадковский - создатель новой, психологически ориентированной педагогики, идеи которой прочно вошли в теорию и практику современного образования. Развивая взгляд К.Д. Ушинского на учение как труд, он усиливал психологический анализ личности и деятельности учени-

ка … В трудах Свадковского. была поставлена новая проблема отыскания закономерностей процесса обучения, которые определяются психическим развитием человека» [6].

В биографических документах И.Ф. Свадковского, представленных и в интернете, и на сайте музея МПГУ, особо отмечено, что в 1960-1970-х годах он занимался вопросами подготовки учителя начальных классов, являлся одним из инициаторов создания факультета начального обучения, разработал программы нового курса подготовки учителей начальных классов с высшим образованием**.** А в небольшой брошюре, составленной В.А. Сластениным, В.В. Даниловой и Е.А. Дубицкой, прямо указано, что первым заведующим кафедрой педагогики начального обучения был И.Ф. Свадковский [15]. И произошло это в городском педагогическом институте им. В.П. Потемкина, который вскоре (1960г.) был присоединен к МГПИ.

Очевидно, что профессор И.Ф. Свадковский участвовал в разработке содержания высшего образования для учителей начальных классов, в создании первого его учебного плана, который предусматривал 4-х летний период вузовского обучения. При его участии оформилась структура факультета, которая включала две кафедры – педагогики начального обучения и методики начального обучения. При этом была учтена специфика много предметности начальной школы, поэтому учебный план включал теоретическую подготовку будущих учителей по русскому языку и чтению, по основам математики, естествознанию, истории, занятия рисованием и музыкой (сольфеджио и обучение игре на любом музыкальном инструменте). Многие студенты факультета впервые сели за мольберты на занятиях по изобразительному искусству, впервые занимались и препарированием живых лягушек при изучении рефлексов головного мозга на лабораторных занятиях по анатомии и физиологии. В сетке расписания учебных занятий указывались часы индивидуальных музыкальных занятий, а при поступлении на факультет все абитуриенты проходили музыкальное прослушивание. Все годы обучения теоретические занятия сопровождала педагогическая практика, и виды ее стали теперь традиционными для студентов факультета начального образования. Отметим, что поскольку программа начальной школы включала тогда историю как учебный предмет, то во время практики на старших курсах студенты давали уроки и по истории, и по пению, и по физкультуре, т.к. тогда их проведение было обязательным для учителя начальных классов и входило в объем его рабочей нагрузки. Учебный план факультета предусматривал и полевую практику, которая проходила на биостанции «Заветы Ильича». Там были занятия по картографии, ботанике, ориентирова-

нию, гербаризации и морфологии растений, основам краеведения и туризма, а еще - ранние выходы в лес и слушание пения птиц (учили распознавать их по голосам). Изучение такого разнообразного количества предметов повышало и культурный уровень студентов, и обеспечивало возможность быть востребованными в различных видах педагогической деятельности, поскольку профессиональная направленность составляла стержень каждого из них.

Педагогические дисциплины начиналось курсом «Введения в педагогику», который был разработан И.Ф. Свадковским. Как отмечает В.А. Сластенин, «в его лекциях присутствует интонация живой, не обремененной чужим влиянием мысли, но в них и нет авторской воли, отмеченного бесспорным авторитетом большого ученого. Каждая его лекция – акт сопереживания, сотворчества со слушателем, приглашения его к совместным раздумьям, поискам и находкам в сфере научно-педагогического сознания» [12,4]. Известно, что Виталий Александрович считал Ивана Фомича Свадковского «главным человеком своей жизни». Он считал, что «жизнь И.Ф. Свадковского, отмеченная земными датами, - это жизнь честного исследователя, правдоискателя, рыцаря гуманистической педагогики. …В наши дни становится все более очевидным, что подвиг жизни и творчества И.Ф. Свадковского представляет собой одно из примечательнейших явлений педагогической науки XX столетия. Все лучшее, что создано им и выдержало испытанием времени, навсегда вошло в фонд российской духовной культуры» [12,5].

Из тех лет, из масштабности научной мысли И.Ф. Свадковского, опережающей во многом время, на принципах тесной связи со школьной практикой, на стремлении воспитать и образовать Учителя, достойного стать Первым в большой жизни каждого маленького человека, началась история кафедры, и были заложены традиции ее научной школы.

В годы 1959-1963 кафедру педагогики начального обучения возглавлял профессор *Петр Константинович Холмогорцев.* На кафедре работали: Нина Николаевна Бельская, Антонина Петровна Демидова, Татьяна Васильевна Воликова, Александра Николаевна Рык, Николай Николаевич Светловский, Иван Алексеевич Соловков, Маргарита Николаевна Шестернина. Точно известно, что Антонина Петровна Демидова и Татьяна Васильевна Воликова принадлежали к школе И.Ф. Свадковского. О многих других преподавателях сведений пока найти не удалось, но неожиданное открытие в процессе поисков все же случилось. Касается оно личности заведующего кафедрой П.К. Холмо-

горцева, а значит, дает возможность увидеть и направление деятельности всей кафедры.

Карточка библиотеки им. К.Д. Ушинского рассказывает, что в 1951 году он защитил кандидатскую диссертацию в Академии педагогических наук РСФСР на тему: «Научно-практические конференции, их роль в обобщении и распространении передового педагогического опыта». А дальше удалось найти упоминание его имени в воспоминаниях Николаева В.Д.[1] , писателя и публициста, бывшего ученика московской школы №25: «Следом за книгами меня учила школа, но я имею в виду не процесс обучения, а само пребывание в ее стенах и в коллективе сверстников. Дело в том, что она была необычной, ее можно было назвать советским Царскосельским лицеем; в последнем, как известно, учились дети не самых захудалых дворян, и царь российский проявлял большое внимание к лицею. Примерно то же было и у нас. Когда Сталин и его ближайшие соратники обнаружили, что окружены кучей своих детей школьного возраста, они создали специальное учебное заведение, в котором стали учиться дети руководителей партии и государства, Красной Армии и органов госбезопасности, а также лидеров зарубежных коммунистических партий. … Учили нас хорошо. Среди преподавателей были яркие личности, причем уже солидного возраста. Как я понимаю, на них еще сохранился отсвет дореволюционной школы. Так, математику преподавал старый профессор Юлий Осипович Гурвиц, педагог от Бога! … *Не отставал от нашего профессора и преподаватель истории Петр Константинович Холмогорцев, блистательный оратор.* Случайно у меня до сих пор сохранилась тетрадь, двадцать четыре страницы, она от начала до конца заполнена моим домашним сочинением от 1940 года на тему «От смерда до крепостного крестьянина». В нем было, о чем поразмышлять по поводу свободы, рабства и тирании. Почему я выбрал эту тему? Потому что считал ее самой сложной из всех предложенных. Интерес этот во мне

[1] Николаев Владимир Дмитриевич (1925-2008) – «человек эпохи», участник ВОВ (в 1941–1946 годах служил в Военно-морском флоте), участник Парада победы, после окончания факультета журналистики МГУ шестьдесят лет работал в журналистике и литературе. Из них тридцать лет – в журнале «Огонек»,в том числе в самый активный для журнала перестроечный период. В качестве корреспондента объездил полмира. Был свидетелем многих эпохальных политических актов и судьбоносных для России событий. Встречался со многими известными людьми XX века, сопровождал в поездках советских политических лидеров самого высокого ранга. Автор более 30 книг, среди которых: «Сталин, Гитлер и мы», «Русский дьявол. Водка в судьбе России», «Красное самоубийство».

разжег Петр Константинович. Он читал нам свой предмет вдохновенно, даже весело. У меня нет никакого сомнения в том, что прошедшая мною у него школа намного облегчила мне учебу на факультете журналистики» [7].

А это значит, Петр Константинович был историком, и работал школьным учителем.[2]

Вспоминает Петра Константиновича и Э.Г. Костяшкин, директор другой, не менее известной московской школы, о которой «Учительская газета» писала: «Из школы Костяшкина вышла плеяда ярких ученых и практиков, которые создали свои научные и практические школы, открыли новые направления, институты, педагогические издания и воспитали последующих учеников, продолжавших традицию учителя. Среди них - профессор Борис Вульфов, академик РАО Борис Гершунский, профессор, зав. кафедрой педагогики АПКРО, организатор общества Яна Корчака в России Ирина Демакова, член-корреспондент АПН и РАО, народный учитель России Александр Иванов, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой педагогики ТГПУ Александр Орлов, академик РАО Анатолий Цирульников» [3].

Безусловно, такой директор сумел собрать в школе удивительных и талантливых учителей, которых он позже разделил на четыре типа: интеллектуальный, волевой, эмоциональный, организаторский. Вот как Э.Г. Костяшкин характеризует *Петра Константиновича, считая его примером эмоционального учителя:* «Хочется немного сказать и о Петре Константиновиче Холмогорцеве, впоследствии видном педагоге, авторе учебника педагогики для педучилищ. Вряд ли у этого учителя жизнь была легче, чем у других, в тяжелые годы войны. Однако он на урок приходил всегда со светлой, радостной улыбкой, выражающей уверенность в завтрашнем благопо-

[2] Другая цитата – известный публицист Львов Сергей Львович в работе «Быть или казаться?» - пишет о 25-ой школе так: «Вспомнились руководители школы, в которой я имел счастье учиться: суровый директор Нина Иосифовна Гроза, заведующие учебной частью — мягкий Александр Семенович Толстой и то строгий, то снисходительный Петр Константинович Холмогорцев. Они были очень разными людьми. Но все — требовательными и безукоризненно вежливыми. Всегда и со всеми. Подчеркиваю — всегда и со всеми. С учениками, родителями, уборщицами, посетителями. Даже если предмет разговора был …. Иногда о стиле поведения, о манерах, об этикете приходится серьезно задуматься и тому, кто считает себя воспитанным человеком»

Львов, С.Л. Быть или казаться? /С.Л. Львов. – URL: http://litlife.club/br/?b=202043&p=34 (дата обращения: 4.04.2017)

лучии, он нес с собою запас доброты на сегодня и будущее, какую-то радостную перспективную романтичность. Лучистость его глаз всегда была мажорной. И в классе становилось светлее, теплее и даже куда-то исчезал вечно грызущий нас в те годы голод. Интонация и голос Петра Константиновича были постоянно подбадривающими, вдохновляющими ученика. И мы тянулись к этому мажорному тону, к добрым лучикам взгляда, к обнадеживающей улыбке, вселявшим в нас уверенность в счастливом конце всей трудной жизни тех лет. У Петра Константиновича было круглое в рябиночках улыбчивое лицо, оно выражало восторг уже оттого, что ученики есть, сидят за партами, что печка натоплена и сейчас мы начнем потрясающий рассказ о победах Суворова над турками. Для меня остается загадкой, как Петр Константинович умел сконцентрировать весь свой эмоционально-мажорный заряд именно на тех учениках, настроение которых было самым подавленным от разных невзгод тяжелой жизни. Но "оживали" первыми именно они...» [5].

Во всем этом видится тесная связь кафедры педагогики с практической учительской работой, знание тонкостей и сложностей которой преподаватели кафедры настойчиво пытались передать будущим учителям. Учили азам педагогического творчества, воспитывали призвание к работе учителя и личным примером и примерами лучших из лучших. Сотрудничал с кафедрой Заслуженный учитель РСФР Семен Абрамович Гуревич, учитель литературы, к которому, по словам его дочери, актрисы Анны Каменковой, в то время «везли детей со всей Москвы». А работал Семен Абрамович все в той школе №544, которую возглавлял Э.Г. Костяшкин, и он был, по его мнению, учителем-интеллектуалом.[3] Семен Абрамович руководил дипломными и курсовыми работами студентов, привлекался к их рецензированию.

[3] Яркий образ этого учителя виден из следующей выдержки: «Увлёк и покорил меня учитель литературы, приходивший к нам на урок с огромным, туго набитым "вещмешком", из которого вынимал … гору книг, прихваченных из собственной библиотеки, и, наконец, старенький, выдавший виды патефон... Учитель, не обращая на нас внимания, ставил на вертящийся круг пластинку с романсом Даргомыжского или музыкой Глинки, молча отходил к окну. Мелодия погружала в неведомое, непохожее на все, что окружало нас… "Знаете, - говорил учитель, снимая затертую пластинку, прослушанную с двух сторон, - история этого романса поразительна. Однажды в Петербурге зимой..." - и все близлежащее пропадало, мы не слышали звонков, извещающих об окончании урока. Мы были молодыми петербургскими повесами, плели при ночных свечах тайные заговоры, мчались в карете с бала, зачитывались рукописными

Все преподаватели кафедры педагогики (и только они!) были кураторами студенческих групп, проявляли внимание к каждому, хорошо знали семейные условия, участвовали в жизни студентов не по обязанности, а с большим интересом, помогали каждому в самостоятельной работе с детьми во время педагогических практик. К практике отношение было очень серьезное. Все конспекты занятий, пробных уроков обязательно подписывались методистом и учителем класса. Пропустить консультацию и не иметь подписи методиста на конспекте – значит, не иметь разрешения провести урок. На каждой кафедре во время практики «Пробные уроки» было расписание пробных уроков студентов по каждой школе. Методисты и педагогики во время практик обязательно посещали открытые уроки студентов с последующим их подробным коллективным анализом. На установочных конференциях проводились тематические предметные консультации по классам, то есть каждый студент уже знал, в каком классе он будет проходить практику, и был знаком с тематическим планированием по всем учебным предметам. Инициатива студентов поощрялась и поддерживалась – так была открыта при кинотеатре «Родина» детская комната «Варежка», где студенты ФНК дежурили по выходным дням и играли с детьми, пока их папы и мамы смотрели кино. А ведь надо было договориться с администрацией, найти помещение, собрать игрушки, детские книжки. Конечно, все это – по зову сердца, из любви к делу.

Такая профессионально направленная атмосфера кафедры приближала к студентам школьную жизнь, позволяла познакомиться и понять содержание важных событий, происходящих в те годы в начальном образовании. Перед будущими учителями выступал Даниил Борисович Эльконин, и при поддержке П.К. Холмогорцева можно было побывать на уроках в экспериментальном классе школы № 91, где разрабатывались основы развивающего обучения. Были организованы встречи с Л. В. Занковым, лучшими учителями и методистами начальной школы.

стихами, дрожащей рукой вскрывали надушенный конвертик от княжны Н., упивались лицейской дружбой, поклонялись Пушкину, ненавидели Бенкендорфа... О, как он умел пленить наши души, Семен Абрамович Гуревич, тогда - тридцатилетний словесник, а к концу жизни - выдающийся педагог, заслуженный учитель школы РСФСР. Необыкновенный учитель!»

Учитель и об учителе. – URL: http://ubiquist.livejournal.com/138816.html (дата обращения:8.04.2017).

Дальнейшая деятельность кафедры связано с именем *Татьяны Васильевны Воликовой*, которая руководила кафедрой с 1958 вплоть до 1978 года**.** В эти годы на кафедре работали**:** Лидия Родионовна Болотина, Антонина Петровна Демидова, Александра Николаевна Рык, Иван Алексеевич Соловков (декан факультета), историю педагогики читала Мария Федоровна Шабаева**,** вела занятия Маргарита Васильевна Храмова, Заслуженный учитель РСФСР, основатель педколледжа №12 г. Москвы. Сотрудничал с кафедрой и Борис Тимофеевич Лихачев, ученик И.Ф. Свадковского, директор НИИ Художественного воспитания. Позднее на кафедре начал работать Сергей Петрович Баранов, любимый ученик И.Ф. Свадковского. Основным направлением научной школа кафедры стала научная и методическая деятельность. В 1963 году была опубликована первая книга С.П. Баранова «Чувственный опыт ребенка в начальном обучении». И.Ф. Свадковский, представляя ее, в предисловии пишет: «Учитель почувствует здесь в своей родной стихии. Здесь он найдет простое, ясное описание теоретически оправданных уроков, часть из которых проведена самим автором в порядке эксперимента. Здесь виден УЧИТЕЛЬ, который проводит уроки с младшими школьниками – о весе, о времени, сочинения по пословице…»[1,5].

Естественно, Сергей Петрович занялся разработкой лекций по теории обучения**.** Его интересовала проблема перехода мысли ребенка от образа (чувственного восприятия) к усвоению понятием, а с точки зрения философии – это переход мысли ребенка от конкретного к абстрактному и потом – восхождение мысли от абстрактного к конкретному. Через призму данных процессов он анализирует принципы обучения и разрабатывает самостоятельный курс лекций по дидактике. Эти материалы были опубликованы издательством МГПИ в 1972 и 1975 гг., предисловие к ним было написано Т.В. Воликовой. Несколько позднее – в 1981 году вышла учебное пособие С.П. Баранова «Сущность процесса обучения», изданное издательством «Просвещение». Благодаря этим работам С.П. Баранова научная школа кафедры педагогики начального обучения получила всероссийскую известность. Книги эти не утратили со временем своей новизны, они представлены в интернете, несколько их экземпляров сохранились до сих пор в учебной библиотеке нашего университета. Позднее были изданы монографии Сергея Петровича: «Гносеологические основы начального обучения детей в школе» (2006г), «Гносеологический подход к начальному обучению» (София, 2012 г.). В них изложено понимание С.П. Барановым процесса обучения как вида познавательной деятельности ребенка, рассмотрено участие чувственного опыта при форми-

ровании у детей первоначальных научных понятий, сделано гносеологическое обоснование методов и принципов обучения, показан процесс развития мышления у младших школьников на основе использования логических операций.

Вот некоторые выдержки из работ С.П. Баранова: «Изучение проблемы сущности обучения позволяет выделить и понять основную идею, которая составляет ядро педагогической теории и определяет его содержание. Таким главным положением является *зависимость процесса обучения от общих закономерностей процесса познания»*

«…Главными элементами структуры *учебной деятельности является логика усвоения учебного материала*: понятия, правила, определения, доказательства, формулы, схемы и пр. Чувственный образ здесь имеет вспомогательное значение, является средством усвоения материала. Однако в процессе обучения нужно видеть, *что чувственное познание может быть самостоятельной стороной развития учащихся.* Систематизация детских наблюдений, проведение экскурсий и опытов становятся постоянными элементами творчества учителя…»

«…Не следует стараться *запомнить п*ринципы обучения по учебным пособиям, тем более что в разных пособиях по педагогике их названия и трактовка различны. Нужно *выводить принципы обучения и основные идеи их содержания из сущности процесса обучения …»*

Все мысли ученого не имеют аналогов в дидактических исследованиях, труды С.П. Баранова изданы во многих странах мира, имя его бережно хранит как научная школа кафедры, так и его ученики: в Елецком государственном университете ежегодно проводятся международные конференции памяти известного ученого и педагога, музыканта, фронтовика и ветерана ВОВ, постоянного члена редколлегии журнала «Начальная школа»[8].

Возвращаясь к деятельности научной школы кафедры, необходимо отметить ее вклад в развитие педагогической науки – в 1976 году был подготовлен первый учебник «Педагогика» для факультетов начального образования, в 1981 году издан был его вариант для студентов педколледжей и педагогических училищ. Авторский коллектив составили в основном ученики И.Ф. Свадковского: С.П. Баранов, Т.В. Воликова, В.А. Сластенин. К этому времени относится и открытие при кафедре аспирантуры. Научное руководство было возложено на И.Ф. Свадковского, М.Ф. Шабаеву, С.П. Баранова, Т.В. Воликову, Ю. П. Сокольникова. Первыми аспирантами кафедры были Галина Михайловна Коджаспирова (ныне доктор педагогических наук), Алла Евге-

ньевна Лузина (директор школы №26), а позднее – Т.А. Гришина, М.Я. Ситниченко. Сохранилась традиция связи кафедры с практикой школы – аспирантами становились только те, кто знал начальную школу и работал в ней.

Следующий этап деятельности кафедры связан с именем *Александра Егоровича Дмитриева,* который возглавлял ее более 20-ти лет, начиная с 1986 года. Основное научное направление кафедры было связано с формированием творческой личности учителя начальных классов, что продолжало предшествующую линию ее научной школы. А.Е. Дмитриевым были подготовлены учебное пособие и учебник «Дидактика начальной школы», по которым продолжают учиться студенты факультетов начального образования. Но основным направлением деятельности научной школы стала подготовка преподавателей педагогики для вузов страны. При кафедре начал работать Диссертационный совет по направлению 13.00. 01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Соискатели и аспираты приезжали буквально со всей России, Казахстана, Узбекистана, появились и представители Болгарии, Ирана, Кубы. Началась ответственная и трудоемкая работа по рецензированию кандидатских исследований и подготовке их к защите. Вот как вспоминает о ней член Совета профессор Б.П. Пузанов: «Александр Егорович проявлял незаурядную эрудицию, а к представленным к защите работам - научную принципиальность и высокую требовательность. Одновременно с этим ко всем «подзащитным» он подходил крайне доброжелательно и не жалея ни своего времени, ни сил был готов работать с диссертантом и его руководителем. Об объеме этой работы говорят сухие цифры: 25-30 защит в течение одного года! Его подпись на *документах соискателя была своего его рода «Знаком качества» работы»* [10,4].

Большую работу с молодыми учеными проводил *Юрген Петрович Сокольников,* доктор педагогических наук, участник ВОВ. Он начал работать на кафедре с 1970 года. Созданная им Ассоциация «Воспитание» объединяла молодых исследователей страны и была лабораторией научного роста. Ю. П. Сокольников - автор более 200 публикаций, среди них - свыше 30 монографий, пособий, книг. Под руководством профессора Ю.П. Сокольникова выполнено более 80 кандидатских и докторских диссертаций. Он был активным членом диссертационных советов ряда вузов Москвы, Белгорода, Чебоксары.

Преподаватели кафедры стали привлекаться к научно-исследовательским проектам федерального уровня. Координатором исследовательской деятельности была доцент, кандидат педагогических наук *Лидия Васильевна Шишкина,* выпускница филологического факультета университета, преподавательская деятельность которой началась с 1984 года. Л.В. Шишкина участвовала в разработке содержания предшкольного образования, программ по духовно-нравственному воспитанию младших школьников, в апробации новых средств оценивания при итоговой аттестации выпускников педагогических вузов страны [4].

Примером отношения к учебно-педагогической деятельности являлся доцент *Иван Алексеевич Соловков,* который работал на кафедре многие годы – где-то с конца 50-х годов. Преподавал Иван Алексеевич историю педагогики. Сельский учитель, Иван Алексеевич был увлечен историей народного образования. Им были выпущены труды: «Антология педагогической мысли России XIII века» (изд. Педагогика, 1985г.), «Начальное образование в России» (2003г.), методическое пособие для студентов по истории педагогики. В период с 1963 по 1971 гг. И.А. Соловков был деканом факультета, он – участник и ветеран ВОВ. Особое направление его деятельности – это просветительская работа. И.А. Соловков постоянно сотрудничал с журналом «Начальная школа» и пропагандировал историко-педагогическое наследие России. Он участвовал в редактировании сборников трудов С.Т. Шацкого, И.Ф. Свадковского, научно - методических материалов, которые были всегда востребованы вузовской общественностью. Это были программы педагогической практики студентов, методические рекомендации по курсовым и дипломным работам, отдельным разделам педагогики. К этому времени научная школа кафедры стала широко известна и преподаватели ее постоянно привлекалась к участию в проведении Всероссийских научно-практических и методических конференциях, аккредитации и лицензированию образовательных организаций - факультетов и колледжей, рецензированию учебных программ, экспертизе научной литературы.

Своеобразным результатом деятельности научной школы кафедры можно считать разработанную коллективом ее преподавателей программу «Педагогика начального образования», которая была издана в 2004 году. Сам факт создания такой программы утверждает право на существование педагогики начального образования как самостоятельной научной дисциплины, статус которой подтвержден объемом проведенной за многие годы историко-педагогической, методической, научно-исследовательской работы. Авторы программы – преподавате-

ли, посвятившие свою жизнь или продолжающие служить современному начальному образованию, обучению и воспитанию детей младшего школьного возраста. Преданность своему делу, неразрывная связь с начальной школой, дружеская атмосфера, стремление к профессиональному развитию, исследовательскому и научному творчество – вот те традиции научной школы кафедры, которые обеспечивают ее дальнейшее инновационное развитие.

Примечание.

Несколько слов об истории факультета, в состав которого входит кафедра теории и практики начального образования. До 1980 год существовал легендарный педагогический факультет, который имел отделения: начальных классов, музыкальное, педагогов-психологов. Так что статус самостоятельного факультетом был получен одновременно с созданием факультетов психологии и педагогики и музыкально-педагогического. К этому времени на факультете были открыты 3 новых кафедры: психологии младшего школьника, эстетического и трудового воспитания младших школьников; русского языка и методики его преподавания в начальной школе. Можно считать первым деканом факультета Данилову Валентину Васильевну, поскольку именно она в 1982 году была назначена на эту должность. До нее отделением руководили: Юлия Ивановна Макарова, Нина Николаевна Буханова, Иван Алексеевич Соловков, Нина Васильевна Костромина, Сергей Петрович Баранов, Виталий Александрович Сластенин.

Атмосфера педагогического творчества, новаторства, любовь к учительскому труду, поддерживалась всегда коллективом преподавателей факультета. В 1958-1965гг. факультет территориально располагался в районе м. «Автозаводская», на улице Машиностроения, в двухэтажном старом здании. Кафедру методики возглавлял Лев Николаевич Скаткин (1893 - 1981), методист по математике, сподвижник С.Т. Шацкого и пропагандист его педагогических трудов. Согласно разным источникам, Лев Николаевич возглавлял начальное математическое образования страны и кафедру методики начального обучения примерно 22 года,[4] а потом его сменил М.Р. Львов. В составе кафедры были преподаватели разных предметных областей. Русский язык преподавали: Грушников Павел Алексеевич, Никитина Надежда Констан-

[4] О жизни и педагогической деятельности Л.Н. Скаткина можно узнать из воспоминаний его внука. Смотреть: ВОЛОДЧИНСКИЙ (инициалы не нашла) « Мы с Тютчевым играли на рояле». - URL: http://www.proza.ru/2004/04/08-56 Володчинский. На фронте писал диссертацию - URL: http://www.proza.ru/2012/05/30/284

тиновна, Юлия Васильевна Новикова, Наталия Николаевна Светловская, а позднее – Терехова Татьяна Георгиевна, Ставская Галина Михайловна. Методике русского языка и чтения обучали: Горецкий Вячеслав Гаврилович, Журжина Шарлотта Вильямовна, Козлова Валентина Петровна. Поскольку в содержание начального обучения входила тогда история, вели занятия по истории и методике ее преподавания авторы учебника «Рассказы по истории ССР» Голубева Тамара Сергеевна и Лев Соломонович Геллерштейн. Секцию изобразительного искусства представляли легендарный Георгий Соломонович Лепский (автор всемирной известной песни «Бригантина» и друг поэта Павла Когана), а также Шпикалова Тамара Яковлевна, тогда еще неизвестный молодой преподаватель. Был еще Наум Ефимович Цейтлин, один из организаторов Московского Дворца пионеров, заведующий отделом технического творчества, автор многочисленных книг, посвященных проблемам трудового обучения детей, сотрудник и ученик М. Н. Скаткина. Много лет на факультете работал Клушин Александр Васильевич.

И было вполне естественно и закономерно, что многие выпускники факультета начальных классов (около 10 человек!) начали свою педагогическую трудовую жизнь в школе-интернате поселка Горняк Алтайского края, которая была открыта по инициативе участников очень известного в то время педагогического отряда МГПИ, которым руководила Элеонора Самсоновна Кузнецова. Этот факт был широко отмечен общественностью, он был исключительно добровольным, и определялся стремлением и готовностью молодых учителей работать с детьми с душой и по призванию. Первым директором школы-интерната был Виктор Михайлович Опалихин (1936-2017), выпускник исторического факультета МГПИ, впоследствии – кандидат педагогический наук, доцент Челябинского педагогического института, и, как указано в архивных документах музея МПГУ, первый руководитель рабочего факультета для подготовки молодежи к поступлению в институт [5].

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баранов, С.П. Чувственный опыт ребенка в начальном обучении/С.П. Баранов. - М.: Академия Педагогических наук РСФСР, 1963. – 150с.
2. Век образования. 1942 год. И.Ф. Свадковский. URL: http://biblio.narod.ru/gyrnal/vek/vek42/1942-l.htm (дата обращения: 4.04.2017)

3. Великие имена. Последний школовед нашего времени (к 90-летию со дня рождения выдающегося ученого и практика Эдуарда Георгиева Костяшкина.- //Учительская газета. - №37 от 15 сентября 2015 г. URL: http://www.ug.ru/archive/ug/2015/37 (дата обращения: 5.04.2017).
4. Землянская, Е.Н. Инновации и традиции в начальном образовании: Сборник материалов Межвузовской научно-практической конференции молодых ученых. Выпуск 2. ./Е.Н. Землянская. – М.: МПГУ, 2012.
5. Костяшкин, Э.Г. Четыре типа педагогов /Э.Г. Костяшкин. - // Народное образование. -1989.-№8. Цит. по: URL: http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/9/10 (дата обращения: 4.04.2017).
6. Музей МПГУ URL: museum@mpgu.edu (дата обращения: 7.04.2017).
7. Николаев, В.Д. Сталин, Гитлер и мы /В.Д. Николаев. - М.: Терра-Книжный клуб, 2005. — 464 с. Цит. по URL: http://detectivebooks.ru/book/22807755/?page=5 (дата обращения: 4.04.2017).
8. Овчинникова, А.Ж. Гносеологические аспекты процесса обучения младших школьников в творчестве С.П. Баранова/ А.Ж. Овчинникова.// Начальная школа, 2014. - №4.
9. Подласый, И.П. Диагностика и экспертиза педагогических проектов/ И.П. Подласый – Киев, 1998.- С. 50-98.
10. Пузанов, Б.П. Александр Егорович Дмитриев /Б.П. Пузанов //Школа будущего. – 2015. - №2
11. Савенков, А.И. От «класса - аудитории» к «классу - лаборатории» /А.И. Савенков. – Интернет-портал «Исследователь» - URL: http://www.researcher.ru/issledovaniya/arhiv/a_3rs7ni.html (дата обращения: 6. 04.2017)
12. Свадковский, И.Ф. Введение в педагогику. Курс лекций для студентов высших учебных заведений /Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 90 с.
13. Сидоров, С.В., Большакова, З.М. Инновационная мобильность в контексте взаимодействия традиций и инноваций в образовании/С.В. Сидоров, З.М. Большакова // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – №7. – С.285-292.
14. Ситниченко, М.Я. Моделирование педагогической практики студентов: проблемно-исторический анализ: Монография / М.Я. Ситниченко. – Москва: МПГУ, 2016. – 180с.

15. Сластенин, В.А., Данилова, В.В., Дубицкая, Е.А. и др. Педагогический факультет. 1921-2001. //В.А. Сластенин, В.В. Данилова, Е.А. Дубицкая и др. – М.: Изд-во «Прометей», 2001. – 93с.
16. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений./А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 256с.

К ВОПРОСУ О КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

To the issue of competitiveness of high school students

Сосновская Екатерина Михайловна, *аспирант кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.*

sekm1975@mail.ru

В статье сформулировано понятие конкурентоспособности личности. Выявлены ключевые значимые особенности и свойства конкурентоспособности как качества личности. Дана общая оценка личности старшеклассника. Обоснована важность формирования конкурентоспособности личности педагогическими методами в старшем школьном возрасте.

The article is formulated the notion of competitiveness of the individual. Identified key important characteristics and properties of the competitiveness of both the quality of the individual. Given the overall assessment of the personality of the senior high school student. Justified the importance of developing the competitiveness of the individual teaching methods in the senior school age.

Ключевые слова: **конкуренция, личность, конкурентоспособность, конкурентный ресурс, педагогические методы, старшеклассники.**

Key words: **competition, identity, competitiveness, competitive resource, teaching methods, high school.**

Введение.

Понятие «конкурентоспособность» прочно вошло в нашу жизнь. На первый взгляд, это слово общепонятно и не нуждается в дополнительных определениях. Конкурентоспособность является естественным ценным качеством личностей, общественных групп и институтов, а также товаров, предприятий, регионов, государств и других предметов, объектов, сущностей и образований. Однако, применительно к личности понятие конкурентоспособность гораздо сложнее, что обусловлено сложностью самого понятия личность как биологического и социального феномена.

Общие понятия о конкурентоспособности.

Конкурентоспособность личности – комплексное свойство личности, позволяющее выдерживать соревновательный процесс, конкуренцию среди других людей в различных сферах жизни, благодаря чему успешно самореализовываться и существовать в социальной среде. Базируется на врождённых качествах и свойствах человеческой личности, но главным образом формируется педагогическими методами в процессе воспитания и социальной деятельности. Основы конку-

рентоспособности закладываются в детском возрасте и формируются, совершенствуются в течение всей жизни.

Понятие конкурентоспособность применимо не только к личности и используется в различных сферах деятельности: в экономике, в политике, социологии.

Конкурентоспособность промышленного предприятия определяется в процессе сравнении качества, себестоимости, объема продаж и других параметров производимой продукции с аналогичной продукцией на других предприятиях схожего профиля.

Конкурентоспособность страны или региона оценивается комплексом экономических, политических, социально-культурных, естественно-природных и других факторов, определяющих качество жизни и формирующих пригодность, комфортность для проживания, а также способностью сохранять свой суверенитет.

Конкурентоспособность в политике в конечном счёте определяется уровнем доверия и поддержкой населением определённого политического течения (партии и отдельных лидеров), а также способностью политического образования достигать поставленных целей, эффективностью его деятельности в сравнении с оппонентами.

Конкурентоспособность в различных областях деятельности, безотносительно к личности и педагогике, таким образом, виделась примерно одинаково во все времена и означает, по сути, одно и то же. В основе конкурентоспособности и конкуренции, как отмечает Емельянова Л.А., лежит рыночный подход: конкурентоспособно то, что востребовано [Емельянова, 2008]. Конкурентоспособность неотделима от успешности и от реального превосходства, достигнутого над другими претендентами и участниками в ходе соревновательного процесса.

Между тем конкурентоспособность личности в разные исторические эпохи в разных странах и регионах понималась несколько поразному. Несмотря на общность некоторых системообразующих качеств, составляющих в различное время конкурентный ресурс личности, существовали определённые различия.

В течение длительного исторического периода, фактически вплоть до начала 20 века, понятие конкурентоспособность рассматривалось весьма примитивно, утилитарно и сводилось к умению тем или иным способом занять комфортное положение в общественной иерархии. Именно в таком аспекте воспринимались и формировались качества личности. Соответственно, таковой подход, принятый в обществе, переносился на систему образования и воспитания подрастающих поколений. При этом, по причине наличия порой непреодолимых барьеров между классами и социальными группами, для разных социальных

общностей были характерны различные наборы свойств и качеств, применимые только внутри своей общности. Действительно, к примеру, в период феодализма для дворянства, крестьян и духовенства существовали принципиально различные схемы и стандарты воспитания и образования. Соответственно, существовали и разные требования к конечному продукту (зрелому, взрослому человеку). Единственным объединяющим началом есть и остаётся волевая и мотивационная составляющая, т.е. внутреннее желание достичь успеха, превзойти других.

Можно утверждать, что понимание конкурентоспособности исторически менялось по пути усложнения данного понятия, включения в него всё более новых компонентов, рождающихся в ходе развития общества. Во все времена имелись и имеются также гендерные отличия в составе конкурентоспособных качеств личности. Нравственный и морально-этический компоненты, а также социальная полезность, значимость деятельности личности в качестве неотъемлемых признаков конкурентоспособности стали рассматриваться относительно недавно, одновременно с социализацией общества, установлением и принятием в нём гуманитарных ценностей, а также становлением педагогики как науки.

Свойства конкурентоспособности личности.

В современном понимании основными свойствами личности, определяющими её конкурентоспособность, являются:

- познавательная гибкость, живость восприятия, проявляющаяся в желании учиться и способности к обучению, усвоению новых знаний;
- уверенность в своих силах, знаниях и возможностях, основанная на объективной самооценке;
- амбивертность: сочетание экстравертности, основанной на коммуникативности - ориентации на внешние события и способы влияния на них в процессе взаимодействия (общения) с окружающими, и интравертности, делающей акцент на внутренний мир и позволяющей таким образом контролировать внутреннее состояние;
- толерантность, терпимость, лояльность к сторонней точке зрения, менталитету и образу мыслей, способность воспринимать, творчески развивать и перерабатывать чужие идеи;
- способность к саморазвитию и самосовершенствованию, критическое отношение к себе;

– целеустремлённость, самостоятельность, самоорганизация, упорство при достижении поставленной цели.

Для разработки методов формирования и развития конкурентоспособности необходимо понимание ряда особенностей конкурентоспособности как психолого-педагогического феномена.

В этой связи прежде всего важно осознавать, что конкурентоспособность – объективное свойство. Проявляется только на практике и является продуктом признания окружающими набора качеств и свойств, которыми обладает субъект, претендующий на первенство в определённой области. Действительно, нельзя «назначить» кого-нибудь или что-нибудь конкурентоспособным или наоборот, «отменить» это качество.

Интересно, что при этом конкурентоспособность носит не абсолютный, а относительный характер. Конкурентоспособность как качество личности проявляется только в сравнении с другими индивидуумами. Таким образом, конкурентоспособность личности – понятие групповое, общественное и оцениваемое только на практике, методом сравнения аналогов, претендентов. Давно замечено, что если, к примеру, в одной группе (например, в одном учебном классе) собрать заведомо вроде не конкурентоспособных учащихся, т. е. таких, которые были в своём коллективе аутсайдерами, то всё равно в этой группе произойдёт расслоение, появятся более и менее успешные личности. Аналогичная картина наблюдается, когда вместе собираются одарённые в какой-то одной области люди. Достаточно быстро и здесь происходит расслоение на, так сказать, более и менее одарённых. Таким образом, конкурентоспособность поддаётся качественной и даже, пусть и несколько условной – количественной оценке. Здесь же уместно заметить, что конкурентоспособность отдельной личности зачастую не вполне универсальна, а проявляется лишь в конкретных обстоятельствах и областях деятельности.

Ещё одним важным свойством конкурентоспособности является непостоянство. Конкурентоспособность не образуется «враз и навсегда». В любом деле её необходимо подтверждать и каждый раз фактически заново завоёвывать. В этом смысле можно утверждать, что конкуренция и конкурентоспособность являются условиями прогресса, поступательного развития. Конкуренция – залог развития, улучшения, продвижения вперёд.

Педагогические вопросы формирования конкурентоспособности старшеклассников.

В целях повышения эффективности формирования конкурентоспособности выделяются 6 основных типов личности (реалистиче-

ский, социальный, интеллектуальный, конвенциальный, предприимчивый, артистический по классификации Дж. Г. Холланда), к каждому из которых требуется специальный подход, основанный, однако, на единой концепции.

При выявлении структуры конкурентоспособной личности следует учитывать двуединую природу личности: биологическую и социальную. Соответственно, среди свойств личности выделяются врождённые (темперамент, способности, физиологические особенности) и приобретённые в процессе социального опыта (характер, профессиональные навыки, нравственность). Интегральными характеристиками конкурентоспособной личности являются [Митина, 2002, с.7]:

- направленность (наличие цели и определение способов её достижений),
- компетентность (профессионализм, степень обученности и овладения знаниями, навыками и умениями);
- гибкость (способность анализировать ситуации и соответствующим образом реагировать). Гибкость подразделяется на эмоциональную, поведенческую и интеллектуальную.

Формирование, развитие и реализация конкурентоспособности происходит на протяжении всей жизни. При этом важнейшим этапом формирования (воспитания) конкурентоспособности является старший школьный возраст. Старшеклассники – учащиеся 10-11 классов средних образовательных учреждений – являются отдельной во многом уникальной категорией обучаемых. Для них разрабатываются самостоятельные стратегии, программы и методы школьного и внеклассного обучения. В этот возрастной период формируется также первичная профориентация. Даже контингент учителей для старших и, к примеру, средних классов, как правило, разный. Эффективное взаимодействие семьи и школы, главным образом, применительно к старшеклассникам, обеспечивает педагог.

Формирование конкурентоспособности старшеклассников является, таким образом, одной из задач педагогической психологии и социальной педагогики и имеет достаточно сложную технологию.

Как отмечает В.И. Новикова [Новикова, www], основными психофизиологическими особенностями личности 15-17 лет, определяющими методы педагогической работы с данной категорией учащихся, являются:

- самосознание, стремление к самоутверждению, независимости, оригинальности, формирование собственного мировоззрения -

системы взглядов, знаний, убеждений, своей жизненной философии;
- максимализм суждений, пренебрежение к советам старших, недостаточное осознание последствий своих поступков, нигилизм;
- повышенная восприимчивость к обучению;
- подверженность влиянию сверстников, повышенная внушаемость, конформизм;
- завершение полового созревания, биологические изменения в организме.

В общем же все основные свойства личности старшеклассников, обусловливающие выбор педагогических методов работы с ними, целесообразно сгруппировать по трём категориям:
- «взрослые» качества, вновь появившиеся, развиваемые и укрепляемые;
- «детские», качества, преимущественно изживаемые в дальнейшем;
- уникальные качества, свойственные только данной возрастной категории.

Каждое из этих качеств имеет определённый ресурс в аспекте формирования конкурентоспособности старшеклассника. Однако, следует помнить, что зачастую эти не всегда совместные качества мешают друг другу. В максимально эффективном использовании совокупного потенциала личности подростка, а также нивелировании сложностей и сдерживающих факторов, мешающих развитию конкурентоспособности, состоит основная проблема при формировании личностной конкурентоспособности в данный возрастной период.

Выводы.

Развитие конкурентоспособности личности является сложной педагогической задачей, решаемой в рамках воспитательного и образовательного процесса, а также в ходе социальной практики. Конкурентоспособность определяется успешностью личности в социуме.

Старший школьный возраст является важным периодом в воспитании. Формирование конкурентоспособности формируется именно в этот период и осуществляется только в ходе комплексного процесса, включающего деятельность педагогов, влияние семьи, социальную практику индивидуума.

Формирование конкурентоспособности личности невозможно вне системы гуманитарных и нравственных ценностей, принятых в современном обществе. Опасным заблуждением является стремление

свести конкурентоспособность личности только к одной лишь способности достижения некоего результата, без оглядки на средства и способы, на нравственно-гуманитарный аспект поведения.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Емельянова Л.А. Психология конкуренции и конкурентоспособности. Монография. М.: Изд-во МГОУ, 2008. 441 с.
2. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.: МПСИ, 2002. 400 с.
   URL: https://eknigi.org/psihologija/126394-psixologiya-razvitiya-konkurentosposobnoj.html
3. Новикова В.И. Конкурентоспособностьличности как объект педагогических исследований.
   URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3437

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

The formation of metasubject and personal of schoolchildren results in mathematics lessons

Абрамова Ирина Владимировна, *аспирант Шуйского филиала ИвГУ, учитель математики МОУ СОШ №7 г.о. Шуя, Ивановская область.*

iro4-ka@mail.ru

В статье описываются возможные пути формирования метапредметных и личностных результатов школьников на уроках математики.

The article describes the possible ways of the formation of metasubject and personal results of schoolchildren in mathematics lessons.

Ключевые слова: **метапредметные результаты, преемственность, математика, общеобразовательная школа, оценка, учебная деятельность.**

Keywords: **meta-subject results, the continuity mathematics, secondary school, evaluation, training activities.**

Одним из главных требований Федерального Государственного образовательного стандарта (далее ФГОС) основного общего образования является формирование у учащихся метапредметных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования. К ним относятся, например, умения создавать и устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить рассуждения, умозаключения (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы [1].

Это требование логично продолжает требования ФГОС начального общего образования к результатам обучения младших школьников, в частности формированию универсальных учебных действий.

В то же время пока еще в практике обучения математике в начальном и среднем звеньях образования преемственность в формировании метапредметных результатов реализовывается в незначительной степени. Преемственность - связь между явлениями в процессе развития в природе, обществе и познании, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы.

Возможными причинами такого положения дел выступают следующие факты.

Во-первых, отсутствие опыта учителей-предметников в формировании универсальных учебных действий в единстве с предметными (в нашем случае - специфико-математическими) действиями. Действительно, в начальной школе требования ФГОС реализуются с 2010 года. За это время многие учителя успели пройти теоретическую подготовку и приобрести практический опыт в планировании и проведении уроков.

Во-вторых, отсутствие достаточной учебной и методической базы. Учебники, по которым обучаются младшие школьники, приведены в соответствие с требованиями стандарта. Этого пока нельзя сказать об учебниках математики среднего звена образования. Очень мало методических разработок, посвященных решению проблемы формирования метапредметных результатов в средних классах.

В-третьих, проявление психологических закономерностей, затрудняющих осознание учителями возможности формирования предметных и метапредметных результатов в единстве. Напомним, что закономерность - это необходимая, существенная, постоянно повторяющаяся взаимосвязь явлений реального мира.

Для современного информационного общества необходимо обучать человека, способного самостоятельно учиться и многократно переучиваться в течение жизни, готового к самостоятельным действиям и принятию решений. Для жизни, деятельности человека важно не просто наличие у него багажа знаний, а умение использовать его, то есть главными являются не структурные, а функциональные, деятельностные качества.

Именно поэтому «Планируемые результаты» Стандартов второго поколения (ФГОС) определяют не только предметные, но и метапредметные результаты.

На современном уроке учитель должен создавать такие условия, в которых дети могут самостоятельно, но под руководством учителя найти решение задачи. При этом задача педагога - объяснить суть задачи, построение эффективных моделей, чтобы ученики смогли сами выдвигать способы решения (зачастую методом проб и ошибок). В этом и заключается эффективность работы школьников и учителя.

О каких же метапредметных результатах идет речь?

1. Способность самостоятельно планировать альтернативные пути достижения целей, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач;

2. Умение осуществлять контроль по образцу и вносить необходимые коррективы;
3. Способность адекватно оценивать правильность или ошибочность выполнения учебной задачи, ее объективную трудность и собственные возможности ее решения;
4. Умение устанавливать причинно-следственные связи, строить логические рассуждения, умозаключения и выводы;
5. Умение создавать, применять и преобразовывать знаково-символические средства, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач;
6. Способности организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками, работать в группе, слушать партнера, формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение;
7. Формирование учебной и общепользовательской компетентности в области использования информационных и коммуникационных технологий;
8. Первоначальное представление об идеях и о методах математики как об универсальном языке науки и техники;
9. Развитие способности видеть математическую задачу в других дисциплинах, в окружающей жизни;
10. Умение находить в различных источниках информацию, необходимую для решения математических проблем, принимать решение в условиях неполной и избыточной, точной и вероятной информации;
11. Умение понимать и использовать математические средства наглядности (рисунки, чертежи, схемы) для иллюстрации, аргументации;
12. Умение выдвигать гипотезы при решении учебных задач и понимания необходимости их проверки;
13. Понимание сущности алгоритмических предписаний и умения действовать в соответствии с предложенным алгоритмом;
14. Умение самостоятельно ставить цели, выбирать и создавать алгоритмы для решения учебных математических проблем;
15. Способность планировать и осуществлять деятельность, направленную на решение задач исследовательского характера.

Развивать метапредметные умения обучающихся можно посредством целенаправленного использования системы задач прикладной направленности. Применение таких задач повышает мотивацию обучения, а также помогает обучающимся обрести первоначальные представления об идеях и методах в математике как универсальном

языке науки и техники, средстве моделирования явлений и процессов; учит умению видеть математическую задачу в контексте проблемной ситуации в других дисциплинах, в окружающей жизни; способствует формированию конкретных представлений о роли и месте математики в жизни современного общества и знаний, умений и навыков, необходимых для решения с помощью математики разнообразных практических задач.

В ходе решения задач прикладной направленности учащиеся приобретают следующие умения:

- находить в различных источниках информацию, необходимую для решения математических проблем, представлять её в понятной форме;
- понимать и использовать математические средства наглядности (графики, диаграммы, таблицы, схемы и др.);
- понимать универсальный характер законов логики математических рассуждений, их применимость во всех областях человеческой деятельности;
- выдвигать гипотезы, понимать необходимость их проверки и др.

Главным в работе учителя по усилению прикладной направленности обучения является:

1. Усиление прикладной направленности при изучении основных содержательных линий. При этом задача учителя состоит в том, чтобы наполнить абстрактные понятия жизненным содержанием, убедить учащихся в необходимости математического метода познания и показать, что математические знания нужны не только тем, кто посвятит себя научной деятельности, но и тем, кто станет заниматься практическими вопросами.
2. Реализация прикладной направленности обучения с учётом структуры и логики построения учебного материала (осуществление внутрипредметных связей при изучении основных содержательных линий).
3. Осуществление двухсторонних межпредметных связей. У значительной части учащихся интерес к математике проходит именно через знакомство с её приложениями, когда они видят реальную пользу абстрактных теорий.
4. Использование внеклассной работы для усиления прикладной направленности обучения математике.

Прикладных задач очень много по каждой теме школьного курса математики. Они есть и в школьных учебниках, и в сборниках задач, и в разнообразных методических изданиях; многие учителя на

интернет-сайтах предлагают свои, авторские задачи. Поэтому сейчас приведём лишь несколько примеров задач прикладной направленности.

Математические задачи и их решения часто определяются явлениями природы, в частности, физическими явлениями. Например, известно, что отрезок — кратчайшее расстояние между двумя данными точками. Свет распространяется в воздухе от одной точки к другой именно кратчайшим путём. Но бывает так, что от одной точки к другой свет распространяется после отражения, например, от зеркала. Проходит ли при этом свет снова кратчайшее расстояние? Изучение распространения света приводит нас к чисто геометрической задаче. В одной плоскости даны две точки и прямая, причём эти точки лежат по одну сторону от прямой. На этой прямой надо найти такую точку, чтобы сумма расстояний от неё до данных точек была наименьшей.

Задачи прикладной направленности с успехом можно использовать для обоснования темы урока. Так при изучении функций можно подвести учащихся к осознанию того, что каждая функция математически формулирует зависимости.

Например, функция $y = kx$ выражает зависимость между расстоянием s, пройденным телом при постоянной скорости v, и временем t его движения ($s = vt$), между стоимостью p приобретённого товара, его количеством k и постоянной ценой m ($p = km$), между длиной окружности C и её диаметром d ($C = \pi d$), между мощностью тока P и его силой I при постоянном напряжении U ($P = IU$).

Функция $y = ax^2$ выражает закон свободного падения тела

($s = gt^2/2$),

зависимость энергии E движущегося тела при постоянной массе от его скорости v

$E = mv^2/2$

зависимость между площадью круга S и его радиусом r ($S = \pi r^2$) и т.д.

При изучении темы «Логарифмы» обратим внимание учащихся на то, что применение логарифмов существенно упрощает очень сложные расчёты. В настоящее время многие люди имеют вклады в банках или хотят сделать вклад, чтобы через определённое время получить прирост своего капитала. Но разные банки предлагают разные проценты по вкладам.

С помощью программы Excel можно составить автоматизированную таблицу, которая позволяет дома рассчитывать вклады в любом банке с любой процентной ставкой.

На основе содержания прикладной задачи иногда можно не только продемонстрировать практическое значение теоретического материала, но и раскрыть его более глубоко, например, обозначить в общих чертах идею доказательства теоремы, предложить решить определённую проблему. Проблемные вопросы, задания строят на таком материале, который будет стимулировать стремление учащихся к получению новой информации, применению математических знаний на практике.

Опыт показывает, что любая задача прикладной направленности, которую решают на том или ином этапе обучения, выполняет разные функции, которые при определённых условиях обязательно «работают».

Эффективное развитие логического мышления у учащихся невозможно без использования в учебном процессе задач на сообразительность, задач-шуток, математических ребусов.

Например (для 5-6 классов):

1) Задача-шутка: 8 котов за 8 минут съедают 8 мышей. Сколько понадобится котов, что бы за 100 минут съесть 100 мышей?

2) Сколько концов у трех палок, у семи палок, у шести с половиной палок?

3) Расставьте математические знаки и скобки так, чтобы получилось верное равенства: а) 777777 = 49; б) 111111 = 2.

4) Чему равна сумма: -65+ (-64)+(-63)+…+64+65+66?

5) Деревянный куб покрасили со всех сторон, потом распилили на 26 одинаковых кубиков. Сколько кубиков имеют 3 окрашенные грани, 2 окрашенные грани? Сколько кубиков не окрашено?

6) Из 44 рыбаков 34 ловят рыбу сетями, 27 – удочками. Сколько рыбаков умеют ловить рыбу удочками, если из этих рыбаков нет таких, кто не ловит рыбу не удочками и не сетями?

Процесс усвоения знаний и умений с одной стороны, индивидуален, специфичен для каждого ученика, с другой стороны, является объективным, имеющим общие характеристики для одинаковых по возрасту учащихся. Общность механизма усвоения (интериоризации) знаний и умений позволила психологам (Л.С. Выготскому, П.Я. Гальперину, Н.Ф. Талызиной, А.И. Раеву и др.) выявить его закономерности [4].

Учет закономерностей процесса усвоения знаний и умений в обучении существенно повышает качество обучения без дополнительных затрат как со стороны учителя, так и со стороны ученика. Действительно, если прочная и устойчивая связь между какими-либо психологическими явлениями существует, то достаточно создать условия

для появления одного из событий и тогда событие-следствие обязательно произойдет. Другими словами, если учитель знает о прочной и устойчивой взаимосвязи некоторых психологических явлений и их следствий и с помощью набора методических средств на уроке вызывает появление одного события, то существует большая вероятность, что будет достигнут ожидаемый результат [4]. В психологии взаимосвязанными явлениями могут выступать виды организованной учебной деятельности и качество усвоения способов действий и понятий; степень активности учеников в процессе учения и степень продвижения их вперед в своем развитии и т. п.

Таким образом, для успешного формирования метапредметных результатов учителю необходимо знать о самих универсальных учебных действиях, их структуре, психологических закономерностях формирования, способах педагогического управления деятельностью учащихся в процессе овладения такими действиями и в соответствии с этими теоретическими положениями подбирать методические средства и предметное содержание, наиболее благоприятное для формирования того или иного метапредметного результата.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алгебра и начала математического анализа. 10-11 классы. В 2 ч. : учебник для учащихся общеобразовательных учреждений (базовый уровень) / А. Г. Мордкович. — 10-е изд., стер. — М. : Мнемозина, 2009. — 399 с.
2. Возняк Г. М., Маланюк М. П. Взаимосвязь теории с практикой в процессе изучения математики. Пособие для учителя. — К. : Рад. шк., 1989. — 128 с.
3. Зубова С.П. Математические олимпиады в современных условиях / С.П. Зубова, Л.В. Лысогорова // Самарский научный вестник. - 2013. - №3 (4).
4. Зубова С.П. Причины вычислительных ошибок младших школьников и пути их предупреждения. Педагогика городского пространства: теория, методология, практика: Сборник трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции / С.П. Зубова, Л.В. Лысогорова; отв. ред. Т.А. Чичканова. - Самара, 2015. - с. 284-288.
5. Киреева, Ю.Г. Математическое мышление как основа фундаментализации профессиональной подготовки специалиста / Ю.Г. Киреева, А.А. Червова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2013. – № 4. – С. 104.

6. Груздева, М.Л. Межпредметные связи математики и физики: монография / М.Л. Груздева: редакторы: А.А. Червова. – Нижний Новгород: Волжская государственная инженерно-педагогическая академия, 2004. – 148 с.

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЧИНАЮЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

The question of professional competence and readiness for professional activity of novice elementary school teachers

Гаврилова Лариса Васильевна, *кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия.*

ps.15@mail.ru

Козлова Мария Анатольевна, *учитель начальных классов ГБОУ Школа № 875, Москва, Россия.*

kozlova.ma@mail.ru

В данной статье рассматриваются актуальные вопросы психологии профессиональной деятельности начинающих учителей, профессиональной компетентности выпускников вуза, их профессиональной и социальной адаптации в условиях современной образовательной среды. Подчеркивается, что начинающему учителю для профессионального становления и развития профессиональной компетентности в условиях реализации ФГОС НОО, возрастания требований со стороны общества и родителей обучающихся к личности и профессиональной деятельности, ее результатам с учетом особенностей современных детей и их индивидуальных характеристик, необходимо психолого-педагогическое сопровождение педагогов – супервизоров.

This article considers topical issues of psychology of professional activity of beginning teacher, the professional competence of graduates, their professional and social adaptation in the modern educational environment. It is emphasized that the novice teacher to professional formation and development of professional competence in the implementation of the GEF IEO, the increasing demands from the society and parents of students to personal and professional activities, its results, taking into account characteristics of today's children and their individual characteristics, needs psychological and pedagogical support of teachers – supervisors.

Ключевые слова: **профессиональная деятельность, педагогическая деятельность, профессиональные задачи, профессиональная компетентность, престиж профессии учителя, профессиональная и социальная адаптация к новой образовательной среде, педагогическая карьера, профессиональный стандарт педагога, барьеры и трудности педагогической деятельности, педагог наставник, супервизор.**

Key words: **professional activity, pedagogical activity, professional task, professional competence, prestige of the teaching profession, vocational and social adaptation to new educational environment, educational career, professional standard of the teacher, the barriers and difficulties of pedagogical activity, teacher mentor, supervisor.**

Данные многочисленных психолого-педагогических исследований убедительно свидетельствуют о том, что главным, если не решающим фактором, определяющим успешность образовательной системы и уровень образовательных результатов обучающихся, является качество работы учителя. Роль учителя в современном мире меняется, растет круг его профессиональных задач, становится шире сфера его ответственности. Современному учителю нужно уметь работать в командах, совместно планировать образовательную деятельность, организовывать обучение в виртуальной среде, отслеживать и направлять индивидуальное развитие учащихся, организовать межшкольные проекты, давать профессиональные консультации родителям, работать в поликультурной, поликонфессиональной и полинациональной среде, интегрировать детей со специальными потребностями и многое другое. Активные изменения, происходящие в настоящее время в сфере педагогической деятельности (введение Единого государственного экзамена, изменение системы оплаты труда, принципиальное изменение в отношении к ученикам и самому образовательному процессу) требуют от учителя гибкости, мобильности, умения быстро приспособиться к изменившимся условиям и эффективно в них действовать.

Повышение качества подготовки и профессиональной деятельности педагогов является необходимым условием становления новой системы образования в современной России. Российская школа остро нуждается в притоке новых кадров, в учителях, способных адекватно реагировать на изменения образовательной ситуации, новые условия профессиональной деятельности. Решение этой задачи осложняется сохраняющимся низким престижем профессии учителя, снижением профессиональной мотивации педагогических работников, ростом нагрузки на учителей, не связанной напрямую с педагогической деятельностью, низким процентом трудоустройства по специальности выпускников педагогических ВУЗов. По мнению Е.П.Агаповой и С.Ю. Трипицына, предпринимаемые меры по повышению зарплаты и обеспечению социальной защиты учителей принципиально не меняет ситуацию [1].

Когда мы говорим о системе педагогического образования, следует ясно понимать, что ни один педагогический вуз или колледж не выпускает из своих стен полностью сформированные, высококвалифицированные педагогические кадры. Только в школе, в практической педагогической деятельности происходит процесс становления учителя как профессионала. От того, как пройдёт период адаптации, профессиональное становление начинающего педагога, зависит состоится ли он как учитель, останется ли в системе образования или найдёт

себя в других сферах деятельности. При этом проблема состоит не только и не столько в предметной подготовке выпускников вузов, хотя оно вызывает определенные нарекания, сколько в социализации молодого учителя в новой для него профессиональной среде.

Как показывает практика, даже при достаточно высоком уровне готовности к педагогической деятельности личностная и профессиональная адаптация выпускника вуза может протекать длительно и сложно. Необходимость сочетания профессиональной и социальной адаптации к новой среде является для молодого педагога непростой задачей. Успешная профессионализация за короткий срок обеспечивает высокую эффективность его дальнейшего труда.

Молодой учитель, начинающий свою педагогическую карьеру в школе, сталкивается с целым рядом проблем, которые не всегда в состоянии самостоятельно решать. Это отсутствие педагогического и житейского опыта, слабое знание психологических особенностей современных школьников, недостаточное владение методами и приемами обучения. Для многих молодых учителей на первый план выходят социально-коммуникативные проблемы - налаживание отношений в педагогическом коллективе, позиционирование себя как состоявшегося профессионала-педагога среди более опытных учителей, выстраивание грамотных взаимоотношений с детскими коллективами. Не всем и не всегда удается наладить контакты с учащимися, особенно со слабоуспевающими, так называемыми сложными детьми. Не всегда молодой учитель сталкивается с объективной оценкой его труда. Это отражается на самооценке молодых специалистов - учитель воспринимает свой первый неудачный опыт как собственную профессиональную непригодность и зачастую делает неверный вывод о правильности выбора профессии. По статистике, только 28% молодых специалистов, пришедших в школу за последние 7 лет, продолжают работать в ней. Остальные в среднем через полтора года меняют школы или совсем уходят из профессии [1]. На первое место все чаще выходят проблемы, связанные с особенностями начального этапа профессиональной педагогической деятельности, отсутствием грамотно разработанной администрацией образовательного учреждения программы адаптации и сопровождения молодых учителей.

Анализ нормативных документов системы образования федерального и регионального уровней показал, что нет в них и четкого определения понятия «молодой (или начинающий) педагог».

Статья 46 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» «Педагогические, руководящие и иные работники организаций, осуществляющих образовательную деятельность» констатиру-

ет, что заниматься педагогической деятельностью могут лица, имеющие среднее профессиональное или высшее образование и отвечающие квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессиональным стандартам. В Трудовой кодекс РФ с 2014 года вводится статья о квалификации работника. Ее уровень для каждого специалиста должен определяться в соответствии с профессиональным стандартом. Проект профессионального стандарта педагога по поручению Правительства РФ в 2013 году был разработан рабочей группой Общественного совета во главе с директором центра образования № 109 г. Москвы Е.Ямбургом и в настоящее время широко обсуждается в кругах педагогической общественности.

В рамках разработанного профессионального стандарта педагогической деятельности под компетентностью понимается новообразования субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющие собой системное проявление знаний, умений и способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности [7]. Профессиональный стандарт педагогической деятельности включает компетенции, обеспечивающие успешное решение профессиональных задач следующих областях: постановка целей и задач педагогической деятельности, мотивации учебной деятельности, обеспечение информационной основы педагогической деятельности, разработка программ и принятие педагогических решений; организация учебной деятельности [5]. Критерии соответствия требованиям занимаемой должности и квалификационным категориям задаются профессиональным стандартом, разработанным на основе анализа педагогической деятельности[6]. Напомним, что в соответствии с Порядком аттестации педагогических работников именно оценка профессиональной деятельности является основой для установления соответствия уровня квалификации педагогических работников. Разработанная В.Д.Шадриковым с позиций системно-деятельностного подхода модель профессионального стандарта педагогической деятельности включает совокупность компетентностей, обеспечивающих решение основных функциональных задач педагога. Под компетентностью в данной разработке понимается системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности. Считаем важным еще раз подчеркнуть, что требования к компетентности педагога определяются функциональными задачами, которые он реализует в своей деятельности. Профессиональный стандарт педагогической деятельности вклю-

чает систему требований к компетентности педагога, определяющих в своей целостности готовность к педагогической деятельности и ее успешность [5]. Большинство отечественных авторов определяют педагогическую компетентность как интегральную характеристику личности учителя, включающую систему профессионально значимых качеств, необходимые для достижения достаточно высокого уровня педагогического мастерства. Однако единого мнения о наборе этих качеств, среди отечественных исследователей нет. К первым разработкам этой проблемы относятся данные исследований Н. Д. Левитова, Ф. Н. Гоноболина, проводившихся в 40–60 гг. XX в., когда создавался идеальный образ советского учителя. При выстраивании системы свойств, присущих в то время лучшим педагогам, в качестве ядра личности рассматривали направленность (Н. Д. Левитов) или передовое мировоззрение и целеустремленность (Ф. Н. Гоноболин). По мнению авторов, идеальный (компетентный) учитель – разносторонняя личность с активной гражданской позицией, с установкой на служение людям.

Исследование педагогической компетентности в дальнейшем было продолжено другими отечественными психологами и педагогами (Н. А. Аминовым, А. А. Вербицким, С. Б. Елкановым, В. И. Журавлевым, Л. Н. Захаровой, Е. И. Исаевым, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, В. М. Мындыкану, Т. В. Новиковой, В. А. Сластениным, В. И. Слободчиковым и др.).

Ряд авторов определяет компетентность как системное качество личности учителя, включающее профессиональную направленность, педагогические способности, культуру мышления. Другие исследователи соотносят педагогическую компетентность с социальными характеристиками, отводя ведущее место эффективному общению, полагая, что оно способствует успешной деятельности учителя. Некоторые отечественные специалисты исследуют педагогическую компетентность с позиций анализа профессиональной деятельности учителя. Педагогическая компетентность определяется ими как сформированность у учителя основных этапов деятельности и способов действий (ориентировки, проектирования, реализации, контроля, коррекции). В последние годы в отечественной психологии компетентность изучается в контексте системного подхода к профессиональному развития педагога. Начало ему положили работы А. К. Марковой, А. А. Вербицкого, Л. М. Митиной и др. Исследователи обозначают компетентность как одну из ступеней профессионализма учителя, характеризующуюся гармоничным сочетанием знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений, навыков (культуры) педагогического общения,

а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации[4].

В соответствии с этим определением в структуре педагогической компетентности выделяются три подструктуры: деятельностная (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности); коммуникативная (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения); личностная (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования).

Согласно Г.А Суворовой, учитель своей педагогической деятельностью организует и управляет процессом формирования учебной деятельности у ученика. Учитель осуществляет и формирование мотивации учебной деятельности, и планирование и контроль учебной деятельности, и оценку ее результатов, и коррекцию и регуляцию учебной деятельности. Главная задача педагога с позиций системогенетической теории деятельности – поставить ученика в позицию субъекта учебной деятельности, в позицию активного «осваивателя» учебной деятельности, организовать его целенаправленную активность по решению различных учебных задач. Процесс превращения ученика в субъекта учебной деятельности – ученик принимает учебную цель (учебную задачу) как личностно значимую и начинает организовывать свою учебную деятельность, направленную на достижение учебной цели [9].

В настоящее время в общей структуре педагогической компетентности некоторыми исследователями выделяются для более пристального изучения частные компетенции. Например, исследуются конфликтная компетенция, компетенция учителя в области здоровья, эмоциональная компетенция. Обобщение имеющихся исследований позволяет сделать вывод, что в понимании природы компетентности у авторов доминируют ориентиры на формирование знаниевой и технологической подготовленности специалиста и недостаточно учитываются ее глубинные механизмы, к которым относится эмоциональная сфера личности. Проблема влияния эмоций на профессиональное развитие и компетентность педагога еще только начинает разрабатываться. Хотя современной психологической наукой давно признан факт о ведущей роли эмоций во всем процессе развития и жизнедеятельности личности, который в образной форме сформулировал С.Л. Рубинштейн: «Эмоции неизбежно в той или иной мере входят в построение личности… Все особенности личности, ее характера и интеллекта, ее интересов и отношений к другим людям проявляются и отсвечивают в радуге эмоций и чувств» [8]. Однако на сегодня это положение не под-

креплено исчерпывающими эмпирическими данными и не имеет всестороннего теоретического обоснования.

Профессиональный стандарт педагога, по мнению разработчиков, должен прийти на смену «морально устаревшим документам, до сих пор регламентировавшим его деятельность, призван, прежде всего, раскрепостить педагога, дать новый импульс его развитию. Труд педагога должен быть избавлен от мелочной регламентации, освобожден от тотального контроля» Предлагаемые в проекте стандарта критерии оценки квалификации можно рассматривать и как средство отбора педагогических кадров, в том числе и молодых специалистов, в учреждения образования.

Вместе с тем существует определенное разночтение в требованиях, предъявляемых к выпускнику педагогического вуза предлагаемым проектом профессионального педагогического стандарта, и действующим ФГОС по направлению «Педагогическое образование. Так, профессиональный стандарт педагога заявляет более широкий спектр качеств личности, чем предполагается при подготовке в вузе. Введение стандарта предполагается с 1 сентября 2019 года и совершенно очевидно, что это повлечет за собой изменение стандартов подготовки педагога в высшей школе, выстраивание новой системы сопровождения начального этапа деятельности педагога, предполагающего более активное взаимодействие вуза и ОУ, возрождение института наставничества. Очевидно, что в номенклатуре должностей вуза и школы должны быть должности наставника-преподавателя, осуществляющего сопровождение молодого специалиста со стороны вуза, и наставника-учителя, осуществляющего его адаптацию в конкретной школе, с фиксацией в должностных инструкциях прав, обязанностей и форм деятельности.

Одним из вузов, осуществляющим подготовку педагогов, является МПГУ. Согласно концепции развития университета, главная задача МПГУ заключается в обеспечении преемственности и развитии культуры современной России через восстановление отечественного педагогического образования на основе гармоничного сочетания традиций и инноваций, формирования российской идентичности и профессионализма будущих педагогов, всемерного раскрытия их талантов. Университет должен стать площадкой для формирования новой модели педагогического образования, отвечающей научным, духовно-нравственным, социальным запросам и потребностям современного российского общества. Подготовленные в университете кадры призваны стать носителями идей обновления отечественного образования. Приоритетами в подготовке педагогических кадров в МПГУ являются

фундаментальный подход к изучению предмета и психолого-педагогических дисциплин, воспитание уважения к отечественной истории и традициям, личности; осознание ответственности и важности педагогического образования как базового направления в системе российского образования, учет передовых идей и запросов социума. Практическая деятельность педагога – сфера сложной системы отношений, профессиональных трудностей и достижений, в которую будущему специалисту предстоит войти. Их понимание и учёт в построении и реализации образовательной модели университета позволит научить будущих педагогов преодолевать барьеры, неизбежно возникающие в профессиональной деятельности. В своей деятельности университет должен видеть и учитывать современное состояние и вероятностные контуры школы будущего. На этом синтезе строятся целевые ориентиры формирования образовательной модели университета [10].

В рамках разработки и апробации новых модулей основной профессиональной образовательной программы педагогической магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования, с углубленной профессионально-ориентированной практикой студентов, большое значение отводится школьному учителю-супервизору. Фактически, супервизор решает ряд задач психолого-педагогического и социального сопровождения молодого специалиста, неся за него определенную ответственность. Анализируя его работу, супервизор стремится к разрешению проблем, возникающих в учебно-воспитательном процессе, и его эффективности. Супервизор помогает начинающему учителю систематически видеть, осознавать, понимать и анализировать свои профессиональные действия и свое профессиональное поведение через развитие рефлексии [3].

В то же время, согласно номенклатуре должностей педагогических работников организаций, ведущих образовательную деятельность, утвержденной Правительством Российской Федерации 8 августа 2013 года № 678 и вступившей в силу 1 сентября 2013года ни в вузах, ни в школах должность педагога-наставника не предусмотрена. Положение «Об особенностях режима рабочего времени и времени отдыха педагогических и других работников образовательных учреждений» (утвержденном приказом Министерства образования и науки РФ от 27 марта 2006 года № 69) также не предусматривает дополнительно оплачиваемого времени на деятельность педагога-наставника. Даже в тех ОУ, где наставничество планируется и организуется руководите-

лем, педагог-наставник осуществляет эту деятельность на добровольных началах или за символическую плату, что не может не сказываться на качестве процесса адаптации молодых педагогов и его успешности.

Вместе с тем понятие «педагог-наставник» довольно активно используется на уровне локальных документов образовательных учреждений. Так, на сайтах многих ОУ представлены «Положения о наставничестве», в которых наставничество определено как деятельность по организации индивидуальной воспитательной работы с молодыми специалистами, не имеющими трудового стажа педагогической деятельности в образовательных учреждениях или со специалистами, назначенными на должность, по которой они не имеют опыта работы.

Как показывает практика, необходимо не просто определение понятия «молодой специалист», но и дифференциация групп молодых (начинающих) педагогов, которым нужны различные адаптационные меры:

- выпускники педагогических вузов без опыта работы;
- выпускники педагогических вузов, имеющие опыт работы в других сферах деятельности;
- выпускники педагогических вузов, давно получившие образование, но не имеющие опыта работы;
- выпускники непедагогических вузов без опыта работы;
- выпускника непедагогических вузов с опытом работы в других сферах деятельности:
- выпускники педагогических вузов, имеющие опыт работы и переведенные в другой тип ОУ или на другую педагогическую должность;
- выпускники педагогических вузов, вернувшиеся к профессиональной педагогической деятельности после длительного перерыва (более трех лет).

Таким образом, организация взаимодействия педагогических вузов и школ по сопровождению процесса адаптации и начального этапа профессиональной деятельности педагогов является актуальной научно-практической задачей, решение которой будет способствовать успешной реализации государственной политики РФ в сфере образования, обеспечит повышение качества подготовки и профессиональной деятельности педагогических кадров, создаст необходимые условия для обновления отечественной системы образования как важнейшего элемента инновационной системы страны [2].

Современная действительность предъявляет высокие требования к внутренним ресурсам профессионализма учителя. Он должен не только личностно соответствовать времени стремительных социально-экономических и технологических преобразований, но и обладать высокой активностью, включаясь в инновационные образовательные процессы, а также успешно преодолевать специфические трудности профессии. Затрудненная, затянувшаяся адаптаци учителя к профессиональной деятельности оказывает не только негативное психоэмоциональное воздействие (появлении чувства неполноценности, неуверенности, пессимизма, невротизации, психотических заболеваний), но приводит к снижению качества преподавания и взаимодействия с участниками педагогического процесса и, в конечном итоге, к ухудшению профессиональных показателей деятельности [2].

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Агапова Е. Н., Трапицын С. Ю. Сопровождение процесса адаптации и начального этапа профессиональной деятельности учителя // Universum: Вестник Герценовского университета. - 2013. - №3. - С.36 - 46.
2. Глебова Л.Н., Кузнецова М.Д., Шадриков В.Д. Г52 Мониторинг качества высшего педагогического образования: монография / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2012. – 368 с.
3. Макарова К. В., Гаврилова Л. В. Роль супервизора в сетевом взаимодействии при организации учебного процесса по магистерской программе «учитель начальных классов» // Преподаватель XXIвек.- 2015. - № 4 - С.46-53.
4. Митина Л.М. Учитель на рубеже веков: психологические проблемы // Психологическая наука и образование.- 1999 - № 3-4 - С.519.
5. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников /Под науч.ред. В.Д.Шадрикова.-М.:Логос,2011. – 168с.
6. Психологический словарь / Сост. Р.С.Немов. – М.:ВЛАДОС , 2007.-506 с.
7. Психология педагогической ситуации / Под.ред. М.М.Кашапова.- М.: ИП РАН, 2003. - 398 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.- СПБ.:Питер,2009. - С. 583.
9. Суворова Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма: Монография / Г.А.Суворова. - М.: Прометей. 2015. -416 с.

10. Концепция развития МПГУ на период 2017- 2020 годы: от возрождения к созиданию нового облика педагогического образования http://xn--c1arjr.xn--p1ai/novosti/kontseptsiya-razvitiya-mpgu-na-period-2017-2020-godyi-ot-vozrozhdeniya-k-sozidaniyu-novogo-oblika-pedagogicheskogo-obrazovaniya/
11. Шадриков В.Д. Качество педагогического образования / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2012. – 200 с.
12. ФГОС НОО http://минобрнауки.рф/документы/922.
13. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

СРЕДСТВА ПРИМЕНЕНИЯ ПРИНЦИПА МОБИЛЬНОСТИ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Means of applying the principle of mobility in practice educational organization

Дементьева Оксана Мироновна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогическая психология ФГБОУ ВО Московского государственного психолого-педагогического университета (МГППУ), доцент кафедры теории и практики начального образования ФГБОУ ВО Московского педагогического государственного университета (МПГУ).*

oka76@mail.ru.

Применение принципа мобильности отражено в ФГОС среднего общего (полного) образования и профессиональном стандарте педагога. В этой связи в статье рассматриваются понятия принцип профессиональной мобильности и принцип мобильности. Даётся описание принципа мобильности, его особенность и правила его реализации. Наряду с общеизвестными распространёнными техническими и информационными средствами, в рамках реализации принципа мобильности возможно использование google таблиц, google форм, а в ВУЗах Moodle.

Use of the principle of mobility is reflected in the federal state educational standard secondary general education and the professional standard of the teacher. In article concepts the principle of professional mobility and the principle of mobility are considered. The description of the principle of mobility, its feature and the rule of its realization is given. Along with the well-known common technical and information means; in the framework of the implementation of the principle of mobility, to use google tables, google forms and in the universities of Moodle is possible.

Ключевые слова: **принцип мобильности, принцип профессиональной мобильности, обучение, средство, учитель, педагог, правило.**

Keywords: **the principle mobility, the principle of professional mobility, teaching, method, way, teacher, standard, regulation.**

В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится не только умение учиться, но и готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений. Все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу [20, с. 3].

«У педагогического работника, реализующего основную образовательную программу, должны быть сформированы основные ком-

петенции, необходимые для обеспечения реализации требований Стандарта и успешного достижения обучающимися планируемых результатов освоения основной образовательной программы, в том числе умения: осуществлять самостоятельный поиск и анализ информации с помощью современных информационно-поисковых технологий» [24, с.37].

Для выполнений требований к реализации ФГОС и профессионального стандарта педагога современный учитель должен в своей работе использовать принцип мобильности. Следовательно, возникает вопрос: а как именно может быть реализован данный принцип и в чём его особенности?

Заметим, что в современных публикациях чаще можно встретить небольшое описание применения принципа профессиональной мобильности Дементьева О.М.[5], Зуев С. [8], Сороко А [18], Фоминых Н.Ю. [25, с. 130-134] и др., описаны принципы академической мобильности студентов Алекберова Н.Э.[1], Мартыненко О.О., Жукова Н.В., Красовский П.С [12], Токмачева М.В. [23] и др.. Есть упоминание, но нет описания в работах Егурновой А.А. [6], Вишняковой С.М. [2], Ларионовой И.А. [11] и др. А описания применения принципа мобильности в психологической и педагогической теории и практике встречаются резко. Так, например, описание принципа мобильности даётся Панфиловом А.В. [15], Дементьевой О.М. [4], и др., но их недостаточно, поскольку в них представлены возможные методы, но нет чёткого правила применения в рамках принципа мобильности.

Заметим, что часто описание принципа мобильности приводится в контексте технических и управленческих описаний, студентов в контексте процесса обучения в образовательных организациях, описания принципа мобильности недостаточно. Потому попытаемся представить более широкое его описание.

Следует отличать принцип мобильности от принципа профессиональной мобильности.

Принцип профессиональной мобильности – это подготовленность и способность человека быстро осваивать технические средства, технологические процессы, воспитание потребности постоянно повышать своё образование и квалификацию [17]; формирование ключевых компетенций (социальной, информационной, коммуникативной, когнитивной) постоянное обновление содержания профессионального образования [14, с.203]; способность рабочего, специалиста быстро осваивать новые отрасли специализации [7, с. 227]; воспитание потребности постоянно повышать своё образование и квалификацию,

поэтому необходимо учитывать не только то, что знает обучающийся сегодня, но и то, что он сможет и сумеет узнать завтра. [17, с. 133].

В конкретных обстоятельствах российского высшего образования виртуальная мобильность зачастую становится не просто начальным этапом вузовского взаимодействия, но и одним из важнейших способов воплощения принципа мобильности [3, с. 58].

Принцип мобильности — «неотложное исполнение принятых решений, проведение исследований в строго установленные сроки. Принцип маневренности, умения адекватно реагировать на неопределенность внешней среды, адаптироваться к постоянной изменчивости условий, действию случайных факторов, находить слабые места конкурента, определять приоритеты исследования и т.д.» [15].

В педагогике принцип мобильности часто рассматривают как «способность к быстрому приёму образовательной информации, в том числе на основе современных информационно-коммуникационных технологий и её передачи» [19, с. 104].

Сущенцева Л.Л. считает, что принцип мобильности имеет действительно универсальное значение для реализации закономерностей образовательного процесса, его логичности и решения противоречий [21].

Сущенцева Л.Л. разделяет мнение Каплина С., о том, что принцип мобильности, как категория дидактики, должен соответствовать следующим критериям: инструментальности, универсальности и самостоятельности [21, с.88-89].

Необходимо подчеркнуть, что принцип мобильности в практике образовательных организаций следует применять не только учителям, педагогам, но и всеми участниками образовательного процесса: обучающимися, родителями, психологами, администрацией. В этом заключается его особенность, а применение является универсальным.

Поскольку принцип – это руководящая идея, основное правило, требование к деятельности, поведению, то для реализации принципа мобильности на наш взгляд, следует использовать следующие правила:

- постоянная актуализация деятельности;
- принятие рациональных решений;
- поиск различных альтернативных путей решения задачи и деятельности;
- неотложное исполнение принятых решений;
- определение приоритетов;
- наличие познавательной мобильности;

- коррекция деятельности;
- определение возможных рисков;
- поиск разнообразных средств и методов.

Заметим, что для некоторых возрастных групп обучающихся данные правила сложны. Однако именно педагоги и психологи могут и должны прививать умения и навыки выполнения данных правил в процессе обучения. На классных собраниях заинтересовать родителей и привлекать к их совместной деятельности по выработки навыков выполнения данных правил.

Непосредственно сам принцип мобильности проявляется в многообразии средств, способов, организационных форм системы всех уровней образования, их гибкости и готовности к быстрому преобразованию в соответствии с изменяющимися потребностями личности. Он позволяет использовать разные продуктивные методические системы и технологии, и заключается в создании информационных сетей, баз знаний и банков данных для дистанционного образования, в результате чего обучающийся может корректировать или дополнять свою образовательную программу в желаемом направлении [4].

Для эффективного обеспечения принципа мобильности используются различные информационные и коммуникативные технологии, которые обеспечивают гибкое и быстрое взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса. На сайтах образовательных организаций создаются специальные страницы с реализуемыми программами, планами, электронными пособиями, электронными дневниками и другой информации. Это даёт возможность доступа обучающихся, их родителям к ресурсным базам данных, а родителям и администрации образовательной организации позволяет отслеживать прохождение учащимися учебной единицы. На уровне профессионального образования преподаватель отслеживает прохождение стажировок и практик, образовательных программ, тем самым создавая систему эффективного мониторинга мобильности обучающихся. Кроме того, ряд преподавателей и психологов используют личные электронные сайты или социальные сети, где в режиме реальной возникшей проблемы решаются необходимые вопросы [4].

Так, в ВУЗах в последнее время используются различные виды электронного обучения, например, Moodle. Отличительная особенность которого «состоит в том, что вокруг него сформировалось наиболее активное международное сетевое сообщество разработчиков и пользователей, которые делятся опытом работы на платформе, об-

суждают возникшие проблемы, обмениваются планами и результатами дальнейшего развития среды» [7].

В качестве средства применения принципа мобильности в практике разных типов образовательной организации (ВУЗ, СПО, школа) следует отметить применение google форм для различных типов и видов тестирования, опроса, рефлексии, как педагогических (для оценки знаний), так и психологических и различной внеурочной деятельности. Кроме того, удобным средством для сбора необходимых данных от своих коллег, обучающихся, родителей являются google таблицы. Поскольку многие учителя и психологи не владеют навыками работы с данными техническими средствами, то вероятно, для них необходимо провести или кратковременные курсы повышения квалификации или в рабочем режиме провести ряд занятий по обучению. Заметим, что принцип работы с данными средствами достаточно простой, и не требует много времени на овладение.

Таким образом, применение принципа мобильности обусловлено как социально-экономическими условиями, так и требованиями ФГОС и, профессиональным стандартом педагога. В контексте повышения компетентности непосредственно учителя, педагога, преподавателя, психолога можно применять принцип профессиональной мобильности. Однако, принцип мобильности более широкий, чем принцип профессиональной мобильности, который в образовательных организациях может применяться только сотрудниками. В контексте реализации таких требований как: готовность учителя к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений; осуществление самостоятельного поиска и анализа информации с помощью современных информационно-поисковых технологий; успешного достижения обучающимися планируемых результатов освоения основной образовательной программы, то в практике образовательных организаций следует применять именно принцип мобильности не только учителям, педагогам, но и всеми участниками образовательного процесса. Учителя, педагоги и психологи своим примером могут привить необходимые навыки мобильности у обучающихся, тем самым достичь реализации требований к освоению метапредметных результатов, таких как: умение самостоятельно определять цели; осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях; самостоятельно искать методы решения практических задач; уметь самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения; уметь ориентироваться в различных источниках информации и т.д.[24, с.5-6].

Наряду с распространёнными техническими и информационными средствами, в рамках реализации принципа мобильности возможно применение google, таблицы, google формы, а непосредственно в вузах Moodle. Кроме того, всем участникам образовательного процесса необходимо придерживаться сформулированных в данной статье правил, соблюдение которых позволит реализовать в образовательной организации применение принципа мобильности.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алекберова Н.Э. Принцип мобильности как одна из установок в профессиональном становлении будущего специалиста по работу с молодежью // Человек в мире. Мир в человеке: актуальные проблемы философии, социологии, политологии и психологии [Электронный ресурс]: материалы XVI Междунар. науч.-практ. конф. студ., асп. и молодых ученых (24–25 октября 2013 г.) / Перм. гос. нац. исслед. ун-т. — Пермь, 2013. – С. 134-141.
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М. НМЦ СПО, 1999. — 538 с.
3. Гусева А.Ю. К вопросу о виртуальной академической мобильности // Актуальные проблемы изучения профессиональной мобильности и правосознания молодых специалистов: материалы международной научно-практической конференции. - СПб.: Изд-во РГГМУ, 2013. – С. 54-60.
4. Дементьева О.М. Принцип мобильности в современном образовании // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2015, №11-6. – С. 45-47.
5. Дементьева О.М. Реализация принципа профессиональной мобильности в учреждениях профессионального образования / Социальные отношения. 2013 №1 (6). С. 84-88.
6. Егурнова А.А. О реализации принципа мобильности российских студентов / Российская Академия Естествознания Научно-теоретический журнал «Успехи современного естествознания» №5 2009. – С. 100.
7. Зайцева Е., Bell F. Строительство виртуальной образовательной сети: почему мы выбрали Open Source // Educational Technology & Society 8(4) 2005 pp. 270-279 / [Электронный ресурс]. URL: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v8_i4/html/1.html (дата обращения 12.07.17).

8. Зуев С. Формирование управленческого потенциала госслужбы. – ООО Издательский Дом «Бюджет» // Социальная сфера, №12, декабрь 2008 = http://bujet.ru/article/50254.php
9. Каплина С.Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин: Автореф. дис. на соискание учёной степени доктора пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» /С.Е. Каплина. – Чебоксары, 2008. – 46 с.
10. Кованов М.Б., Дементьева О.М. Подготовка молодых специалистов к преодолению трудных профессиональных ситуаций // Научно-методический сборник. Актуальные проблемы социально-педагогической деятельности. Москва. 2013 г. МГППУ С. 46-50.
11. Ларионова И.А. Развитие качеств профессиональной мобильности в подготовке специалистов социальной сферы // Фундаментальные исследования. – 2012 - №6-3 – С. 591-595 URL: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30080 (дата обращения: 22.07.2017).
12. Мартыненко О.О., Жукова Н.В., Красовский П.С. Кейс Описание лучшей практики вузов по направлению Болонского процесса «Академическая мобильность» на примере вузов Дальневосточного Федерального округа.2007. – 67 с.
13. Общая и профессиональная педагогика: Учебник / Г.Н. Жуков, П.Г. Матросов. – М.: Альфа-М: НИЦ ИНФРА-М, 2013. – 448 с.
14. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. Симоненко В.Д. – М.: Вентана-Граф, 2006. – 368 с.
15. Панфилов А.В. Внедрение принципов мобильности в статистическую архитектуру / Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов – 2008 №7 (25). – С. 209-211.
16. Принцип мобильности неотложное исполнение принятых решений, проведение исследований в строго установленные сроки [Электронный ресурс]. URL: http://lektsii.org/13-50418.html (дата обращения 28.06.17).
17. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – Издание 3-е, переработанное. – М.: Из-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.
18. Сороко А. Механизмы ротации кадров / А. Сороко // Кадровик. – 2012. – № 8. – С. 92-98. URL: http: //lexandbusiness.ru/view-article.php?id=633

19. Социально-педагогические аспекты непрерывного образования: Монография / Под общей ред.М.В. Гуковской, А.В. Каменца, О.Г. Федорова. – М.: МГППУ, 2010. – 344 с.
20. Стандарт профессиональной деятельности педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (учитель, воспитатель). – М.:ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. – 36 с.
21. Сушенцева Л.Л. Профессиональная мобильность как современная педагогическая проблема / Наукові публікації Киев http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/5786-profesijna-mobilnist-jak-suchasna-pedagogichna-problema.html
22. Табакова И.В. Политические основы технологической подготовки школьников Ульяновск, 2007. – 72 с.
23. Токмовцева М.В. Проблемы академической мобильности в свете принятия нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» / Социально-экономические и психологические проблемы управления. Сборник научных статей по материалам I(IV) Международной научно-практической конференции, проходившей в Московском городском психолого-педагогическом университете. Под общей редакцией М.Г. Ковтунович. 2013. – С. 449-464.
24. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) среднего полного общего образования утвержден Приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413.
25. Фоминых Н.Ю. Система принципов модернизации иноязычной профессиональной подготовки студентов неязыковых специальностей // Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского Серия «Проблемы педагогики средней и высшей школы». Том 27 (66). 2014 г. № 4. С. 119-138.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С РОДИТЕЛЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

The social and pedagogical competence of the primary school teacher in interaction with parents of pupils

Кольтинова Вера Викторовна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики начального образования, ГОУ ВПО "Московский педагогический государственный университет".*

koltinova-w@mail.ru

В статье говорится о необходимости формирования социально-педагогической компетентности учителя начальных классов в организации взаимодействия с родителями учеников, описано содержание, основные элементы социально-педагогической компетентности, а также условия формирования и развития в практической деятельности и подготовки кадров.

The article discusses the need for the formation of the social and pedagogical competence of the primary school teacher in the organization of interaction with the parents of the pupils, describes the content, the main elements of social and pedagogical competence, as well as the conditions for the formation and development of practical activities and training of personnel.

Ключевые слова: **педагогическое взаимодействие учителя с родителями обучающихся, социально-педагогический потенциал учителя, социально-педагогическая компетентность учителя.**

Keywords: **pedagogical interaction of teacher with parents of students, social and pedagogical potential of teacher, parental competence.**

Современное российское образование характеризуется необходимостью безотлагательного решения проблем во взаимодействии участников образовательного процесса: педагогов, обучающихся, родителей. В соответствии с новой образовательной реальностью родители провозглашены субъектами, полноправными участниками образовательного процесса, законодательно закреплены их права и обязанности [1, ст. 44], что не исключает рисков взаимодействия учителя и родителей на практике. В профессиональном стандарте педагога, утвержденном приказом Минтруда РФ от 18 октября 2013 года[2], в трудовой функции «воспитательная деятельность» отмечается такое трудовое действие как использование учителем конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка, требу-

ющее знаний основных закономерностей семейных отношений, позволяющих эффективно работать с родительской общественностью, умений выстраивать партнерское взаимодействие с родителями (законными представителями) детей для решения образовательных задач, использовать методы и средства для их психолого-педагогического просвещения, сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач.

Данные требования профессионального стандарта свидетельствуют о том, что современному педагогу начального образования предстоит овладеть технологиями оказания педагогической помощи семье не только в обучении, но и в воспитании ребенка, на основе оценки не только личностных особенностей обучающегося, но и оценки семейной системы в целом, ее гибкости, устойчивости, характера внутрисемейных связей. Выявить и решить этот круг проблем учитель начальных классов должен быть подготовлен в сотрудничестве с другими специалистами образовательной организации.

Межличностное взаимодействие учителя и родителей всегда имеет конкретный предмет, представлено в социальной системе, публично, регламентировано конкретными условиями деятельности, рефлексивно многозначно, то есть переживается и оценивается каждым участником субъективно. Поэтому мы считаем, что недостаточную успешность взаимодействия учителя и родителей в полной мере обеспечивают все участвующие в этом взаимодействии субъекты.

Мы отмечали ранее, что причиной неуспешности взаимодействия учителя и родителей можно считать несовпадение его типов и стилей [4]. Но сегодня следует отметить, что выбор типа и стиля взаимодействия участников определяется позицией личности во взаимодействии, в особенности отношением к ответственности за собственные действия, отношением к субъектам взаимодействия, управленческой компетентностью, уровнем самооценки.

Ситуация взаимодействия с родителями обучающихся является феноменом высокой степени неопределенности, изменчивости, малой прогнозируемости. Поэтому на сегодняшний день вооружить педагога методами, формами, технологиями взаимодействия с родителями является недостаточным [3, с.349]. Учитель начальных классов сталкивается в своей работе с родителями с разной родительской эффективностью, психолого-педагогической осведомленностью, характерами, системой отношений к ответственности и другим людям. Но для успешного взаимодействия учитель и родитель должны совпадать в целях и нормах отношений относительно друг друга (корректных, уважительных) и общего объекта труда – ребенка. Именно данное не-

совпадение в нормах, несоблюдение родителями своих обязанностей по отношению к образованию и воспитанию своего ребенка, отношения к детскому сообществу, другим родителям и оценивают учителя начальных классов как угрозы и риски их взаимодействия.

Для преодоления этих рисков разрушения взаимодействия между учителем начальных классов и родителей обучающихся мы говорим именно о социально-педагогической компетентности учителя как способности извлечь педагогические, образовательные возможности из социального окружения для успешного решения задач образования. К таким ресурсам социального окружения, которым может обратиться компетентный учитель мы относим:

1. Профессиональное сообщество образовательной организации, социально-педагогическую службу школы, школьную службу медиации, органы самоуправления образовательной организации. Учитель начальных классов должен быть готовым опереться на принцип открытости образования, привлечь для решения проблем во взаимодействии с родителями специалистов, способных использовать нормативно-правовые документы, локальные акты образовательной организации, содержащие права и обязанности родителей в оценке их позиции во взаимодействии с учителем и воспитании обучающегося. Учитель начальных классов должен быть готов к взаимодействию с социальным педагогом по вопросам информационной поддержки об особенностях, укладе той или иной семьи, ее типологии и образовательном потенциале.
2. Родительское сообщество. Учитель начальных классов должен быть готов использовать потенциал наиболее конструктивных в воспитательном отношении родителей, привлекать их к эффективной работе с родительской общественностью, в том числе с использованием сетевых форм, создавать особый микроклимат в родительском сообществе в целом, использовать ивент-технологии. Социально-педагогическая составляющая работы учителя с родителями должна позволить осознавать учителем, что создавая и поддерживая конструктивные отношения с родителями обучающихся, повышая их родительскую компетентность, он способен влиять на семейную ситуацию в целом, улучшать ее.
3. Социально-культурное сообщество. Учитель начальных классов должен быть готов использовать воспитательный и образовательный потенциал ближайшей социальной среды: города, района, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта для конструирования взаимодействия с родителями. Учитель должен быть способен активизировать и координировать вне-

школьное взаимодействие, умеет инициировать социально значимые проекты совместной деятельности, формировать активную социально-педагогическую позицию родителей, способен привлекать общественные и волонтерские организации в воспитательный и образовательный процесс для реализации в нем самых актуальных явлений социокультурной реальности, опыта их проживания и осмысления. Учитель начальных классов должен ориентироваться в социальном паспорте образовательной организации, в котором указаны учреждения, в которых можно получить правовую помощь, социальную помощь, психологическую, педагогическую, медицинскую помощь, отмечены виды деятельности этих учреждений, контакты.

Мы считаем, что в ходе профессиональной подготовки учителя начальных классов, формирования его социально-педагогической компетентности должны быть усилены их важнейшие социально-психологические свойства: коммуникативные и организаторские способности, лидерские качества, адекватно высокая самооценка и уверенность в своей компетенции, подкрепляемая качественной общепедагогической и методической подготовленностью. Учитель должен быть инициатором в общении с родителями, компетентным, креативным партнером, обеспечивающим верное понимание родителями своих функций по отношению к школьнику, которое ведет к улучшению и психологических отношений в семье, повышению понимания между родителями, детьми и педагогами.

Нами было предпринято специальное исследование, посвященное изучению готовности будущих учителей начальных классов к повышению собственной социально-педагогической компетентности во взаимодействии с родителями. В исследовании приняло участие 32 студента, получающих профессию учителя начальных классов, которым было предложено диагностировать собственные коммуникативные и организаторские способности, доминирующие стратегии поведения во взаимодействии, а также самооценку как показатель уверенности в себе, стремлении занять авторитетную позицию во взаимодействии с родителями.

При исследовании доминирующих стратегий поведения учителя начальных классов в конфликтном взаимодействии (К.Н.Томас) установлено, что стратегией сотрудничества гарантированно пользуются 29% опрошенных студентов-бакалавров, стратегией компромисса – 25% респондентов, прибегают к стратегии избегания 44% опрошенных. Остальные могут пользоваться различными стратегиями. В качестве вывода следует отметить, что около половины будущих учителей

начальных классов в конфликтном взаимодействии избирают стратегию ухода от взаимодействия, что свидетельствует о неуверенности в своих силах, неумении занять лидирующую позицию во взаимодействии с родителями.

При исследовании коммуникативных и организаторских склонностей (В. Синявский и Б.А. Федоришин) выявлено, что студенты-бакалавры, будущие учителя начальных классов отмечают у себя средний уровень организаторских склонностей. Обладая в целом средними показателями, они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу. Однако «потенциал» этих склонностей не отличается высокой устойчивостью. Эта группа опрошенных студентов нуждается в дальнейшей серьезной и планомерной психолого-педагогической работе с ними по формированию и развитию их коммуникативных и организаторских способностей.

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что будущие учителя начальных классов нуждаются в специальной подготовке к реализации в профессиональной деятельности собственного социально-педагогического потенциала, компетенции во взаимодействии с родителями обучающихся.

В ходе реализации задач профессиональной подготовки учителей начальной школы считаем важным формирование у них организаторских склонностей, лидерских качеств, влиятельности, адекватно высокой самооценки, путем организации студенческого самоуправления, внеаудиторной и волонтерской работы со студентами, привлечения студентов к участию в профессиональных конкурсах, предметных олимпиадах, качественной организации педагогической практики, обеспечения высокой степени самостоятельности в организации учебной деятельности, формирования лидерских качеств в коллективном и групповом обучении, сочетания индивидуальной учебной и исследовательской деятельности с ее коллективными формами, проведение тренинговых занятий, групповых дискуссий, круглых столов качественно меняют мотивацию учебной деятельности студентов, их отношение к будущей профессиональной деятельности, а также их социальное поведение.

Считаем, что когнитивный компонент социально-педагогического потенциала должны составлять представления об образовательной организации как управляемой единице целостной системы образования. Студенты должны иметь знания о функционирования образовательной организации, законах управления ей, основном функционале специалистов образовательной организации, локальных

актах, регламентирующих деятельность организации, для того чтобы компетентно использовать их в работе с родителями обучающихся. Также студенты должны получить представление о социальном паспорте образовательной организации, его назначении адресно указать учреждения правовой, социальной, психологической, педагогической, медицинской помощи.

Мы предлагаем включить в программу подготовки бакалавров социально-педагогический модуль, включающий не только сведения по психологии семьи, социальной психологии и педагогики, но и **педагогического менеджмента,** приобретающего особую актуальность в условиях особенностей социальной ситуации развития образования в нашей стране, нового формата взаимодействия с родителями обучающихся. Студентов необходимо обучить SWOT-анализу педагогического взаимодействия учителя начальных классов с родителями обучающихся, умению выделять сильные и слабые стороны различных стратегий взаимодействия, использовать способы усиления сильных и компенсации слабых сторон интерактивного процесса, предотвращение ограничений и рисков в совместной деятельности.

Интерактивный компонент позволяет в форме коучинга овладеть различными алгоритмами действий в условиях взаимодействия с родителями.

Подобный модуль может быть реализован также и в условиях повышения квалификации учителей начальных классов, так и в работе службы психолого-педагогического сопровождения, функционирующей в образовательной организации.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 06.04.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 31.03.2015)// КонсультантПлюс, 2012-2015.
2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».
3. Землянская Е.Н. Теория и методика воспитания младших школьников: учебник и практикум для академического бакалавриата.- Издательство Юрайт - М.: , 2015.-507с.
4. Кольтинова В.В. Компетенции учителя начальных классов во взаимодействии с родителями обучающихся // Молодой ученый.- 2016 – 7.6.- С.127-130.

5. Романова М. А.Формирование психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов. Автореф. дисс. на соискание уч. ст. доктора психологических наук.- М, 2012 http://do.gendocs.ru/docs/index-207313.html
6. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий / Под редакцией А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. М.:Смысл, 2006. – 321 с.

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ К ПЛАНИРОВАНИЮ СОВРЕМЕННОГО УРОКА

Professional training of students to preparation of the modern lesson

Мурзина Наталья Павловна, *кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой, Омский государственный педагогический университет.*

npmurzina@mail.ru

Урок остается традиционной формой обучения. Требования к новым образовательным результатам школьников изменили содержание урока. Произошли существенные изменения в педагогической деятельности, включая и функцию планирования урока. Алгоритм планирования современного урока требует подготовки будущих педагогов к реализация общепрофессиональных и профессиональных компетенций по направлению «Педагогическое образование».

The lesson remains the traditional form of learning. The requirements for new educational results of schoolchildren changed the content of the lesson. There have been significant changes in pedagogical activity, including the function of lesson planning. The algorithm for planning a modern lesson requires the preparation of future teachers to implement common professional and professional competencies in the direction of "Pedagogical Education".

Ключевые слова: **планируемые результаты школьников, профессиональный стандарт педагогов, педагогические задачи, алгоритм планирования урока, алгоритм профессиональной подготовки.**

Keywords: **planned results of schoolchildren, professional standard of pedagogs, the algorithm for planning lesson, pedagogical objectives, algorithm vocational training.**

Урок остается одной из основных форм обучения в школе. Сегодня, в соответствие с требованиями федерального государственного стандарта начального общего образования (2010, ФГОС НОО) к организации процесса обучения, он выстраивается в логике учебной деятельности детей: мотивация обучающихся, совместное целеполагание и планирование задач для ее достижения, решение учебных задач, самоконтроль и самооценка результатов учебной деятельности. Изменение требований к образовательным результатам школьников повлияло на создание профессиональных стандартов педагогов (2013), в которых описаны трудовые действия воспитателя, учителя с позиций деятельностного подхода «по проектированию и реализации образовательного процесса» [9]. Эти факторы повлияли на модернизацию педагогического образования. Педагоги вуза ориентируются на подготовку таких учителей, которые способны реагировать на изменения социаль-

ного заказа общества и реализовать трудовые функции профессионального стандарта педагога.

Процесс обучения, как любой управляемый процесс, начинается с действия планирования. В менеджменте установлена прямая зависимость между планированием и успехом всей управленческой деятельностью. Если рассматривать педагогическую деятельность как деятельность по управлению деятельность обучающихся, то этот процесс является ключевым в педагогической деятельности, от него зависит эффективность организации и реализации процессов обучения и учения. В стандартах педагогического образования выделяются общепрофессиональные и профессиональные компетенции по «проектированию программ, деятельности обучающихся, индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, профессионального развития» [9]. В проекте новых стандартов педагогического образования (2017 г.) образовательная организация (вуз) сама определяет выбор профессиональных компетенций в соответствии с существующими профессиональными стандартами, и, конечно, педагогическое проектирование остается одной из основных компетенций будущего педагога.

Технология педагогической деятельности по подготовке бакалавров к реализации трудового действия педагога выстраивается в логике учебно-профессиональной, «квазипрофессиональной» деятельности, по мнению А.А. Вербицкого. Происходит переход от учебной деятельности к учебно-профессиональной, и от учебно-профессиональной к профессиональной деятельности. Содержание подготовки определяется не только логикой науки, но и моделью будущей профессиональной деятельности. Им были выделены базовые формы учебно-профессиональной деятельности: собственно учебные (лекция и семинар) и формы будущей профессиональной деятельности: деловые игры, проблемные ситуации, где моделируются целостные фрагменты производства, их предметно-технологическое и социально-ролевое содержание; учебно-профессиональные (научно-исследовательская работа, производственная практика, подготовка курсовых и дипломных работ), где учащийся решает учебные собственно профессиональные задачи, проблемы, вступает в межличностные взаимодействия и общении [2].

Анализ исследований в области активных технологий обучения показал, что преобладающими методами могут быть: методы подводящего и побуждающего диалогов технологии проблемно-диалогического обучения, разные формы и методы учебная дискуссии, кейс-технологии, технологии критического мышления, модель эмпирического познания. Средствами выступают алгоритмы для студентов

по планированию и анализу, разного вида тренажеры, технические средства, учебники и программы начальной школы. Организационная модель аудиторных занятий зависит от цели занятия и вида учебной дискуссии. Последовательность действий участников обусловлена структурой проблемного занятия и наращиванием степени инициативности участников в учебной дискуссии. Тип управления учебно-профессиональной деятельностью студентов также зависит от планируемых результатов подготовки: взаимодействие – «педагог – студент», «студент – студент» и организация самодеятельности обучающихся.

Содержание учебно-профессиональной деятельности студентов определяет содержание и этапы технологии преподавателя вуза: с одной стороны, развивать учебную мотивацию, а с другой – формировать профессиональную направленность, совершенствовать умения определять учебную задачу, планировать учебные действия и осуществлять самоконтроль, самооценку в рамках учебных дисциплин; на базе всего этого учить определять цель профессиональной деятельности, исходя из учебной ситуации, отбирать действия для ее решения, контролировать правильность и эффективность их использования. Это поможет преподавателю осуществить переход от учебной деятельности к профессиональной, помочь студенту осознать логику процесса обучения в школе, развивать личность студента, способную не только к самоопределению в профессиональной ситуации, но и к активной позиции субъекта в решении профессиональной задачи.

Как видим, формирование трудовых действий у будущих педагогов, в основном, осуществляется целым комплексом педагогических технологий. Преподаватель должен осознать образовательные результаты педагогического образования и в соответствии с ними отобрать педагогические технологии, выстроить свою образовательную технологию. А. Г. Казакова: указывает на сущность и задачи современных педагогических технологий в профессиональной подготовке: «Современные педагогические технологии занимают промежуточное положение между теорией и практикой. Своим появлением они обязаны необходимости решения задачи – инструментального систематизирования способов и средств педагогического управления учебным процессом. Теория обучения раскрывает связи между закономерностями познания и организацией этого процесса. Технология обучения направлена на регуляцию этих связей» [5, с. 224].

Рассмотрим, как формируется профессиональная компетентность у студентов на примере их подготовки к планированию урока.

Характерными отличиями современного урока является решение задач по развитию личности обучающихся в процессе достижения предметных, метапредметных и личностных результатов. Поэтому алгоритм планирования урока начинается с проектирования целей для детей и учителя: анализ планируемых результатов в программах по учебным предметам и программе развития универсальных учебных действий и их формулирование на уровне «Ученик научиться» и «Ученик получит возможность научиться». Формулирование целей (планируемых результатов) для детей позволит учителю определить, какие педагогические задачи будет решать учитель, чтобы помочь детям достигнуть целей, какие технологии обучения выбрать, чтобы включить их в процесс целеполагания. Еще А.Н.Леонтьев писал: "...для того чтобы возбудить интерес, нужно не указывать цель, а затем пытаться мотивационно оправдать действие в направлении данной цели, но нужно, наоборот, создать мотив, а затем открыть возможность нахождения цели (обычно – целой системы промежуточных, «окольных» целей) в том или ином предметном содержании…» [Цит. 1, с.110].

Учебная деятельность студентов предполагает получение необходимых знаний и умений в области педагогического проектирования современного урока в рамках проблемных лекций, лекций–презентаций, семинаров-дискуссий, семинаров-практикумов.

Профессиональная деятельность – ориентирует студентов на освоение трудовых действий аналитико-проектировочной деятельности учителя на практических и лабораторных занятиях, в ходе учебной и производственной практик. Таким образом, устанавливается связь между решением учебных проблем и технологическими процессами в деятельности учителя.

На семинарских занятиях студенты обсуждают типологии уроков в зависимости от дидактической цели в «знаниевой» парадигме и «деятельностной» парадигме, путем сравнительного анализа всех элементов процесса обучения выявляют отличия организации уроков на традиционной (объяснительно-иллюстративной) и современной (деятельностной) основах, определяют, в чем состоят задачи учителя при планировании и проведении уроков до принятия ФГОС, и какие педагогические задачи стоят перед современным учителем. Выводы сравнительного анализа оформляются в обобщающей таблице. Для анализа выбирается типология уроков по признаку дидактической цели В.А. Онищук [8] и типы уроков на основе деятельностного подхода (Л.Г.Петерсон) [4]. Студенты приходят к выводу, что изменилась классификация уроков, цели и педагогические задачи учителя: вместо уро-

ка усвоения знаний организуется «открытие» знаний обучающимися, урок контроля заменяется уроком развивающего контроля, включающего самооценку результатов учебной деятельности и т.д.

На лабораторных занятиях студенты анализируют учебно-методические комплекты (УМК) по предметам начальной школе, выявляют по содержанию заданий соответствие логике учебной деятельности, по модели, предложенной В.В. Давыдовым. Анализ УМК помогает им сделать вывод о том, какими могут быть этапы обучения, заполнить схему (см. табл. 1).

Таблица 1.

Логика построения процесса обучения в УМК и на уроке

Компоненты учебной деятельности →	**Элементы содержания образования в учебной программе и учебнике** →	**Этапы обучения**
Учебные мотивы Учебная задача (УЗ) Учебные действия (УД) Результат	Мотивация Постановка УЗ УД для решения УЗ и ее контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки)	*? Подумайте, какие этапы могут быть*

Этапы урока выстраиваются в логике: 1) формирование мотивации; 2) организация целеполагания (постановки учебной задачи) и планирования решения учебной задачи; 3) организация решения учебной задачи и достижения цели; 4) организация самоконтроля и самооценки результата учебной деятельности.

Перед проектированием целей урока студенты обсуждают способы целеполагания по классификации Б. Блума, формулу описания целей, начиная с глагола; соотносят технологию этого автора с проектированием целей в ФГОС; устанавливают, что и в технологии, и в ФГОС НОО, осуществляется постановка целей через результаты обучения, выраженные в действиях обучающихся; определяют, что этот способ и является наиболее эффективным.

Логику проектирования целей процесса обучения можно представить схематично (см. табл. 2) [7, с.55].

Таблица 2.

Логика проектирования целей процесса обучения

Обучающиеся	Педагог
Цель деятельности обучающихся и воспитанников - осваивать знания и умения, опыт в рамках образовательных областей и учебных предметов, строить новый способ действия, саморазвитие интеллектуальной, мотивационной и других сфер личности - **это планируемые результаты.**	**Цель** педагога - организовать такую деятельность обучающихся (учебную, игровую, общение), которая способствует познанию ими природы, общества и культуры и позволяет овладеть необходимыми компетенциями - э**то педагогические задачи.**

На лабораторных занятиях проводится аналитическая работа с программами и УМК и планирование урока по алгоритму, который составляется под руководством преподавателя в ходе подводящего диалога или самостоятельно: анализ содержания страницы учебника, определение темы урока из календарно-тематического плана рабочей программы по предмету, анализ и выбор целей (планируемых результатов) по учебной теме из примерной программы по учебному предмету и авторской программы УМК; анализ программы формирования универсальных учебных действий и выбор метапредметных результатов на основе диагностики их сформированности у обучающихся; формулирование педагогических задач учителя для организации деятельности обучающихся по достижению планируемых результатов; определяются критерии оценки их достижения; выбираются технологии обучения, дидактические средства; составляется сценарий урока в технологической карте в соответствии с этапами урока.

Алгоритм проектирования, образцы технологических карт уроков учителей из базовых школ, представлены в лекционном материале, на образовательном портале вуза в папке теоретического материала к дисциплине, в учебном пособии Мурзиной Н.П., Кац Е.С. «Формирование универсальных учебных действий в начальной школе», которое расположено в электронной библиотеке ОмГПУ, т.е. у студентов есть возможность найти учебные материалы в любое время.

На лабораторных занятиях в базовой школе студенты наблюдают процесс организации учителем целеполагания, а затем анализи-

руют его проект в плане урока. Такая работа помогает увидеть студентам: что проект не всегда совпадает с тем, что происходит на уроке, а также понять затруднения учителя в проектировании целеполагания.

Затруднения у студентов на этом этапе возникают по ряду причин: требования к современному уроку изменились, а у бакалавров в школе сложился опыт обучения на принципах традиционного образования, где на всех этапах этого процесса позицию субъекта занимал только учитель; на педагогической практике в школе, они видят, что эта ситуация, пока преобладает в образовательном процессе; интернет, как один из главных источников информации в учебно-профессиональной деятельности, предлагает не самые лучшие образцы планирования уроков, а обучающиеся используют их при подготовке планов.

Рассмотрим типичные ошибки, которые встречаются в планах уроков студентов и педагогов:1) цели определены только для учителя, планируемые результаты отсутствуют; 2) цели определены для учителя в трех группах – предметные, метапредметные, личностные, т.е. результаты учеников смешивают с задачами учителя; 3) планируемые результаты определены, но начинаются с описания действий учителя, например: формировать умение, развивать способность и пр., т.е. разработчики не знают эффективный способ проектирования целей, обозначенный в ФГОС НОО; 4) сначала описаны педагогические задачи (что будет делать учитель), а затем описаны планируемые результаты обучающихся, т.е. нет осознания логики целеполагания при проектировании урока; 5) педагогические задачи учителя распределены на три группы: предметные, метапредметные и личностные, т.е. нет осознания того, что свои задачи учитель решает интегрировано, обучая и развивает, и воспитывает.

Понимание логики проектирования этапа целеполагания современного урока является принципиальным моментом. Формулирование целей урока показывает, насколько бакалавры, педагоги, осознают суть деятельностного подхода к реализации ФГОС НОО.

На основе требований ФГОС можно выделить следующие критерии оценки сформированности компетенций у бакалавров в реализации трудовых действий по планированию урока:

- записывает тему урока в соответствии с рабочей программой;
- формулирует цели, как планируемые результаты детей: предметные знания, умения, и универсальные учебные действия;
- определяет педагогические задачи и для формирования предметных знаний, умений, и для универсальных учебных действий;

- планирует этап постановки цели (учебной задачи) совместно с обучающимися (показаны приемы, как это делается);
- планирует совместно с детьми план ее решения; использует приёмы, действительно вызывающие интерес к освоению изучаемого материала;
- обозначает этапы урока, которые отражают реализацию технологий деятельностного подхода, логику учебной деятельности обучающихся;
- представляет задания (приёмы, формы работы) для разных групп учащихся и критерии их оценки;
- умеет определять, какие УУД буду развиваться у детей в ходе решения учебной задачи;
- определяет задания, предполагающие вовлечение школьников в коллективное обсуждение;
- показывает, что оценка результатов осуществляется не только учителем, но и самими школьниками;
- умеет организовать рефлексию относительно достигнутого предметного результата и относительно результатов учебной деятельности, что в ней изменилось, как решалась учебная задача успешно или с затруднениями, умеет подвести детей к построению прогноза учебной деятельности.

Как видим, процесс планирования современного урока, сложный, требующий специальной подготовки, влияющий на формирование других трудовых действий учителя «проведение учебных занятий; формирование мотивации к обучению; формирование метапредметных компетенций, умения учиться и универсальных учебных действий; использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся; организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений; систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению» [10].

Подготовка бакалавров к решению профессиональных задач учителя в условиях модернизации педагогического образования выстраивается в логике учебно-профессиональной деятельности. Содержание этого процесса, во-первых, в полной мере должно соответствовать требованиям ФГОС общего образования и его концепции системно-деятельностного подхода в обучении и воспитании школьников, а, во-вторых, требованиям к трудовым действиям в профессиональном стандарте педагога. Педагогическое образование должно стать эффек-

тивным средством обеспечения качественной подготовки кадров и качества общего образования в целом.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Введение в психологический анализ учебно-воспитательного процесса: Хрестоматия /Под ред. В.А.Гуружапова - М.: АНО «Психологическая электронная библиотека», 2008. - 333 с. - (Психология образования). – URL: http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=65519 (дата обращения 21.07.2017)

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий // М.: Высшая школа, 1991. – 207с.
2. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения. – Москва: Интор,1996. – 542 с.
3. Деятельностный метод обучения Л.Г. Петерсон – URL: http://www.sch2000.ru/employees/news/ournews/14676/ (дата обращения 05.08.17)
4. Казакова, А. Г. Педагогика профессионального образования: монография / А. Г. Казакова. – М.: Эконом-Информ, 2007.
5. Мурзина Н.П., Кац, Е. С. Формирование универсальных учебных действий в начальной школе (на примере технологий образовательной системы «Школа 2100»): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. Н. П. Мурзиной. – Омск : ОмГПУ, 2013. – 258 с.
6. Мурзина Н.П. Технология планирования современного урока//Школьные Технологии - 2017. - № 2. – С. 52-59.
7. Педагогика. Классификация уроков/В.А.Онищук – URL: http://paidagogos.com/?p=83 (дата обращения 05.06.17)
8. Приказ Минобрнауки России от 04.12.2015 N 1426 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)" (Зарегистрировано в Минюсте России 11.01.2016 N 40536) - URL: www.consultant.ru (дата обращения 24.08.2017)
9. Приказ от 18 октября 2013 г.№ 544н об утверждении Профессионального стандарта «Педагог (Педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» - URL: www.consultant.ru (дата обращения 24.08.2017)
10. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives. The classification of educational goals, Krathwohl et al., 1956.

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЬНОГО КАБИНЕТА ФИЗИКИ

Features modern educational environment of school physics classroom

Смирнов Александр Викторович, *д.п.н., профессор кафедры теории и методики обучения физике, Московский педагогический государственный университет, г. Москва.*

smirnovav@rambler.ru

Пушкарева Юлия Александровна, *старший преподаватель кафедры теории и методики обучения физике, Московский педагогический государственный университет, г. Москва.*

smirnovav@rambler.ru

В работе раскрываются особенности формирования образовательной среды в кабинете физики современной школы. Особое внимание уделено средствам учебного физического эксперимента.

The paper discloses peculiarities of forming the educational environment in the physics classroom of a modern school. Special attention is paid to the means of physical experiment.

Ключевые слова. **Кабинет физики, школа, образовательная среда, средства обучения, учебный физический эксперимент.**

Key words. **The physics classroom, school, educational environment, educational means, educational physical experiment.**

В современных кабинетах физики общеобразовательных учреждений в последние годы значительно расширился арсенал средств обучения, применяемых учителями физики в своей работе. Средства обучения постоянно совершенствуются в соответствии с развитием науки и техники. Особенно заметным стало это совершенствование с наступлением периода всеобщей информатизации общества, информатизации образования в частности.

Отличительной особенностью, образовательной среды современных школьных кабинетов физики является полная компьютеризация рабочих зон учителя и учащихся, компьютеризация парка учебного оборудования, значительное увеличение количества оборудования, предназначенного для фронтального лабораторного эксперимента, появление учебного оборудования предназначенного для выполнения кратковременных практических работ, компьютеризация учебного оборудования для физического практикума и организация специально-

го отдельного помещения для проведения работ физического практикума.

Другой отличительной чертой образовательной среды современных школьных кабинетов физики является то, что она отражает не только предметные особенности, но и дидактические «пристрастия» учителей, работающих в этих предметных кабинетах. Так, например, кабинет учителя физики, исповедующего принципы модульной технологии планирования и организации учебного процесса, отличается высоким уровнем системности, наличием вертикальных модулей и других средств, отражающих особенности профессиональных «пристрастий» учителя.

Современный кабинет физики становится комплексным дидактическим средством учителя, осуществляющего руководство предметным кабинетом по законам педагогического менеджмента, содержание и технологии которого определяются как в любом менеджменте – от целей и ресурсов. Успешность управления предметным кабинетом, в этом случае, зависит от того, насколько четко учитель физики представляет себе цели своей деятельности в нем.

Преподавателю физики помимо отчетливого знания технологии обучения предмету приходится, прежде всего, владеть компетенциями по оборудованию и совершенствованию своего рабочего места – кабинета физики.

Широкое применение средств обучения – одна из закономерностей, характеризующих современный образовательный процесс. Как учесть особенности стремительно меняющихся педагогических технологий, как изменяются требования к формированию образовательной среды с учетом тенденций дальнейшего развития этих технологий? Эти вопросы волнуют и ученых-теоретиков, занимающихся фундаментальными исследованиями по дидактике физики, и педагогов-практиков, стремящихся средствами обучения повысить эффективность образовательного процесса.

С другой стороны, огорчает то, что современной методической литературы, ориентированной на раскрытие, поставленных выше, вопросов - крайне мало. Подавляющее большинство выпускаемых пособий об оборудовании школьных кабинетов физики для учителя, изложены в традиционном стиле. Согласно, которому все опирается на описание обустройства школьного кабинета физики и учебного оборудования в нем. Но в условиях развивающего, личностно-ориентированного обучения учителю физики важны не столько сами средства, их конструкции и их устройство (хотя знание этого, без всяких сомнений, обязательно необходимо), сколько методические прие-

мы и способы формирования высокотехнологичной образовательной среды кабинета физики, наполняющими ее средствами обучения.

Нужны методические пособия, знакомящие учителя с научными подходами к формированию высокотехнологичной образовательной среды для обучения физике и со специальными компетенциями, которые необходимы педагогу-физику для успешного управления работой по созданию эффективной образовательной среды в кабинете физики общеобразовательной школы.

Естественно в такой методической литературе должны быть охарактеризованы не только концептуальные подходы к созданию высокотехнологичных образовательных сред по физике, но и представлена современная учебно-материальная база, необходимая для реализации таких сред, рассмотрены проблемы управления учебным процессом и лабораторным хозяйством в условиях функционирования таких сред.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Восканян А.Г., Пушкарева Ю.А., Смирнов А.В., Смирнов С.А. Оценка образовательной среды кабинета физики //Физика в школе. №3. 2013. – С. 63 – 70.
2. Смирнов А.В., Смирнов С.А. Образовательная среда и средства обучения физике: Монография. – М.: Школа Будущего, 2009. – 483 с.
3. Смирнов А.В. Современный кабинет физики. – М.: 5 за знания, 2006. – 304 с.

СРЕДСТВА ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ

Evaluation of the current control

Чечеткин Юрий Васильевич, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики начального образования, Московский педагогический государственный университет.*

urvas@list.ru

В статье раскрываются аспекты работы преподавателя по повышению объективности оценки учебных достижений студентов с использованием оценочных средств текущего контроля.

The article reveals aspects of the teacher to improve students' educational achievements objectivity appraisal using monitoring tools.

Ключевые слова: **оценивание, оценочные средства, инструментарий, оценка достижений.**

Keywords: **assessment, evaluation tools, tools, evaluation of achievements.**

Проблема объективности в оценке знаний, умений и компетенций выпускников педагогического вуза, их учебных достижений является актуальной в современном образовательном процессе. Очень важно определить уровень сформированности этих параметров у студентов в процессе обучения.

Разрабатывается достоверный и объективный инструментарий оценки результатов обучения студентов, который должен помочь, не только максимально объективно оценить достижения в обучении, но и простимулировать их динамику в достижении поставленных образовательных задач. Необходимо учесть индивидуальные особенности каждого студента, а также способствовать формированию коллективистских отношений в студенческой группе, конструированию траектории своего профессионального роста.

На первый план выходит задача по созданию инструментария оценки результатов обучения, который будет использован преподавателем вуза по конкретной учебной дисциплине. Это позволит получить достоверные знания об успеваемости студента вуза. Позволит сравнить результаты работы, осмыслить процессы, происходящие в педагогическом пространстве: педагогический состав, довузовская подготовка студентов, формы и методы работы педагога и др., что позволит повысить эффективность учебного процесса в целом.

Надо подчеркнуть, что качество оценочных действий будет зависеть от качества используемого инструментария, оценочных средств текущего контроля.

И современная практика уже сегодня может предложить оценочный инструментарий личностного роста обучаемого, позволяющий более качественно оценить информацию об уровне учебных достижений студента. Например, тесты, анкеты, эссе и др. (См.: Оценочные средства текущего контроля).

При разработке оценочных средств можно выделить несколько этапов:

- ✓ разработка структуры,
- ✓ написание задания,
- ✓ разработка предварительных вариантов,
- ✓ апробация предварительных вариантов,
- ✓ анализ данных после апробации предварительных вариантов,
- ✓ отбор заданий для окончательного варианта,
- ✓ проведение заданий,
- ✓ оценка заданий,
- ✓ анализ данных,
- ✓ подготовка окончательных результатов

Надо руководствоваться определенной процедурой разработки оценочных средств: четкое определение того, что оценивается; выработка ясных критериев оценки и др.

Примером оценочных средств может служить тестирование, в которое могут быть включены четыре формы заданий:

- задания с множественным выбором;
- задания с закрытым конструируемым ответом;
- задания с кратким ответом;
- эссе или задания с развернутым ответом.

Например, в закрытых заданиях с конструируемым ответом надо выбрать несколько вариантов ответа, которые соответствуют определенным критериям, а в ходе выполнения задания с развернутым ответом студент, должен дать подробный, иногда сложный ответ на поставленный проблемный вопрос или написать мини-сочинение на заданную тему.

При проведении оценивания надо учитывать, например, сколько времени уйдет на проверку заданий, какую нагрузку студенты получают по другим учебным предметам.

Оценочные средства хорошо монтируются в курс, размещенный на портале электронного обучения (Moodle). Тогда появляется возможность более оперативного взаимодействия преподавателя и

студента, быстрого получения общей картины выполнения заданий, обмена мнений и др.

Надо учитывать, что каждое задание имеет свои преимущества и свои недостатки. Так, в тестовых заданиях преимущество состоит в том, что можно охватить широкий диапазон результатов обучения, а к недостаткам можно отнести вероятность угадывания правильного ответа.

Примеры оценочных заданий

Оценочное средство: *Устное сообщение.*
Критерии оценивания:

Понимание проблемы, стремление разъяснить ее суть с научных позиций.	2 балла
Умение интересно подать материал, наличие личностного отношения к нему.	2 балла
Грамотность и логичность изложения материала.	1 балл
Максимальный балл	**5 баллов**

Оценочное средство: Составление глоссария по теме.
Критерии оценивания:

Количество терминов и объем их описаний соответствуют заданию	1 балл
Углубленное знание автором научного содержания темы	1 балл
Рекомендуемая литература включает как классические, так и современные издания	1 балл
Содержание подкреплено необходимыми комментариями, примерами и поясняющими цитатами	1 балл
Максимальный балл	**4 балла**

Оценочное средство: Разработка творческого проекта.
Критерии оценивания:

Соответствие подобранных научных и методических материалов тематике проекта	2 балла

Актуальность, оригинальность и самостоятельность выбора темы для занятия и полнота ее обоснования в пояснительной записке	2 балла
Полнота раскрытия авторской позиция и ее состоятельность	1 балл
Разработка новых и использование традиционных информационных технологий	1 балл
Общее восприятие проекта, эмоциональное воздействие на объект, убедительность фактического материала	1 балл
Соответствие подачи, структурирования и содержания материалов, возрастным и социокультурным особенностям объекта воздействия	3 балла
Максимальный балл	10 баллов

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Землянская Е.Н. Проектирование и реализация магистерских образовательных программ в области подготовки педагогических кадров на основе модульного подхода // Школа будущего, 2015.-№2.С.12-19.
2. Ситниченко М.Я. Дидактическая подготовка будущего учителя в системе высшего педагогического образования // Школа будущего, 2015.-№2.С.95-102.
3. Чечеткин Ю.В. Опыт работы со студентами I курса Института детства на портале электронного обучения МПГУ // Школа будущего, 2015.- №2. С.124-125.

А Я ДЕЛАЮ ТАК

УПОРЯДОЧЕННЫЙ ПЕРЕБОР ОБЪЕКТОВ

Ordered iterate through

Локшин Александр Александрович, *доктор физ.-мат. наук, доцент, профессор, кафедра математики и информатики, Институт детства, МПГУ.*

aalokshin@gmail.com

Иванова Елена Алексеевна, *кандидат ф.-м.н., доцент, кафедра математики и информатики, Институт детства, МПГУ.*

eaiva@mail.ru

В заметке обсуждаются сравнительные достоинства и недостатки двух важнейших способов перебора объектов: метода деревьев и алфавитного метода.

Алфавитный метод представляет собой обобщение принципа, на основе которого упорядочены слова в словаре. Приводятся примеры, показывающие удобство использования «алфавитного» метода при решении комбинаторных задач.

The article describes and compares the two most important ways of iterating over arbitrary objects: tree-method and alphabetical method. The alphabetical method is a generalization of words sorting approach in a dictionary. Several examples are presented in the article to demonstrate the convenience of the alphabetical method used in solutions of combinatorial problems.

Ключевые слова: **Дерево перебора, алфавитный принцип, комбинаторные задачи.**

Keywords: **Search tree, alphabetical principle, combinatorial problems.**

Задачи, связанные с необходимостью перебора объектов, часто встречаются в информатике и, более широко, в дискретной математике (когда не удается найти аналитического подхода к решению), встречаются они и в житейской практике – например, при составлении расписаний занятий, составлении маршрутов, выборе действия в разнообразных играх (в шахматах, шашках и др.).

В этой заметке мы разберем сравнительные достоинства и недостатки двух важнейших существующих способов перебора объектов.

1. Деревья. По сравнению с хаотическим (неупорядоченным) способом перебора деревья обладают несомненным преимуществом. При внимательном построении дерева перебора ни один объект не бу-

дет пропущен и не будет повторен дважды. Несомненным достоинством метода является также его универсальность. С помощью построения деревьев можно не только осуществлять перебор объектов, но и описывать структуру разнообразных алгоритмов.

К недостаткам метода при его использовании в процессе перебора относится, в первую очередь, его громоздкость, а также то, что на каждом новом этапе ветвления в общем случае приходится изобретать новый способ разбиения рассматриваемого класса объектов на подклассы.

2 «Алфавитный» метод. Этот метод представляет собой обобщение принципа, согласно которому упорядочены слова в словаре. К достоинствам метода относится его компактность, а также то, что принцип упорядочения объектов не меняется в процессе перебора.

Ниже мы приведем два примера, показывающих удобство «алфавитного» метода в самых разных задачах.

Задача 1. (см. в этой связи, например, [1]). Имеется куб размера 3x3x3, составленный из единичных кубиков. Сколько существует различных путей минимальной длины, соединяющих две противоположные вершины этого куба? (Передвигаться можно только по ребрам единичных кубиков.)

Решение. Обозначим через A вершину куба, расположенную в левом нижнем углу лицевой грани, а через B – вершину куба, расположенную в правом верхнем углу задней грани. Нетрудно видеть, что каждый кратчайший путь из A в B (идущий по ребрам единичных кубиков) имеет длину 3 + 3 + 3 = 9. Для того, чтобы перечислить все такие пути, обозначим через x перемещение вправо на единицу длины, через y – перемещение вглубь на единицу длины, через z - перемещение вверх на единицу длины.

Теперь мы, наконец, в состоянии перечислить все интересующие нас кратчайшие пути из A в B, пользуясь «алфавитным» методом. Итак, рассмотрим все 9-буквенные “слова”, составленные из букв x, y, z. Считаем по определению, что

$x > y > z$.

Кроме того, по определению принимаем словарный принцип сравнения двух “слов”, который демонстрируем на примере. Рассмотрим два “слова”, которые запишем одно под другим, выравнивая их по левому краю:

xxyxyzyzz (1)

xxxzzzyyy (2)

Будем теперь сравнивать буквы “слов” (1) и (2), начиная с левого края. Имеем последовательно: $x = x$, $x = x$, $y < x$.

По определению считаем, что

“слово” (1) < “слово” (2).

Теперь мы можем, наконец, начать перечислять все рассматриваемые “слова” по старшинству (именно в таком порядке они были бы перечислены в словаре):

xxxyyyzzz, xxxyyzyzz, xxxyyzzyz, xxxyyzzzy, xxxyzzyyz, xxxyzzyzy, xxxyzzzyy, …, zzzyyyxxx.

Замечание. Число всех вышеперечисленных “слов”, как можно показать с помощью комбинаторных методов, равно 9!/3!3!3! = 1680.

Задача 2 (Задачи такого типа рассматриваются в курсе "Математика, информатика и методика их преподавания", разработанном А.Л.Семеновым для будущих учителей начальной школы). Пусть у нас имеется неупорядоченный набор, состоящий из трех одинаковых квадратных белых карточек, трех одинаковых треугольных белых карточек и трех одинаковых круглых белых карточек. Требуется перечислить всевозможные различные способы раскраски данного набора карточек, если использовать можно только три цвета: красный, зеленый и синий и каждый из этих цветов должен быть использован трижды.

Решение. В этой задаче, по сравнению с задачей 1, принцип перебора несколько видоизменяется, но основная идея остается прежней.

Итак, примем по определению, что

квадрат > треугольник > круг, (3)

кроме того, будем считать, что

красный цвет > зеленый цвет > синий цвет. (4)

Заметим теперь, что еще до раскраски набор наших карточек можно единственным образом упорядочить по старшинству в соответствии с соглашением (3), выложив вначале три квадрата, затем три треугольника и, наконец, три круга. (Мы говорим о единственности упорядочения фигур по старшинству в соответствии с (3), поскольку пренебрегаем различиями между карточками одной формы.)

Теперь начнем раскрашивать выложенные карточки в соответствии с условиями задачи.

Примем теперь следующее.

Соглашение. Для каждой идущей подряд тройки карточек одной формы (трех квадратов, трех треугольников, трех кругов) условимся раскрашивать их так, чтобы никакая карточка младшего цвета (см.(4)) не лежала левее карточки старшего цвета.

Например, если выложены подряд три треугольника, то вариант расположения

(красный, красный, синий)
допустим, а варианты
(синий, красный, красный);
(красный, синий, синий)
недопустимы.

Итак, в результате принятых соглашений раскрашенные 9 карточек будут непременно разложены следующим образом (какой бы способ раскраски мы ни выбрали):

слева располагаются три квадрата, расположенные в соответствии со старшинством по цвету, за ними – три треугольника, также расположенные по цветовому старшинству, за ними – три круга, расположенные по цветовому старшинству.

Нетрудно заметить, что каждую неупорядоченную раскраску наших карточек, удовлетворяющую условиям задачи, можно расположить указанным выше упорядоченным способом, причем такое расположение будет единственным. (Мы пренебрегаем различием между двумя карточками одного цвета и одной формы). Обратно, каждому упорядоченному расположению раскрашенных карточек, очевидно, всегда соответствует единственное неупорядоченное расположение этих же карточек.

Теперь, наконец, приступим к перечислению способов раскраски наших карточек. Будем пользоваться при этом сокращенной записью, смысл которой объясним на примере.

Запись
ккс кзз жжз

означает, что по порядку выложены два красных квадрата и один синий (ккс), затем -красный треугольник и два зеленых треугольника (кзз), затем – два желтых круга и один зеленый (жжз).

Теперь, если у нас есть две раскраски, например,

ккс кзз жжз, (5)
ккс кжз (6)

то мы, как и в предыдущей задаче, сравниваем их по старшинству, начиная с левого края:

к = к, к = к, с = с, к = к, ж > з. (7)

В результате принимаем, что раскраска (6) старше раскраски (5) и поэтому в перечислении всевозможных раскрасок, удовлетворяющих условию задачи, должна идти раньше.

Итак, мы получили возможность воспользоваться «алфавитным» принципом для перечисления всевозможных интересующих нас раскрасок:

ккк жжж ззз,
ккк жжз жзз,
ккк жзз жжз,
…
ззз жжж ккк.

Нетрудно понять, что такое перечисление значительно более компактно, чем перечисление, представленное в виде дерева.

Выводы. Итак, мы видели, что с точки зрения компактности «алфавитный метод» обладает преимуществами перед «методом деревьев». В то же время «алфавитный метод» является более искусственным, и его применение не так отчетливо вскрывает исходную структуру задачи. На наш взгляд, уверенное владение обоими методами необходимо при изучении школьного курса информатики. В заключение заметим, что «метод деревьев» и «алфавитный метод» при необходимости могут быть применены совместно. Читателю предоставляется возможность придумать соответствующие примеры самостоятельно.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Левитас Г.Г. Нестандартные задачи по математике в 3 классе. – М.: ИЛЕКСА, 2008.

ПОНИМАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ МУЗЫКАЛЬНОГО)

Understanding of a work of art (using the example of music)

Макарова Карина Вячеславовна, *доктор психологических наук, профессор кафедры психологии младшего школьника, Институт детства ФГБОУ ВПО «МПГУ».*

mk-08@mail.ru

В статье описываются различные подходы к исследованию понимания в зависимости от поставленных задач. Устанавливаются закономерности формирования образа при восприятии художественного произведения, переживания его личностного смысла. Описываются факторы, влияющие на эти процессы при прослушивании музыкального произведения и на его целостное понимание. Анализируются результаты эмоционально-оценочной и смысловой диагностики музыкальных произведений у младших школьников и выделяются наиболее значимые и понимаемые произведения в этом возрасте.

The article describes various approaches to understanding research depending on the tasks assigned. The patterns of the formation of the image are established in the perception of a work of art, the experience of its personal meaning. The factors that influence these processes when listening to a musical work and its integral understanding are described. The results of emotional evaluation and semantic diagnostics of musical works of junior schoolchildren are analyzed and the most significant and understandable works are distinguished at this age.

Ключевые слова: **понимание, формы понимания, смысл, значение, факторы понимания, музыка как фактор понимания, понимание художественного произведения, интеллектуальные операции, мысль, содержательно-эмоционально-потребностная субстанция.**

Key words: **understanding, forms of understanding, meaning, value, understanding factors, music as a factor of understanding, understanding of a work of art, intellectual operations, thought, content-emotional-need substance.**

Взаимодействуя с объектом и познавая его, человек выявляет неизвестные стороны и свойства, получает новые знания об объекте, при соотнесении нового со старым приходит понимание. При понимании текста, картин, музыкальных произведений, поступков и мыслительных задач воспринимающий человек ставит разные исходные цели, а значит, реализует разные формы понимания.

В исследованиях современных отечественных психологов отмечается, что понимание – это и отнесение к категории, и соотнесение по признаку причины и следствия, и проникновение в мотивацию деятельности и поступков человека, и формирование доказательных выводов, и достижение точности устройства сложных механизмов, и постижение семиотических систем или текстов [2].

Наиболее значимыми для формирования понимания являются три вида мыслительных действий - это: узнавание знакомого в новом материале; прогнозирование - выдвижение гипотез о прошлом или будущем субъекта, которые необходимо понять; объединение элементов понимаемого в целое. Каждый вид мыслительных действий играет ведущую роль в психической деятельности человека при решении задачи. Этим видам мыслительных действий соответствуют следующие формы понимания объекта познания: понимание-узнавание, понимание-гипотеза, понимание-объединение:

- понимание-узнавание – ознакомление и понимание задачи, осознание конкретной ситуации задачи;
- понимание-гипотеза – осознаются причины события и содержание мыслительной деятельности;
- понимание-объединение – познание целостной структуры отдельных компонентов объекта. Из описанных форм понимания понимание-гипотеза больше всего подходит для понимания художественного произведения, в том числе музыки.

Понимание художественного произведения начинается с формирования образа его восприятия и отношения к этому произведению, сопровождающееся личностным переживанием. Но это происходит в том случае, если произведение имеет значение для зрителя (слушателя), оно побуждает к внутреннему рассуждению и запускает механизмы понимания.

В процессе эмоционального переживания идёт доработка воспринимаемого образа с учетом проявляющегося личностного смысла, с одной стороны, а с другой – осмысливаются собственные переживания художественного произведения. В этом случае мы достигаем понимания, которое даёт прирост в осознании смысла жизни и самопознании, которые выходят за рамки воспринимаемого произведения. Мы начинаем понимать, как надо относиться к окружающему миру и людям, как расставлять собственные приоритеты и уважать выбор другого, что в действительности имеет ценность для человека, к чему он должен стремиться, а чего остерегаться. Понимание усиливает смысловую регуляцию его поведения и деятельности. Преобразуя в формирующемся знании фрагмент действительности, слушатель выходит за его границы. Рассмотрение предмета в другой системе отношений и связей приводит к новому пониманию. Смысл понимания воспринимаемого произведения не в его сюжете, а в том, как новое знание соотносится со старым.

Художественное произведение не только отображает моменты реальной действительности, но и несет творческую интерпретацию автора этой действительности. В любом художественном произведении присутствует момент субъективного сообщения в определенной форме (музыкальной, графической, поэтической и т.д.).

Каждый человек воспринимает произведения искусства поразному, зависит это от его индивидуальных психических особенностей, свойств личности, доминирующей мотивации, уровня приобщенности к различным видам искусства, жизненного опыта, возрастных особенностей и установок. [6]

Цели восприятия произведений искусства и уровень их понимания у каждого собственные, но само восприятие, по словам Р.Арнхейма, не является механическим регистрированием сенсорных элементов, а проявляется в проницательности и изобретательном схватывании действительности. Взаимодействия объективных факторов в художественном восприятии порождают определенное понимание. [1]

Универсальными психологическими механизмами, запускающими все составляющие художественного сознания, являются – эстетическое восприятие и художественно-творческое воображение. Восприятие изменяет общее отношение к действительности, способствует образованию мотивов деятельности, а художественно-творческое воображение с его фантастическими образами и переживаниями базируется на реальной эмоциональной основе. В результате взаимодействия перечисленных механизмов преобразуются и гармонизируются противоречивые тенденции осознания содержания произведения.

Собственная интерпретация увиденного или услышанного произведения искусства часто не совпадает с авторской, но определенный импульс, толчок к движению мысли мы все-таки получаем. Каждое художественное произведение играет роль сообщения: вербального в художественной литературе, изобразительно-графического в живописи и рисунке, звукового в музыке и т. д. В результате чувственно-наглядное обобщение приобретает индивидуальное содержание у каждого человека, но вектор полученной информации одинаков для всех.

Восприятие художественного произведения – это творческий процесс, поэтому частично оно идет на бессознательном уровне, но большей частью на уровне сознания. Каждый человек по-своему переживает художественное произведение. Специфика переживания зависит от субъективного понимания и привносимого от себя смысла. Мысли, пробуждаемые поэтом, композитором не всегда совпадают с нашими. Мы апперцептируем слова, значения и смысл которых для каждого субъективны «не в большей мере и не в меньшей, чем смысл

художественного произведения». По словам Л. С. Выготского, настоящая природа искусства всегда несет в себе нечто преодолевающее обыкновенное чувство и заключает в себе нечто сверх того, что в нем содержится. «…Искусство берет свой материал из жизни, но дает сверх этого материала нечто такое, что в свойствах самого материала еще не содержится». [3]

Фактически, произведение искусства дает человеку возможность сформировать свое понимание сюжета или воспринимаемого образа художественного произведения, выстраиваются свои смысловые связи воспринятого и человек приходит к пониманию, что «так в жизни бывает». И эта «заготовка» потенциального понимания подготавливает человека к переосмыслению последующих жизненных ситуаций, умению отделять духовное от бездуховного, нравственное от безнравственного, ориентироваться в жизненном пространстве.

Само по себе искусство не порождает никаких практических действий или поступков, оно подготавливает к ним, расширяет потенциальные возможности человека.

Человек часто хочет найти в художественном произведении или чистое подражание природе, или подражание, содержащее интерпретации, или «облеченные в формы природы духовные состояния», то есть настроения. Все эти формы художественны и духовны. Духовность, частью которой является искусство – мощный фактор движения познания. [4]

Поиск правды и определение сущности доброты являются общечеловеческими ценностями, но в понимании конкретных жизненных ситуаций каждого происходит индивидуальная трансформация этих ценностей. Духовные состояния под воздействием воспринятых произведений искусства помогают определиться с выбором собственных ценностных ориентаций и индивидуальной творческой достройкой художественного образа.

В каждом виде искусства по-разному определяются правда и доброта. Например, в архитектуре и музыке они чаще сводятся не к частным явлениям, а к широким жизненным обобщениям с привлечением различных ассоциаций. Музыка бескорыстно служит людям, поскольку создается «для других» и связана с социальной потребностью «для других» - в этом ее духовность.

Художественное творчество является формой познания мира, в которой человек отражает явления окружающего мира не в процессе теоретического мышления, а в процессе чувственного восприятия.

Если сравнить вклад чувственных впечатлений, в том числе и от произведений искусства, с огромным богатством познавательных

результатов мыслительной человеческой деятельности, то действительно он ограничен и, на первый взгляд, незначителен. Отсюда следует идея А. Н. Леонтьева [5], что «чувственные впечатления служат лишь толчком, приводящим в действие наши познавательные способности, и что образы предметов порождаются мыслительными – бессознательными или сознательными - операциями, что, иначе говоря, мы не воспринимали бы предметного мира, если бы не мысли. Но как могли бы мы мыслить этот мир, если бы он изначально не открывался нам именно в своей чувственно данной предметности?»

В процессе ассоциирования и генерализации впечатлений в сознании чувственные образы преобразовываются в понятия, приобретают свое значение. Значения и являются важнейшими «образующими» человеческого сознания. Таким образом, осуществляется управление субъективно-эмпирическими данными, полученными в процессе чувственного познания в операциях мышления и осознания.

По словам О.И.Никифоровой [9], интуитивные процессы есть не что иное, как проявление действия образного обобщения. При восприятии предметов человеком и образно обобщаются прежде всего чувственные их стороны, которые воплощают признаки понятия, поэтому образное обобщение отражает существенные свойства предметов, а интуитивные процессы возвышаются по своему уровню до логических. Художественное, образное обобщение отражает те особенности предметов, которые необходимы для изображения их в средствах определенного вида искусства.

Ни логика, ни интуиция, ни эмоции никогда не даны человеку в чистом виде, они всегда взаимопроникновенны и находятся во взаимодействии и при восприятии произведений искусства, и при решении логических задач. Исследования в лаборатории О.К.Тихомирова показали, что процесс решения сложных мыслительных задач пронизан эмоциональными явлениями, и они не только активизируют или тормозят ее, а являются важнейшими механизмами, регулирующими поиск решения. [10]

В качестве психологического механизма, удерживающего целостность художественного восприятия, выступает образ воображения, который является формой перехода от интуиции к интеллектуально-логическому мышлению, где образные представления переводятся в понятия, знаки во внутреннем плане через мысль. Мысль представляет собой содержательно-потребностно-эмоциональную субстанцию, по В.Д.Шадрикову.[12] Потребностно-эмоциональная составляющая мысли входит в субстанцию на этапе ее формирования в деятельности, побуждающейся определенными мотивами и связанной с эмоциональ-

ными переживаниями человека. Содержательная же сторона мысли соотносится со свойствами предмета, образ которого формировался при восприятии художественного произведения. Таким образом, мысль является переходным моментом от интуитивного образа воображения к логическому мышлению и тем содержанием психического отражения, которое уже может перерабатываться внутренними интеллектуальными операциями, а значит переходить в логический мыслительный процесс.

Восприятие музыки является активным процессом, который обуславливает создание художественного образа, звучащего в сознании слушателя. Формирование же более развитого восприятия связано с интонированием и рождением специфических и мыслительных операций. Это важный шаг в понимании творческих потенций музыки. Для понимания музыки необходима сложная работа сознания, направленная на выделение и объединение основных элементов звуковой ткани произведения, их осмысливание и активизацию эмоционально-образных и ассоциативных комплексов, их обобщение. Восприятие и понимание музыки в значительной степени зависят от музыкального сознания и уровня эстетического и духовного развития человека. [6]

Музыкальная логика – это улавливаемое сознанием слушателя проявление закономерностей усвоенной им музыкальной системы. В ней нет жестких правил, как в науке, даже в рамках одной системы. За каким-либо звучанием в любом контексте может последовать не единственно допустимое «верное» продолжение, окончание, а одно из нескольких возможных. Совершенно иная музыкальная логика характеризует индийскую традиционную музыку в сравнении с европейской. Различны также музыкальные логики разных эпох. Музыкальная логика, в отличие от общенаучной, содержит не только объективные моменты, но и субъективные, поскольку ладовые и жанровые системы – продукт многовекового развития. Поэтому у разных народов, в разных музыкальных культурах сформировались свои ладовые системы, хотя физические свойства звуков, физиологические и психологические механизмы их восприятия примерно одинаковы. [8]

Осознание эмоционально-смыслового содержания воспринимаемой музыки необходимо. Оценивая выразительные средства музыки, мы понимаем то или иное произведение. Логическое мышление при восприятии музыки направлено на восприятие музыкального образа. Наиболее важны и значительны операции сравнения, классификации, обобщения. По мнению авторов, формы мышления – суждения и умозаключения – лежат в основе оценки конкретного музыкального произведения.

Восприятие музыки, как отмечалось ранее, происходит как на бессознательном уровне в плане психофизиологического отражения, так и на уровне сознания в форме смыслового эмоционального переживания. Общая способность слухового восприятия дана каждому индивиду, обладающему функциональной системой слуха, но способность музыкального слухового восприятия развивается постепенно, прижизненно и зависит от уровня культурной среды и вовлеченности в конкретную музыкальную деятельность (слушание музыки, хоровое пение, обучение игре на музыкальных инструментах и так далее).

Мы задались целью отобрать музыку, порождаемую сложную психическую деятельность по присвоению смысла услышанного, в определенном эмоциональном состоянии. Эмоции человека, как отмечалось ранее, участвуют и в формировании сознания, стимулируют мышление, обращены к подсознанию.

Воспринимаемые в музыке смыслы, связаны с эстетическими оценками, нравственными нормами, духовными ценностями, формирующимися с детства и идущими из общества и из той культуры, которой окружен ребенок с рождения.

На начальном этапе нашего исследования решался вопрос выбора таких наиболее предпочитаемых музыкальных произведений детьми младшего школьного возраста по определения индивидуально-специфических критериям, которые позволяли бы классифицировать ответы и затем отбирать соответственно им музыкальные произведения. [7] Выборку составили 100 испытуемых 8-10 лет, учащиеся младших классов школ г. Москвы, обучающихся по традиционной системе. Сам метод разработан в теории личностных конструктов Дж. Келли и подробно описан Ф. Франселлой и Д. Баннистером[11].

Конструкт – это самостоятельное смысловое образование. В нашем случае, это отношение к воспринимаемым музыкальным произведениям выявляемое по методу репертуарных решеток. Конструкты выявлялись при помощи диад элементов. Элементами у нас были те музыкальные произведения, которые дети выбирали сами.

Детям предлагалось назвать два музыкальных произведения, которые им нравятся, и два, которые не нравятся. При этом в процессе выявления конструктов испытуемому предлагалось определить и сказать, в чем состоит существенное сходство или различие между парами этих произведений. Последовательно рассматривались возможные пары, и дети отвечали на вопросы, какое из двух произведений лучше и почему. Записанные ответы на вопрос "почему?" и были *индивидуальными* критериями или *конструктами*.

Универсальными конструктами, в нашем случае "навязанными", служили ответы на вопросы "Какая музыка нужна людям?" и "Для чего нужна музыка людям?". Обработка результатов совершалась методом контент-анализа.

На предварительном этапе изучения было выявлено большое количество повторов или близких по смыслу конструктов. Все они были объединены в группы и представлены в виде 10-ти универсальных обобщенных конструктов и 11-ти индивидуальных обобщенных конструктов в Табл.1, где каждому конструкту соответствует количество близких ему по смыслу выборов.

Таблица 1.

Распределение универсальных и индивидуальных конструктов

№	Универсальные конструкты	Частота	%	Индивидуальные конструкты	Частота	%
1.	приятная	43	21,6	Движения	55	21,5
2.	разная	39	19,6	представлять, думать	47	18,4
3.	полезная	27	13,6	веселая, нескучная, радостная	33	12,9
4.	слушать	25	12,6	настроение улучшается	33	12,9
5.	веселая	19	9,5	Воспоминания	23	9
6.	танцевать, движения	15	7,5	отдых, успокоение	18	7
7.	певучая	12	6	красивая мелодия	17	6,6
8.	тихая, спокойная	8	4	фильмы, мультфильмы, понятнее	11	4,3
9.	понятная	6	3	сыграть и спеть	10	3,9
10.	отдыхать	5	2,6	жалость, грусть	5	2
11.	-	-		испуг, страх	4	1,6

Анализируя универсальные конструкты, можно утверждать, что музыка человеку необходима разная (частота встречаемости таких конструктов 19,6%) и приятная (21,6%), то есть она удовлетворяет разнообразные потребности человека и соответствует его эмоциональным состояниям. В основном, она предназначена для того, чтобы её слушать (12,6%), по своей эмоциональной окраске она должна быть веселой (9,5%), под неё люди должны танцевать и двигаться (7,5%). Наименьшая частота встречаемости конструктов - «спокойная» (4%), «понятная» (3%), «отдыхать» (2,6%)

Проведя анализ индивидуальных конструктов, можно заключить, что в индивидуальных отношениях к воспринимаемой музыке существенным является соответствие двигательным потребностям (21,5%). Музыка наталкивает на различные ассоциации и представления (18,4%), улучшает настроение (12,9%), вызывает радостные эмоции (12,9%).

Отношение к музыке как к отдыху и успокоению встречается в 7%случаев, эстетическое отношение — в 6,6%. Последнее характерно для детей, посещающих музыкальные школы и кружки. Мнение, что музыка делает понятными фильмы и мультфильмы, встречается в 4, 3%, хотя в элементах репертуарной решетки музыку из фильмов и мультфильмов предпочитали более 70% испытуемых. Низкая частота встречаемости характеризует конструкт «сыграть и спеть» (3,9%). В основном, он также встречается у детей, посещающих музыкальные школы и кружки. Менее всего встречаются конструкты «жалость, грусть» (2%) и «испуг, страх» (16%).

Проанализировав элементы репертуарной решетки, можно предположить, что для младших школьников наиболее типичны выборы музыки программной, имеющей определенную смысловую нагрузку, предпочтительна музыка из кинофильмов, мультфильмов. Качественный анализ конструктов смысловых форм обобщения ребенком, позволяет утверждать, что наиболее значима музыка, улучшающая настроение, динамичная, связанная с движением, или, наоборот, спокойная, наталкивающая на представления, воспоминания и ассоциации.

В результате эмоционально-оценочной и смысловой диагностики нами были подобраны следующие значимые и понимаемые младшими школьниками музыкальные произведения:

1. Н.Римский-Корсаков. "В подводном царстве" из оперы "Садко";
2. Э.Григ. Концерт для ф-но с оркестром, 1 часть;
3. И.Шварцман. Музыка из к/ф "Осенний марафон";

4. В.Шаинский. "Облака — белогривые лошадки" музыка из м/ф "Трям, здравствуйте!";
5. П.Чайковский. "Вальс цветов" из балета "Щелкунчик";
6. Е.Дога. Вальс из к/ф "Мой ласковый и нежный зверь";
7. Г.Гладков. Тарантелла из балета "Анюта";
8. Е. Крылатов. "Лесной олень".

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Архитектура-С, 2012.
2. Брудный А.А., Садыкбекова Д.Г. Тезисы о понимании // Понимание: опыт мультидисциплинарного исследования / Под общ. ред. А.А. Брудного, А.В. Уткина, Е.И. Яцуты. – М.: Смысл, 2006.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.,1986.
4. Ершов П.М. Духовность в искусстве //Происхождение духовности / под ред. П.В.Симонова, П.М.Ершова, Ю.П.Вяземского. – М.,1989.
5. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: Конспекты лекций. – М.,1971.
6. Макарова К.В. Духовный фактор в деятельности и творческих способностях. – М.: Прометей, 2016.
7. Макарова К.В. Развитие духовных способностей (на примере младших школьников). Диссерт. на соиск..…док психол. наук, 2006.
8. Мазель Л. А. О природе и средствах музыки: теоретический очерк об основах музыкального искусства и его эволюции. – М., 1991.
9. Никифорова О.И.Исследование по психологии художественного творчества. – М.,1972.
10. Тихомиров О.К.,Знаков В.В. Мышление, знание и понимание //Вестник МГУ,1989. Сер. психол. - Т.14. - №2.
11. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. – М.: Прогресс, 1987.
12. Шадриков В.Д. Мышление и познание. - М.:Логос, 2014.

СТРУКТУРА АНТИЭКСТРЕМИСТСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Structure of anti-extremistic education in the pedagogical process

Мошкин Владимир Николаевич, *доктор педагогических наук, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности, теории и методики единоборств ФГБОУ ВО «Великолукская государственная академия физической культуры и спорта».*

admin@mirpdd.ru

В ходе исследования сущности и структуры антиэкстремистского воспитания в педагогическом процессе выявлены существенные свойства данного явления: антиэкстремистская готовность является составной частью культуры безопасности (включает элементы мировоззренческой, психологической, нравственной, правовой, коммуникативной, идейно-политической, патриотической, политехнической готовности к безопасному взаимодействию с проявлениями экстремизма), его вхождение в состав воспитания культуры безопасности, взаимосвязь с другими видами воспитания, варианты вхождения в педагогический процесс (как компонент и как функция), его системные свойства (реализуемые как функции), содержание компонентов деятельности педагогов и воспитанников (цели, предмет, средства, способы, формы, результаты).

In the course of the study of the essence and structure of anti-extremist education in pedagogical process, the essential properties of this phenomenon are revealed: anti-extremism readiness is an integral part of the culture of security (includes elements of ideological, psychological, moral, legal, communicative, ideological, political, patriotic, polytechnical readiness for safe interaction with manifestations Extremism), its entry into the education of a culture of security, the relationship with other types of education Variants of entering the pedagogical process (as a component and as a function), its system properties (realized as functions), content of the components of the activity of teachers and pupils (goals, subject, means, methods, forms, results).

Ключевые слова: **антиэкстремистское воспитание, антиэкстремистская готовность, функции и структура антиэкстремистского воспитания.**

Keywords: **anti-extremist education, anti-extremism readiness, functions and structure of anti-extremist education.**

В рамках предметной области "Обществознание и естествознание" (Окружающий мир) в федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) начального общего образования сформулированы задачи: формирование модели безопасного поведения в условиях повседневной жизни и в различных опасных и чрезвычайных ситуациях, формирование психологической культуры и компетенции для обеспечения эффективного и безопасного взаимодействия в социуме. ФГОС основного общего образования предусматривает формирование у подростков антиэкстремистской и антитеррористической лич-

ностной позиции. В ФГОС среднего общего образования поставлена задача обеспечить сформированность у старшеклассников представлений о необходимости отрицания экстремизма, терроризма, других действий противоправного характера, а также асоциального поведения. Как видим, нормативные документы, регламентирующие работу общеобразовательной школы, предусматривают осуществление эффективного антиэкстремистского воспитания. В связи с большой социальной значимостью совершенствования готовности подрастающего поколения противостоять экстремизму отдельные аспекты профилактики экстремизма в детской и молодежной среде изучаются в современной науке.

В публикациях отечественных авторов излагаются вопросы педагогической профилактики экстремизма разных видов: националистического экстремизма (А.А. Бурков), политического экстремизма (Г.Н. Саяпина), религиозного экстремизма (Г.Н. Саяпина, К.Г. Соколовский), исламского экстремизма (Е.А. Науменко), ксенофобии (Л.Б. Антонова), терроризма (А.И. Аршинова) и др.

В отечественной науке раскрываются отдельные элементы содержания педагогической профилактики экстремизма в молодежной среде: воспитание межкультурной и иной толерантности (Е.А. Помигуева), духовно-нравственное развитие (Б.Б. Бидова), формирование гражданской культуры (М.А. Волкова), развитие коммуникативной компетентности (С.В. Гриднева), развитие рефлексивности (И.В. Абакумова), патриотическое воспитание (О.В. Заслонкина), правовая подготовка (К.Г. Соколовский), мировоззренческая подготовка (С.А. Липина), развитие гражданской компетенции (И.Н. Трофимова), духовно-нравственное воспитание (Н.А. Кунина), формирование поликультурного сознания (И.В. Переходько), развитие патриотизма (С.Ю. Боровиков, И.И. Карнаухов) и т.д.

В публикациях современных авторов рассматриваются различные факторы и средства педагогической профилактики экстремизма в детской и молодежной среде: работа педагога-куратора (Е.С. Маменкова, К.В. Науменкова), программно-проектный метод (А.В. Тараканов), социально-культурная деятельность вузов (А.А. Свиридов), образовательные технологии (О.Г. Зубова), научно-методическое обеспечение (А.В. Ростокинский), литература и искусство (Л.Ю. Мухаметзянова), внеучебная работа (М.А. Волкова), проектные технологии социально-культурной деятельности (А.Н. Сингач), образовательные программы (О.В. Маврин) и др.

Проблемы педагогической профилактики экстремизма подрастающего поколения раскрываются на материалах образовательных и

воспитательных организаций, коллективов различного вида: учреждений дополнительного образования (А.И. Аршинова), общеобразовательных школ (А.С. Койчуева), колледжей (Р.Ш. Локтева), вузов (Ю.Н. Зеленов), семейного воспитания (С.В. Гриднева) и т.д.

В публикациях отечественных исследователей раскрыты отдельные вопросы профилактики экстремизма молодежи за рубежом: проблема использования зарубежного опыта по профилактике проявлений экстремизма в молодежной среде (Р.Ю. Анисимов), зарубежный опыт профилактики молодежного экстремизма (К.В. Бедарев), результаты сравнительного анализа опыта профилактики исламского экстремизма через систему образования в Германии и России (Е.А. Науменко) и др.

В публикациях отечественных авторов раскрыты отдельные педагогические аспекты профилактики экстремизма в молодежной среде. Вместе с тем, при наличии исследований проблемы педагогической профилактики проявлений экстремизма среди молодежи, до настоящего времени не определены тенденции развития и противоречия практики антиэкстремистского воспитания в школах и вузах, не обоснована теоретическая модель антиэкстремистского воспитания школьников и студентов, не выявлены педагогические условия эффективного антиэкстремистского воспитания различных категорий воспитанников. В свою очередь, недостаточная изученность процесса антиэкстремистского воспитания является одной из причин низкой эффективности подготовки школьников и студентов к социально приемлемым формам активности при взаимодействии с проявлениями экстремизма.

Из существующего противоречия между объективной необходимостью эффективной подготовки школьников и студентов к обеспечению личной и общественной безопасности при взаимодействии с проявлениями экстремизма и недостаточной изученностью в науке педагогических аспектов профилактики и преодоления экстремизма в молодежной среде вытекает проблема исследования, которая заключается в обосновании и экспериментальной проверке теоретической модели антиэкстремистского воспитания учащихся в педагогическом процессе. Из сформулированной проблемы вытекает задача исследования, которая заключается в выявлении сущности и структуры антиэкстремистского воспитания.

Для поиска ответа на вопрос о сущности антиэкстремистского воспитания мы использовали в качестве рабочего понятия словосочетание "антиэкстремистская готовность", которым обозначаем результаты антиэкстремистского воспитания. Исследование привело нас к

выводу о том, что антиэкстремистская готовность является составной частью культуры безопасности (в личностном ее воплощении), включает элементы мировоззренческой, психологической, нравственной, интеллектуальной, правовой, коммуникативной, идейно-политической, патриотической, политехнической готовности к безопасному взаимодействию с проявлениями экстремизма. Нами сделан вывод о том, что антиэкстремистское воспитание – это идеологически направленное, педагогически обоснованное, профессионально компетентное управление деятельностью людей с целью воспроизведения в их личности элементов культуры безопасности, способствующих защищенности личности и общества от негативного влияния экстремизма [Мошкин В.Н. О сущности антиэкстремистского воспитания. ОБЖ. Основы безопасности жизни, 2017, № 3, с.47-53]. С учетом изложенного подхода к определению антиэкстремистского воспитания приступим к рассмотрению структуры данного педагогического явления.

Учитывая наличие в педагогике различных подходов к терминам, определению и использованию понятий «педагогический процесс», «процесс воспитания», сформулируем наше понимание соотношения взаимосвязанных понятий «процесс антиэкстремистского воспитания» и «антиэкстремистское воспитание в педагогическом процессе». Понятие «антиэкстремистское воспитание в педагогическом процессе» мы используем для обозначения антиэкстремистского воспитания как одной из функций педагогического процесса. При этом педагогический процесс рассматривается как система, включающая основные формы воспитания (учебный процесс, внеклассная работа, совместная работа с родителями и т.д.), этапы педагогического процесса от начальных классов к старшим классам, в которых осуществляется антиэкстремистского воспитание школьников. Второе понятие («процесс антиэкстремистского воспитания») используется нами для фиксации компонента педагогического процесса – процесса реализации целей, содержания, средств воспитания и критериев оценки в совместной деятельности субъектов воспитания и самовоспитания. Изложенный подход к определению и использованию понятий «процесс антиэкстремистского воспитания» и «антиэкстремистское воспитание в педагогическом процессе» вполне соответствует реалиям педагогической практики. Антиэкстремистское воспитание реализуется как компонент педагогического процесса в виде специального урока ОБЖ, классного часа, круглого стола, которые посвящены проблеме противодействия проявлениям экстремизма. На такого рода уроках, мероприятиях экстремизм как социальное явление становится объектом деятельности, направленной на формирование опыта по противодей-

ствию его конкретным проявлениям. В то же время, антиэкстремистское воспитание реализуется как функция педагогического процесса, когда на учебных занятиях, воспитательных мероприятиях осуществляется мировоззренческая, нравственная, психологическая, правовая, патриотическая подготовка воспитанников к противодействию экстремизму. Причем на таких занятиях и мероприятиях вовсе не обязательно обсуждаются проблемы экстремизма. Однако при этом обеспечивается развитие способностей и личностных качеств учащихся, способствующих их невосприимчивости экстремистских идей, их готовности противостоять проявлениям экстремизма в разнообразных его проявлениях.

Итак, антиэкстремистское воспитание в педагогическом процессе и процесс антиэкстремистского воспитания соотносятся как целое и его часть. С учетом содержания исходных понятий изложим основные выводы о системных свойствах антиэкстремистского воспитания в педагогическом процессе.

Воспитанию как социальному явлению присуща функция – трансляция культуры от одного поколения к другому. Данная функция реализуется в процессе антиэкстремистского воспитания независимо от того, является ли данная составляющая педагогического процесса целостной системой или суммативным образованием, которому не присущи интегративные качества. Целостная система антиэкстремистского воспитания школьников в педагогическом процессе характеризуется согласованностью ее компонентов между собой (целей и содержания, содержания и средств, целей и критериев оценки, деятельностей субъектов педагогического процесса, этапов воспитания в начальной школе, основной школе и старших классах и т.д.) и с внешней средой (целей воспитания с содержанием вредных и опасных факторов, содержания воспитания и структуры антиэкстремистской культуры общества и т.д.), ей присущи противоречия, способствующие интенсификации деятельности школьников по самосовершенствованию готовности к безопасной жизнедеятельности. Системе антиэкстремистского воспитания как целостному педагогическому явлению присуще интегративное качество – функция превентивной подготовки воспитанников к неприятию экстремизма и к противодействию экстремизму на основе прогнозирования изменений вредных и опасных факторов различных форм экстремизма.

Изучение антиэкстремистского воспитания школьников дает основание отнести к интегративным (системным) свойствам функции данной составляющей педагогического процесса:

- диагностика уровня сформированности антиэкстремистской готовности воспитанников;
- профилактика склонности воспитанников к осуществлению экстремистских действий;
- стимулирование школьников к освоению антиэкстремистской культуры;
- совершенствование способностей и развитие личностных качеств школьников: толерантности, оптимистичности, мотивации к соблюдению закона и т.д. как основы антиэкстремистской готовности;
- коррекция отношения учащихся к экстремизму и их склонности к экстремистским действиям.

Педагогический процесс является одним из факторов развития личности школьников. Соответственно, осуществление названных выше функций педагогического процесса приводит к совершенствованию мотивов, знаний, умений, навыков, способностей, качеств личности воспитанников. Однако педагогический процесс в школе также оказывает влияние на процесс социализации школьников в целом. Эффективный педагогический процесс не просто способствует подготовке к безопасному взаимодействию школьников с проявлениями экстремизма, но обеспечивает реализацию ряда важных функций:

- координация, согласование социальных факторов становления антиэкстремистской готовности школьников;
- совершенствование содержания и средств антиэкстремистского воспитания в системе образования в целом, в составе иных социальных факторов;
- подготовка школьников к конструктивному восприятию позитивных социальных влияний среды (сверстников, родителей, СМИ, литературы и т.д.), способствующих совершенствованию их антиэкстремистской готовности;
- подготовка школьников к противодействию экстремистской субкультуре и другим социальным факторам, препятствующим совершенствованию антиэкстремистской готовности.

Из рассмотренного перечня социальных функций педагогического процесса следует, что педагогический процесс в школе влияет на существенные социальные факторы становления антиэкстремистской готовности школьников. Имеются опасные факторы социализации (группы спортивных фанатов, религиозные секты, криминальные группы, информационные ресурсы экстремистской направленности и т.д.), на которые общеобразовательная школа значительно влиять не

может (здесь основную роль играют государственные органы, общественные организации и другие общественные факторы). Образовательные организации в основном влияют не на подобные факторы экстремистского влияния, сколько на процесс взаимодействия воспитанников с этими опасными факторами социализации. Есть основания утверждать, что гармоничный педагогический процесс (в состав которого входит антиэкстремистское воспитание) совершенствует готовность детей и молодежи к противодействию асоциальным влияниям среды. Кроме того, такой педагогический процесс способствует позитивным изменениям в личности воспитанников даже под влиянием негативных факторов, в том числе при взаимодействии с антиэкстремистской субкультурой. Например, учащиеся, обученные применению способов анализа техники манипулирования, при встрече с агитаторами из экстремистской среды в очередной раз убеждаются в предпочтительности законопослушного поведения.

Очередной аспект анализа явления в рамках системного подхода – его состав и структура. Содержание компонентов деятельности педагогов и воспитанников в антиэкстремистском воспитания отражены в таблице 1.

Таблица 1.

Содержание деятельности учителей и учащихся в антиэкстремистском воспитании

Компоненты деятельности	Педагогов	Воспитанников
Цели	Создание благоприятных условий для развития антиэкстремистской готовности учащихся.	Самосовершенствование антиэкстремистской готовности.
Предмет	Деятельность учащихся по развитию антиэкстремистской готовности.	Опыт антиэкстремистского поведения, воплощенный в идеологии, науке, религии, мифологии, искусстве, спорте, в личности учителя и учащихся, экстремистская субкультура.
Средства	Опыт антиэкстремистского поведения, воплощенный в личности учителя, данных науки, идеологии, спорте, произведениях искусства, мифах, нормативных актах и т.д.	Опыт антиэкстремистского поведения, реализованный в понятиях, образах, символах, материальных явлениях и т.д.
Способы	Педагогические задачи на основе ситуаций, предполагающих	Познавательные, оценочные, преобразовательные, физические,

	действия с информацией об экстремизме, имитацию противодействия экстремизму, практическое противодействие экстремистской субкультуре.	коммуникативные, эстетические действия в информационных, имитационных и практических ситуациях противодействия экстремизму.
Формы	Реализация антиэкстремистского потенциала при проведении уроков, классных часов, экскурсий, круглых столов, деловых игр и т.д.	Участие в учебных занятиях, классных часах, экскурсиях, круглых столах, деловых играх и т.д. антиэкстремистской направленности.
Результаты	Стимулирование, организация деятельности учащихся, коррекция, развитие, формирование их антиэкстремистской готовности.	Совершенствование антиэкстремистской готовности к профилактике, минимизации, преодолению, ликвидации последствий вредных и опасных влияний экстремизма.

В совместной деятельности воспитателей и воспитанников реализуются основные компоненты антиэкстремистского воспитания: цели (стремление школьников научиться избегать контактов, при необходимости безопасно взаимодействовать с проявлениями экстремизма, цели учителей помочь им в овладении опытом противодействия экстремизму), содержание (в деятельности и личности, общении, отношениях опредмечены и распредмечиваются основные элементы культуры безопасности, влияющие на антиэкстремистскую готовность), средства (формы и приемы воспитания, способы учения и преподавания и т.д.), критерии оценки (эталон человека, владеющего опытом противодействия экстремизму в личности педагога и т.д.). На эффективность развития готовности к противодействию экстремизму оказывают влияние педагогические, дидактические и методические условия (обстоятельства, изменяя которые педагог стремится повысить эффективность антиэкстремистского воспитания). Содержание таблицы 1 и последующий комментарий отражают основные характеристики содержания совместной деятельности учителей и учащихся в антиэкстремистском воспитании. Однако мы различаем содержание совместной деятельности педагога и учащихся в ходе антиэкстремистского воспитания (исследуется при помощи понятия "структура деятельности") и содержание компонентов антиэкстремистского воспитания (исследуется при помощи понятия "структура воспитания"). В связи с этим отметим, что результаты исследования целей, содержания, средств, критериев оценки эффективности антиэкстремистского воспитании будут изложены нами в последующих публикациях. Кроме

того, при продолжении исследования структуры антиэкстремистского воспитания в педагогическом процессе необходимо раскрыть следующие его аспекты:

- деятельность субъектов процесса воспитания: учителей, родителей, приглашенных сотрудников полиции, учащихся с различным уровнем антиэкстремистской готовности и т.д.;
- процесс воспитания: задачи, содержание, формы и методы, критерии оценки антиэкстремистской готовности и т.д.;
- антиэкстремистское воспитание в начальной школе, в основной школе и в старших классах общеобразовательной школы и т.д.;
- взаимосвязь теории, искусства и практики в антиэкстремистском воспитании учащихся;
- взаимосвязь антиэкстремистского воспитания в школе с воспитанием в учреждениях дополнительного образования, с разнообразными факторами социализации.

В последующих наших публикациях будут изложены результаты исследования названных аспектов антиэкстремистского воспитания, взаимосвязей компонентов данного социально-педагогического явления.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Актуальные проблемы антиэкстремистского и антитеррористического воспитания молодежи: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Москва, РУДН, 26-28 октября 2015 г. - М.: РУДН, 2015. - 397 с.
2. Гордеев, Н.С. Экстремистская субкультура: проблемы интерпретации и криминологическое значение / Н.С. Гордеев // Вестник Челябинского государственного университета. Философия. Социология. Культурологи. - Вып. 38. - 2015. - № 26 (381). - С. 46-53.
3. Зеленов, Ю.Н. Состояние и тенденции развития молодежного экстремизма в организациях системы непрерывного профессионального образования: учебное пособие / Ю.Н. Зеленов. - М.: Издательство ФГКУ "ВНИИ МВД России". 2014. - 57 с.
4. Зеленов, Ю.Н. Теория и практика педагогической профилактики экстремистских проявлений в молодежной среде в системе непрерывного профессионального образования: автореферат дис. докт. пед. наук / Ю.Н. Зеленов. - Екатеринбург, 2014. - 39 с.
5. Котляр, В.Н. Определение воспитания с культурологических позиций / В.Н. Котляр // Психолого-педагогические и культуроло-

гические проблемы личностно-ориентированного воспитания: Сборник научных трудов / Под ред. В.Н. Мошкина.- Барнаул: АГИИК, 1999.- С. 5-17.

6. Мошкин, В.Н. Воспитание культуры безопасности школьников: монография / Мошкин В.Н. - Барнаул: БГПУ, 2002. - 318 с.
7. Мошкин, В.Н. Подготовка подростков к выживанию (в экстремальных ситуациях криминального характера): методические рекомендации / В.Н. Мошкин. - Барнаул: АГИК, 1993. - 33 с.
8. Петров, С.В. Криминальные опасности и защита от них. Учебное пособие / С.В. Петров. - М.: МПГУ, 2007. - 80 с.
9. Профилактика экстремизма, национализма и укрепление межнациональных и межкультурных отношений в условиях работы образовательных организаций общего образования: метод. рекомендации [Электронный ресурс] / сост. Т.А. Ичеткина. - Сыктывкар: КРИРО, 2015. - 104 с.

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Systematization of sensual images of undergraduates in the course of study disciplines aesthetic cycle

Овчинникова Александра Жоресовна, *доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина».*

dok54@mail.ru

Воскобойникова Галина Александровна, *аспирант, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина».*

ligas67@mail.ru

Колесов Владимир Сергеевич, *аспирант, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина».*

kolesov-vladimir@inbox.ru

Поваляев Владимир Владимирович, *аспирант, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина».*

powalyay17@mail.ru

В статье речь идёт об особенностях систематизации чувственных образов школьников и студентов в процессе изучения дисциплин эстетического цикла, определяются этапы, раскрывается содержание спецкурсов, позволяющих формировать профессиональное и творческое мышление личности. Основополагающими способами развития познавательной активности школьников и студентов в современных условиях, по мнению автора социально-педагогического проекта «Книжное содружество», являются книги и чтение. Это влияние сказывается обучающихся, что они постепенно раскрывают свой творческий потенциал, иногда посредством написания собственных стихов, рассказов, сказок. Мир школьника становится гораздо интереснее, если он погружен в творческую деятельность через участия в проекте, нацеленном на популяризацию книг и чтения.

В качестве доступного и эффективного средства формирования творческой личности авторы предлагает использовать занятия декоративно-прикладным искусством. В заключении статьи кратко представлены результаты экспериментальной работы со студентами и школьниками.

In the article we are talking about the features of systematization of sensual images of undergraduates in the course of study disciplines aesthetic cycle, defined stages, the content of special courses enable you to shape professional and creative thinking person. Books and reading are the basic methods of development of cognitive activity of schoolchildren in modern conditions, according to the author of the social and pedagogical project "Book Commonwealth". This influence thus affects the child, that he gradually reveals his creative potential, sometimes by writing his own poems,

stories, fairy tales. The child's world becomes much more interesting if he is immersed in creative activity through participation in a project aimed at popularizing books and reading.

As an accessible and effective means of forming a creative personality, the author suggests using arts and crafts. The conclusion of the article briefly presents the results of experimental work with students.

Ключевые слова: **систематизация чувственного опыта, студент, дисциплины эстетического цикла, этапы познания; диалог, познавательная активность, социально-педагогический проект «Книжное содружество», школьники, студенты, декоративно-прикладное искусство.**

Keywords: **systematization of sensory experience, undergraduate, discipline of aesthetic cycle, stages of cognition; dialogue, cognitive activity, social and pedagogical project "Book Commonwealth", schoolchildren, students, creative activity, arts and crafts, creative abilities, personality.**

Проблема систематизации эстетических образов обучающихся на современном этапе приобретает новое осмысление с позиций гуманистической направленности стратегии образования. Актуальным становится обращение к использованию активных форм обучения, обусловливающих максимальную реализацию творческих способностей, позволяющих глубже осознать через эмоционально-выразительное осмысление мира культурные ценности общества и личности. В системе образования этому аспекту уделяется недостаточно внимания, что связано с теми акцентами раскрытия содержания учебных предметов, в которых не всегда учитывается значение образного мышления в развитии личности. Система образования обучающихся в школе и колледже позволяет частично восполнить этот недостаток. Однако пути совершенствования эстетического развития не всегда затрагивают глубинные процессы мировоззренческих аспектов систематизации чувственно-образной сферы и её роли в самоопределении личности. В этой связи возникает необходимость переосмысления теоретических и практических аспектов развития чувственной культуры, направленных на формирование компетенций и позволяющих развивать внутренний духовный мир личности, как в процессе обучения, так и в системе дополнительного образования. Эффективность решения данной проблемы зависит от содержания эстетической направленности обучения, что делает актуальной избранную тему. Поэтому ***целью*** данной статьи является раскрытие основных положений систематизации чувственных образов школьников и студентов колледжа в процессе изучения предметов эстетического цикла. Её достижение осуществляется на основе постановки и решения ***проблемных вопросов:*** 1. Каковы этапы систематизации чувственных образов школьников и студентов колледжа в

процессе изучения дисциплин эстетического цикла? 2. Каково содержание дисциплин, способствующее их систематизации в познавательной и творческой деятельности?

Решение ***первого проблемного вопроса*** требует, прежде всего, понимания специфики содержания эстетических образов, в основе которых лежит чувственный образ.

Эстетический образ, как основа познания в искусстве, выступает как необходимая и важнейшая сторона развития личности. Решая вопросы управления её познанием, следует исходить из соотношения образного и понятийного, конкретного и абстрактного. По мнению С.П. Баранова, управление чувственными образами должно строиться на основе общих закономерностей процесса познания со всей их сложностью и противоречивостью и осуществляться на следующих ***этапах***: 1) накопление чувственных данных, формирование чувственных образов до систематического изучения закономерностей; 2) движение мысли от конкретного, образного содержания к абстрактному; 3) развитие абстрактной мысли; 4) движение мысли от абстрактного к конкретному; 5) конкретное как высшая форма обобщённого познания, в котором реализуется возможность представления мира на основе изученных закономерностей, понятий, идей [1]. Поэтому в процессе систематизации эстетических образов следует учитывать этапы познавательной деятельности, на которой находится обучающийся.

Рассмотрим, как осуществляется систематизация эстетических образов на разных этапах познавательной деятельности. С помощью модифицированной нами методики семантического дифференциала (SD), разработанной Ч.Е. Осгудом, были определены эмоционально-оценочные свойства обучающихся, характеризующие их личностное отношение к искусству. Эта методика заключается в том, что школьникам и студентам колледжа были предложены 12 пар полярных прилагательных, которые они должны были соотнести с образом стихотворения: 1) *красивая – некрасивая*; 2*) веселая - грустная; 3) добрая – злая; 4) яркая (звонкая) – тусклая (глухая); 5) светлая – темная; 6) тихая – громкая; 7) теплая – холодная; 8) нежная – грубая; 9) мягкая – резкая; 10) лёгкая – тяжелая; 11) приятная – неприятная; 12) удивительная – обычная.*

Набор биполярных шкал отвечал 2 факторам: а) силе эмоции, б) адекватности эмоции, которые также определялись по 6-балльной шкале. Мерой качества силы эмоции является отношение ответов школьников и студентов колледжа, проявивших сильную, яркую эмоциональность (±3 балла), к общему числу баллов.

Для анализа обучающиеся сами выбрали стихотворение А. Блока: «Ночь, улица, фонарь, аптека…». Его содержание пронизано чувством тоски, одиночества, безысходности. Остроту этих чувств усугубляет символика ночи, улицы, которая связана с жизнью во тьме. И только образ фонаря, который освещает улицу тусклым светом, наполняет смысл стихотворения робкой надеждой на счастье. «Ледяная мгла канала» ассоциируется с холодом, страхом, смертью. Жизнь идёт по кругу, лишь в конце стихотворения появляется робкая надежа на изменение к лучшему.

Как показал анализ проведённого исследования, на ***первом этапе*** у обучающихся на основе чувственных образов возникают и формируются некоторые эстетические элементы абстрактной мысли. На этом этапе они не могут понять смысл стихотворения, его основную идею. Отсутствие конкретных чувственных впечатлений не вызывает глубоких переживаний. Эмоционально-оценочные свойства образа не всегда адекватно охарактеризованы, в частности, даются такие характеристики: «немного весело», «чуть-чуть грустно», «красиво», «ярко», «удивительно» и другие. Они не отражают той глубины и выразительности переживаний образов, которые были заложены в стихотворении. Изложенные факты подменяются выражением личностного эмоционального отношения к нему.

На ***втором этапе*** на основе уточнения представлений, осуществляется вхождение в мир эстетических закономерностей. Возникает конкретный чувственный образ, устанавливаются связи между ним и смыслом стихотворения, появляется необходимость более полно охарактеризовать описываемые в стихотворении ощущения. Происходит характеристика таких понятий, как «бессмысленный», «тусклый свет», «и повторится всё как встарь», которые связываются с эмоционально-образными оценками SD, благодаря которым возникает образ ночной улицы. Однако ещё не происходит выделение главного и второстепенного в понимании смысла стихотворения; эмоционально-оценочные характеристики не всегда адекватны.

Третий этап изучения эстетических закономерностей связан с определением смысла произведения. На основе систематизации чувственных образов характеризуется общий смысл стихотворения, развивается художественное мышление, эмоционально-оценочные свойства адекватны.

На ***четвёртом этапе*** начинают проявляться мировоззренческие основы личности, происходит обоснование того, почему автор выбрал именно эти определения, раскрывается семантическая сущ-

ность образов в их иерархии; эмоционально-оценочные свойства проявляются достаточно сильно, они адекватны.

На ***пятом этапе*** на основе адекватного восприятия эмоционально-оценочных свойств осуществляется понимание текста стихотворения как сложной многоуровневой структуры, состоящей из разнообразных эстетически значимых элементов, основными среди которых являются содержание и форма, что ведёт к формированию чётких и выразительных образов.

Анализ результатов исследования стихотворения показал, что на первом этапе находится 32%; на втором 44%; на третьем 16%; на четвертом 8% респондентов, на пятом уровне не зафиксировано ни одного человека.

Аналогичная работа была проведена со студентами колледжа при изучении произведений ДПИ. Общее количество участников эксперимента составило 173 человека, в экспериментальную группу (ЭГ) вошли 84 студентов, количество студентов контрольной группы (КГ) – составило 89 человек.

При восприятии произведений ДПИ 62,2% ЭГ и 64,0% КГ обучающихся находятся на первом этапе. Образы произведений декоративно-прикладного искусства фрагментарны не систематизированы, студенты не имеют представления о символике искусства, не владеют законами композиции, что не позволяет им различать виды и жанры декоративно-прикладного искусства. 27,8% ЭГ и 22,0% КГ находятся на втором этапе. Здесь на основе систематизации чувственных образов, устанавливаются связи между художественным образом произведений ДПИ и средствами выразительности. У респондентов появляется необходимость более полно охарактеризовать описываемые ощущения от восприятия произведений ДПИ и собственного творчества. Однако выделение главного в понимании смысла художественного образа ещё не происходит; эмоционально-оценочные характеристики не всегда точны. У 10% респондентов ЭГ и 14% КГ, принадлежавших к третьему этапу познания, происходит осмысление эстетических закономерностей в произведениях ДПИ и определение смысла произведения. И только 6% экспериментальной группы (ЭГ) находятся на 4 этапе. На этом этапе возникают глубокие, систематизированные образы о декоративно-прикладном искусстве, которые определяют мировоззренческие аспекты понимания ДПИ, его ценность в жизни человека. Данная категория студентов проявляет высокий интерес к произведениям народной культуры, обладает знаниями, умениями и навыками в данной области, способна к самостоятельному выполнению творческих задач.

Неразвитость чувственных образов сказывается на общем уровне их интеллектуального развития. В этой связи важны идеи М.К. Мамардашвили о многообразных возможностях чувственной работы сознания. Переживания порождают радость мышления, способствуют рождению смысла. Мысль, по мнению учёного, есть нечто случайное, а мыслительное движение предполагает выражение помысленного [2]. Систематизация чувственного образа активизирует работу левого полушария и гармонизирует все процессы, происходящие в правом полушарии.

Такое понимание значения чувственной культуры личности требует решения ***второго проблемного вопроса***, связанного с определением содержания дисциплин эстетического цикла. В них акцент делается на то, что феномен эстетического развития школьников и студентов колледжа представляет собой сложный и многофакторный процесс, предполагающий закономерное изменение эстетических свойств и характеристик личности, как социального субъекта на основе чувственной культуры личности, воспринимающей различные виды искусства. Целью данных дисциплин является: формирование целостной, обобщённой системы взглядов, обеспечивающих понимание смысла и значения искусства в жизни человека. Систематизация чувственных образов происходит в процессе изучения тем: «Художественный образ как основа понимания специфики искусства»; «Знак и символ в формировании эстетического мышления»; «Взаимодействие видов искусства в эстетическом развитии младших школьников»; «Диагностика эстетического развития младших школьников» и другие.

Остановимся подробнее на некоторых дисциплинах эстетического цикла. Специфика содержания дисциплины «Декоративно-прикладное искусство» в обучении школьников достаточно подробно рассматривается в исследования В.Б. Кошаева, И.В Кошминой, В.С. Кузина, Б.М. Неменского, Т.Я. Шпикаловой, Б.П. Юсова и других. Эти авторы делают акцент на развитие творческих способностей обучающихся, на формирование их эстетического видение мира. В воспитательном контексте, использование традиционных для России культурных ценностей декоративно-прикладного искусства способствует воспитанию гражданской позиции, созданию культурно-нравственных ориентиров, становлению историко-культурного мироощущения времени. В этой связи декоративно-прикладное искусство, концентрирующее духовный опыт русского народа, призвано играть важную роль в процессе творческой самореализации личности.

Однако содержательные аспекты систематизации эстетического опыта у студентов колледжа представлены фрагментарно, что ска-

зывается на уровне их эстетической культуры. Разрабатывая авторскую программу данной дисциплины, мы систематизировали чувственные образы в определённой последовательности от общего к частному, начиная от истории декоративно-прикладного искусства; освоения его жанров (художественная обработка дерева, художественная керамика, художественный текстиль, живопись, и т.д.); изучения традиций, понимания символики и выполнения простейших народных мотивов и орнаментов. В процессе обучения использовались активные формы обучения: совместная творческая деятельность студентов, дискуссия, индивидуальное выполнение простейших народных мотивов, театрализация, стилизация народных обрядов. Например, в ходе работы над созданием глиняной игрушки «Барыня» студенты осваивали особенности и символическую значимость Романовской игрушки и параллельно учились основам работы с таким материалом как глина. Через 2 месяца регулярных занятий был зафиксирован положительный рост уровня знаний о народной игрушке.

Систематизация эстетического опыта у обучающихся в процессе изучения дисциплины «Музыкальное искусство» осуществлялась на основе понимания специфики музыки, заключающейся в том, что этот вид искусства несёт эмоционально-чувственный и художественно-образный характер освоения его содержания. Он обобщает жизненные явления в музыкальной форме и музыкальных образах; обладает особой формой воспитательного воздействия, носящего невербальный характер; является многоаспектным, многопозиционным, поскольку оказывает огромное влияние на душевное состояние человека, отражая его переживания, чувства, события окружающей действительности. Это значит, что каждой исторической эпохе соответствует своя музыка, отражающая уровень моральной и духовной развитости общества того или иного народа. Она содержит знания не об объективных законах реального мира, а о «значениях», «смыслах», «ценностях» музыкально-эстетических явлений для субъекта, включает субъективное личностное отношение к отражаемому содержанию. Поэтому систематизация чувственных образов в музыкальном искусстве формирует художественное, творческое, ценностное, познавательное отношение, осуществляемое в деятельности и музыкальном общении.

Систематизация эстетического образа в «Книжном содружестве» осуществляется через социальный проект, позволяющий проследить, как меняется отношение школьника и студента к книге и чтению посредством проведения тех или иных познавательных мероприятий, презентаций и акций. Огромными возможностями в этом процессе

обладает личностное знакомство обучающихся разных возрастов с современными писателями и поэтами Липецкого края. Их проведение обусловлено анализом проводимых опросов среди школьников разного возраста. Современная школьная программа по литературе не предусматривает изучение творчества поэтов и писателей, связанных с тем или иным регионом нашей страны. В связи с этим у обучающихся складывается следующий стереотип: все писатели и поэты, во-первых, жили либо в Москве, либо в Петербурге, а во-вторых, все они уже давно умерли. В ходе опросов для многих школьников и студентов, словно откровение звучало то, что на территории Липецкой области в настоящее время проживает более сотни поэтов и писателей, что они пишут как для взрослых свои книги, так и для детей и подростков. Общение с писателем, поэтом способствует возникновению эстетических чувств и представлений, связанных с образами современной литературы и позволяет понять, что ты являешься современником развивающейся современного процесса. Знакомство с творчеством московского писателя Дмитрия Емца, петербургского поэта Сергея Суворова, наших земляков: молодого поэта Ивана Карпова, начинающего свой творческий путь писателя – фантаста Сергея Ушакова, писателя, настоятеля храма «Иконы Божьей Матери «Взыскание погибших» Дмитрия Струева и других делает восприятие их творчества эмоционально насыщенным, ярким, рождает поэтические образы и собственные мысли.

Концептуальным направлением при изучении данных дисциплин является полихудожественный подход, разработанный Б.П. Юсовым, в основе которого лежит идея синкретизма, объединяющая виды художественной деятельности на разных этапах чувственного познания. Эта идея раскрывает сущность понимания значения синтеза в искусстве, который представляет собой органическое единство художественных средств и образных элементов различных искусств, объединённых единым идейно-художественным замыслом. Чаще всего синтезирование осуществляется в пластических искусствах, театральном искусстве, кинематографии, народных праздниках на основе художественной доминанты.

Таким образом, систематизация чувственных образов позволяет воссоздать целостный мир видимых, слышимых, осязаемых и переживаемых образов, благодаря чему происходит ассоциативный перевод образа из одного вида искусства в другой на основе выделения выразительных объектов, сторон и деталей. Этот процесс, по мнению О.В. Стукаловой, происходит на основе выявления внутренних образных, духовных связей слова, звука, цвета, пространства, движения и

формы и раскрывает внутреннее родство разнообразных художественных проявлений [3].

В процессе изучения дисциплин эстетического цикла организация чувственного познания носит диалогический характер. Диалог раскрывает объект природы «как выразительное и говорящее бытие» (М.М. Бахтин). В специфическом диалоге образов различных видов искусства открываются различные состояния объектов и субъектов познания. Возникает потребность сделать доступным для других свои мысли и переживания. Происходит духовное постижение мира. Этот процесс требует соотнесение понятий: «Я», «Другой». Диалогичность в понимании и постижении школьниками художественной картины мира выступает как форма общения, в которой голос каждого выражает свои представления о мире и является важным для всех. Такой подход требует самостоятельности и мыслительной активности, индивидуальности и творческого подхода к выполнению заданий. В диалоге важно уяснить, в каком отношении находятся герой и объект: «Я -Ты», «Я - Он», «Я - Мы». «Я» – включает все духовно-нравственные переживания героя. «Ты» – духовно близкий друг. «Он» – враг. «Мы» – единомышленники. Основой этих отношений является добро, зло, вера, любовь, счастье, горе. Теоретическое осмысление взаимодействия видов искусства позволяет осуществлять художественное синтезирование, которое происходит на основе: а) соотношения модели (учебного материала) и оригинала (реальной действительности) в мыслительной деятельности; б) субъективного и объективного постижения многообразия форм и красок реального мира; в) специфики художественно-образного осмысления конкретного вида искусства, своеобразия материала. При этом виды искусства, обогащаясь и дополняя друг друга специфическими средствами, отражают положение о единой природе эмоционального, образного, интеллектуального, творческого, рефлексивного и интуитивного в эстетическом познании мира.

Такое понимание систематизации чувственных образов позволяет воссоздать целостную картину жизни конкретной эпохи, научить находить общие смыслы и значения в различных видах искусства, в средствах их выразительности, в стилевых особенностях произведений.

Систематизация чувственных образов осуществляется в таких формах, как подготовка рефератов и докладов с презентацией, фильмов, кейсов, ТРИзов, исследовательских заданий к занятиям; проектной деятельности, эссе.

Особое место в систематизации чувственных образов занимает факультатив «Модели формирования эстетической образовательной и

воспитательной среды в школе», в котором реализуются следующие направления: 1) региональные аспекты среды г. Ельца; 2) исторические достопримечательности; 3) город воинской славы; 4) народное искусство: елецкие кружева, елецкая рояльная гармонь; 5) музейная педагогика; 7) выдающиеся педагоги.

Исходя из выше изложенного, следует что, систематизация чувственных образов школьников на разных этапах познания связана с передачей смысла и значения произведения искусства и происходит в зависимости от понимания выразительности, пластичности, смысловой ёмкости художественного языка.

Работа по систематизации чувственных образов в процессе изучения дисциплин художественно-эстетической направленности позволяет воссоздать целостную картину жизни людей конкретной эпохи, научить находить общие точки соприкосновения смыслов и значений в различных видах искусства, в средствах их выразительности, в стилевых особенностях произведений.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баранов С.П. Гносеологический подход к начальному обучению / С.П. Баранов. – София, 2012. – 168 с.
2. Мамардашвили М.К. Эстетика мышления / М.К. Мамардашвили. – М.: Издательство «Московская школа политических исследований», 2001. – 91 с.
3. Стукалова О.В. Созвучие идей (о философских основаниях теории Б.П. Юсова / О.В. Стукалова //Междисциплинарный интегрированный подход к обучению и воспитанию искусством (опыт региональных исследований): Сб. науч. статей / Ред.-составитель Е.П. Олесина. – М.: ИХО РАО, 2006. – 285 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ: КОНЦЕПЦИЯ, МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА, ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА

Emotional and moral personality development of junior student in education: concept, methodological, expert evaluation system

Стародубова Елена Александровна, *кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и практики начального образования Института детства МПГУ.*

eastarodubova@yandex.ru

В статье представлена концепция эмоционально-нравственного развития личности младшего школьника, методическая система её реализации, критерии и уровни эмоционально-нравственного развития личности младшего школьника.

The article presents the concept of emotional and moral development of the individual young schoolboy, methodical system of its implementation, the criteria and levels of emotional and moral development of the personality of the younger student.

Ключевые слова: **эмоционально-нравственное развитие личности, нравственный субъект, моральное самосознание.**

Keywords: **emotional and moral development of the individual, moral subject moral self-consciousness.**

В условиях демократических преобразований российское общество поставило перед школой задачи воспитания и развития личности, реализующей в своей жизнедеятельности ценности свободы и необходимости, признания личного и национального достоинства, ответственности перед собой и другими, т.е. личности с характеристиками нравственного субъекта.

Анализ широкого круга психолого-педагогических исследований интеллектуального и личностного развития младших школьников (В.В. Давыдов, А.И. Захарова, В.С. Мухина, Е.А. Сорокоумова, И.И. Чеснокова, О.В. Хухлаева, П.М. Якобсон и др.) позволил сформулировать основные положения *Концепции эмоционально-нравственного развития младших школьников***.** Остановимся на основных положениях.

Нравственный субъект - это личность с развитым моральным самосознанием, под которым понимается «социально обусловленное внутреннее основание и побуждение для морального самоопределения, самореализации, самоутверждения личности посредством целеполагания, мотивации, уяснения смысла собственной жизни, саморегуляции,

самоконтроля в их нравственном значении» (Д.С. Шимановский 1989). *Нравственный субъект* развивается при освоении различных жизненных контекстов, вырабатывая соответствующее отношение к жизни на основе рефлексии (С.Л. Рубинштейн 1976). *Младший школьник как нравственный субъект, обладает рядом черт:* осознанное побуждение к соблюдению нравственных норм, даже если оно не совпадает с его желаниями (механизм аффективного предвосхищения); способность к рефлексии в ситуации морального выбора; способность к произвольному поведению: умение строить свое поведение в соответствии с требованиями ситуации, планировать и контролировать свои действия на основе предвосхищения его промежуточного и конечного результата; умение анализировать и оценивать свои действия; адекватность эмоционального отношения к фактам соблюдения и нарушения требований нравственных норм в поведении сверстников (А.И. Петрова 2001).

Под нравственным развитием личности, вслед за Н.А. Корниенко (1995), мы понимаем процесс развития морального самосознания личности - превращения объективных социальных ценностных и нормативных требований в субъективные личностные смыслы, стимулирующие личностную рефлексию. Ведущими механизмами нравственного развития являются: эмоции, смыслополагание, рефлексия. Эмоции – важнейший механизм нравственного развития младшего школьника. Именно переживания подталкивают личность к осмыслению опыта и самоанализу. Поэтому можно говорить о ***эмоционально-нравственном развитии***, под которым, применительно к младшему школьному возрасту, понимается ***процесс развития морального самосознания: переживания личностного смысла в соблюдении нравственных норм, создания условий, стимулирующих рефлексию в системе отношений «Я» с окружающим миром, развитие позитивного самоотношения и уверенности в своих силах, переживания ответственности за результаты своего поведения.***

Педагогическими условиями развития морального самосознания младших школьников являются:

– постановка не «идеальных» а «реально достижимых» целей - конкретных диагностируемых требований (отказ от воспитания на основе чувства страха в пользу воспитания нравственных чувств вины и стыда; организация переживаний и оценки наблюдаемых действий окружающих, событий, явлений; рефлексия себя в обстоятельствах «другого»; развитие самооценки на основе сравнения «другого» с собой; рефлексия мыслей и чувств относительно собственной личности: о правах и обязанностях, поступках и ка-

чествах; осознание в себе того, что ранее было неизвестно; прогнозирование возможностей своего развития, позитивной веры в себя);

- отказ от сообщения «готового знания» о морали как руководства к действию в пользу осмысления нравственных ценностей (норм, прав, обязанностей, нравственных поступков, нравственных качеств человека) в процессе общения и деятельности;
- педагогическое сопровождение ребенка в построении образа «Я» (реального, идеального), его обогащении и дифференциации, в преобразовании самого себя;
- реализация системы педагогических средств нравственного развития личности, ориентированных на развитие внутреннего мира ученика - эмоциональности ребенка и, как следствие, личностной рефлексии;
- реализация в педагогическом процессе рефлексивного стиля педагогического общения, понимаемого нами как личностно-ориентированное взаимодействие учителя и учащихся, при котором учитель демонстрирует пример рефлексивного поведения и стимулирует учащихся на рефлексивную самооценку и самоуправление поведением.

Данный подход к эмоционально-нравственному развитию личности, ориентирован, в конечном итоге, на развитие личностной рефлексии – способности ребенка к самостоятельному анализу своих чувств и поступков. Для реализации этого подхода необходимы системные изменения практики работы школы. Предлагаемая ***методическая система эмоционально-нравственного развития личности младшего школьника*** включает несколько направлений деятельности учителя. Первое направление – «*Развитие ученика как субъекта учебной деятельности»,* ориентировано на решение задач: развитие самостоятельности и автономности учащихся в учебном процессе; формирование умений целеполагания, планирования, настойчивости в реализации самостоятельно составленного плана, умения осуществлять контроль, рефлексию и оценку собственной деятельности; развития поливариантного, прогностичного мышления и творческих способностей; развитие рефлексивности, осознание ребенком изменений, происходящих с предметом деятельности и самим собой; овладение учащимися опытом совместной деятельности и др. (В.В.Зайцев 1993; А.И. Раев 1995). Учебная деятельность – ведущая в младшем школьном возрасте, напрямую влияющая на становление характеристик субъекта нравственного поведения.

Второе направление работы – *«Развитие ученика как нравственного субъекта в процессе учебной деятельности»,* реализуется, прежде всего, посредством надпредметных педагогических технологий:

- развития морального самосознания в процессе восприятия произведений фольклора и искусства;
- развития нравственных чувств;
- осмысления нравственной нормы в коллективной деятельности и общении;
- развития рефлексивной самооценки;
- осмысления нравственной ценности в ситуации морального выбора;
- организации ролевых (моделирующих и имитационных) игр;
- анализа нравственных задач.

Третье («Развитие ученика как нравственного субъекта в системе отношений «учитель – ученик – родители») и четвертое («Развитие ученика как нравственного субъекта в процессе разнообразной творческой деятельности) направления работы предполагают создание психологически комфортных отношений в среде, стимулирующих: профилактику состояния тревожности ребенка, позитивное отношение ребенка к «другому» и самому себе, развитие способности управлять своими чувствами, сознание своих индивидуальных особенностей (Я-реальное) и прогнозирование возможностей своего развития (Я-идеальное); развитие оценочной и самооценочной деятельности, рефлексии и т.д. Важнейший элемент методической системы - рефлексивный стиль педагогического общения, сущность которого – личностно-ориентированное взаимодействие с ребенком, при котором взрослый демонстрирует пример рефлексивного поведения, организует переживание ребенком ситуации и стимулирует адекватный эмоциональный отклик и рефлексивное самоуправление поведением учащимися: самопознание, самооценку, самоконтроль, самоотношение.

Опытно-экспериментальная работа по апробации методической системы осуществлялась в БГОУ Гимназия № 1758 (г. Москва) в 2006 – 2010 гг. Экспертная оценка эмоционально-нравственного развития личности младшего школьника осуществлялась на основе методики, содержащей описание критериев и уровней эмоционально-нравственного развития младших школьников. Критериями эмоционально-нравственного развития на каждом уровне являются:

- нравственные чувства (показатели: эмоциональная экспрессия, проявления нравственных чувств (страх, стыд, вина, совесть), наличие эмоционального самоконтроля);
- понимание нравственных норм (показатели: понимание нравственных норм на уровне знания; понимание нравственных норм на уровне личностного смысла);
- нравственное поведение (показатели: рефлексивная самооценка, прогнозирование действий, наличие самоконтроля, мотивация поведения, проявления внешнего и внутреннего локуса контроля, способность к моральному выбору).

В эмоционально-нравственном развитии личности младшего школьника выделены три уровня: эмоциональный, эмоционально-рефлексивный, рефлексивный.

Эмоциональный уровень. Младший школьник определяет чувства и эмоциональные состояния, овладевает эмоциональной экспрессией - способами выражения чувств - мимикой, жестами, эмоциональностью речи, её темпом и громкостью. Появляются навыки одновременного контроля эмоций, жестикуляции и речи, сдерживания импульсивных реакций. Нравственные чувства возникают на основе организации адекватного эмоционального отклика на факты «соблюдения-нарушения» нравственных норм в действиях людей и последующей повторной организации аналогичных переживаний в близких ситуациях. *Нравственные чувства (эмоциональная отзывчивость «другому» - сочувствие, сострадание, доброжелательность, способность радоваться успехам и т.д.) формируются на примере поведения взрослого и по требованию взрослого. Появившийся опыт переживания нравственных чувств позволяет «правильно» реагировать на действия других, даже при отсутствии соответствующего знания «как следует поступать».* Ученик объясняет связь между чувствами и их причиной (ситуация) и следствием. Отношения с окружающими носят эмоционально-оценочный характер.

Ведущим мотивом поведения является страх осуждения или наказания со стороны взрослых, желание получить похвалу. Ученик стремится соответствовать ожиданиям взрослых, пытается действовать в соответствии с образцами, правилами, нормами. Школьник знает элементарные нравственные нормы, свои права, обязанности и соблюдает правила для того, чтобы избежать наказания или получить личное вознаграждение. Оценка действия зависит от его результатов. Поведение, ориентированное на других, осуществляется в расчете на вознаграждение. Способ осуществления поступка в ситуации морального выбора в

большинстве ситуаций противоречит нравственным нормам. Анализируя совершённые поступки, ученик предлагает верные «нравственные» варианты поведения.

Самооценка неустойчива и неадекватна, ее функционирование не связано с опорой на внутренние свойства, со своей собственной оценкой себя. Неопределенность границ «Я». Осознание себя ребенком происходит через окружающие вещи, предметы, внешние обстоятельства, эмоциональное отношение к ним. «У меня есть…», «Я хороший…». Присутствует оправдательная логика. Нравственные поступки совершаются от случая к случаю, чаще по отношению к близким и друзьям.

Эмоционально-рефлексивный уровень. Младший школьник различает нравственные чувства (ответственность за свои действия и переживания, сопереживание, сочувствие, сорадование, терпимость, негодование при несправедливости, чувства стыда, вины и страха) как причину и следствие своих поступков и окружающих людей.

Школьник знает нравственные нормы, свои права и обязанности. Самооценка носит ситуативно-практический характер (Г.И. Катрич 1994). Дети дают оценку отдельных своих практических действий, взаимоотношений с другими людьми, перечисляют взаимоисключающие и невзаимосвязанные черты. Присутствует оправдательная логика. Ориентация на следование социальным нормам и правилам. На основе норм ребенок объясняет своё поведение. Ученик старается соблюдать правила и социальные нормы для того, чтобы заслужить одобрение других. В противном случае возникает чувство стыда. Стыд - ориентация на внешнюю оценку, на мнение окружающих. «Стыдно», если ребенок чувствует, что не отвечает ожиданиям окружающих. Стыд – страх перед «своими». В нравственных суждениях отсутствует логическая непоследовательность. Противоречие – осознанный компромисс между ценностями нормативно-желательными в понимании ребенка и его собственными, что выражается в большом диапазоне совершаемых поступков, оправдываемых ребенком. Моральное поведение побуждается ожиданием одобрения или поощрения со стороны окружающих и отличается непостоянством с точки зрения их соответствия нравственным нормам поведения. Социальное одобрение - самостоятельный мотив нравственного поведения. Мнения других осознаются, и им уделяется повышенное внимание.

В совместной деятельности развивается личностная рефлексия. Социальном опыт меняет моральные представления. Ребенок оценивает себя, сравнивая с другими («сравнительная рефлексия»), учится замечать потребности других, согласовать свои действия с действиями

других. В ситуативном контексте, учащиеся осознают значение нравственной нормы для всех и личностный смысл для себя. Причина соблюдения норм – в понимании их значения для всех. Переоценка своих возможностей, признание ошибок происходит под воздействием окружающих. *Возрастающий опыт нравственных переживаний способствует развитию личностной рефлексии.*

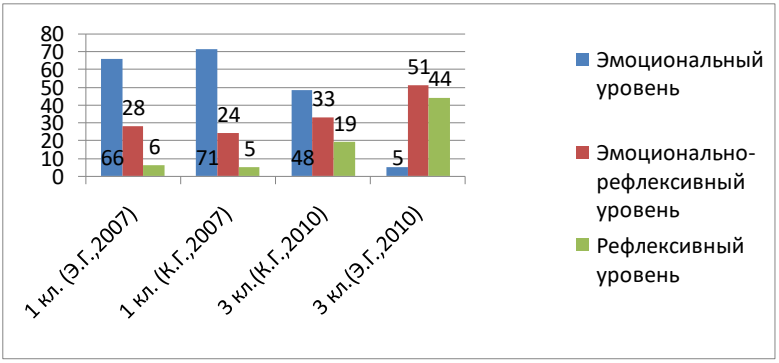
Рефлексивный уровень. Младший школьник называет нравственные чувства (ответственность за свои действия и переживания, сопереживание, сочувствие, сорадование, терпимость и принятие «другого», негодование при несправедливости, чувство стыда и вины) как причины и следствие поступков, объясняет причины возникновения чувств, различает чувства нравственные и безнравственные в конкретной ситуации, оценивает свои чувства на основе нравственных норм. Появляется эмоциональная устойчивость.

Школьник знает нравственные нормы, свои права и обязанности. Самооценка - обобщенно-рефлексивная (Г.И. Катрич 1994), проявляется в проблематичности суждений, снижении величины самооценки и повышении ее адекватности, самокритике. Осуществляет оценку своих поступков и личных достижений, перечисляет нравственные черты с элементами самокритики. Саморегуляция поведения осуществляется на основе нравственных норм и социально принятых форм выразительности. Нравственная норма осознается как средства защиты достоинства и регулирования поведения людей. Ученик объясняет почему необходимо следование нравственной норме. Старается соблюдать правила и социальные нормы для того, чтобы заслужить одобрение других и сохранить социальный порядок. Невыполнение нравственной нормы вызывает у личности чувство вины - стыд перед самим собой. Вина выражает озабоченность по поводу личных качеств, за которые индивид чувствует себя полностью ответственным. Социальное одобрение – стимул нравственного поведения. Ориентация на нравственные нормы, намерения, мотивы. Оценка поведения «по намерениям». Оценивая себя, сравнивает свои притязания с объективными результатами своей деятельности, ставит задачи самоизменения. Образ «Я» принимает дифференцированный характер – ребенок находит в себе «хорошие» и «не очень хорошие» черты.

В ситуациях морального выбора проявляет способность видеть варианты возможных поступков в конкретной ситуации, прогнозировать возможные действия и их последствия, выбирать поступок, наиболее приемлемый с нравственной точки зрения. Замечает необходимость помощи другим, приходит на помощь, проявляет чуткость, заботу о товарищах.

В эксперименте использовались два взаимозаменяемых пакета диагностических методик – психологический (пакет диагностических методик, реализуемый психологом) и педагогический (методика, позволяющая учителю диагностировать уровни эмоционально-нравственного развития школьников на основе наблюдения). Психологический пакет позволяет обеспечивать «внешний» контроль за деятельностью учителя. Педагогическая методика удобна учителю для самоконтроля и самоанализа (Е.А. Стародубова 2011). Полученные в ходе формирующего эксперимента результаты – сравнительные данные по экспериментальным и контрольным классам - свидетельствуют о эффективности предлагаемой методической системы (Диаграмма).

Диагностика уровня эмоционально-нравственного развития младших школьников. Сравнительные данные констатирующего и формирующего экспериментов в контрольных и экспериментальных группах (2007 – 2010 гг.)



🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зайцев В.В. Стимулирование свободного морального выбора поступка у младших школьников: Учебное пособие. – Волгоград: Перемена, 1993.
2. Катрич Г.И. Становление рефлексивной самооценки в младшем школьном возрасте: Автореф. дисс. канд. психол. наук - М.: РАО ИП, 1994.
3. Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности: Дисс. Доктора филос наук. - М.: ИПРАО, 1994.
4. Петрова А.И. Воспитание у младших школьников готовности к нравственному самоопределению: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – СПб: РГПУ, 2001.

5. Раев А.И. Требования к построению системы формирования и развития младшего школьника как субъекта учебной деятельности и нравственного поведения // Система формирования и развития младшего школьника как субъекта учебной деятельности и нравственного поведения: Сб. науч. трудов / Под ред. Г.И. Вергелес. — СПб.: Образование, 1995. — С. 3-8.
6. Стародубова Е.А. Диагностика эмоционально-нравственного развития личности младшего школьника как важнейший элемент системы экспертизы психологически безопасной образовательной среды начальной школы // Экспертиза психологической безопасности образовательной среды. Информационно-методический бюллетень Городской экспериментальной площадки второго уровня / Редакторы-составители И.А. Баева, В.В. Ковров. – М.: Экон-Информ, 2011. - № 11.- С. 24-33.
7. Шимановский Д.С. Моральное самосознание личности: теоретические и методологические проблемы: Автореф. дисс. доктора филос. наук. – М.: 1989.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МАСТЕР-КЛАССА КАК ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Pedagogical possibilities of the master class as forms of training

Черкасова Екатерина Сергеевна, *ассистент кафедры Теории и практики начального образования ФГБОУ ВО МПГУ.*

Kate150788@rambler.ru

В данной статье раскрываются педагогические преимущества и возможности мастер-класса как интерактивной формы обучения, объединяющей формат тренинга и конференции. Более подробно содержание темы рассматривается на примере мастер-класса, проведенного в рамках международной научно-практической конференции «Педагогика начального образования: традиции и инновации», организованной кафедрой Теории и практики начального образования 27 – 28 апреля 2017 года.

This article reveals the pedagogical advantages and possibilities of the master class as an interactive form of training that combines the format of the training and the conference. The content of the topic is examined in more detail by the example of a master class conducted in the framework of the international scientific and practical conference "Pedagogy of primary education: traditions and innovations" organized by the Department of Theory and Practice of Primary Education on April 27 - 28, 2017.

Ключевые слова: **внеурочная деятельность, подготовка учителя, мастер-класс, интерактивная форма обучения, декор, декоративные изделия, экспериментальная работа, бумажные салфетки, знания, опыт.**

Keywords: **extracurricular activities, teacher training, master class, interactive form of training, decor, decorative products, experimental work, paper napkins, knowledge, experience.**

В программе международной научно-практической конференции «Педагогика начального образования: традиции и инновации», которая проводилась кафедрой Теории и практики начального образования 27-28 апреля 2017 года кроме пленарной части и работы секций, были представлены *мастер-классы по различным направлениям, в том числе – по художественному творчеству.*

Мастер-класс – это форма занятий, которая широко используется в образовательной практике. Различные аспекты мастер-классов представлены в современной педагогической, методической литературе в работах Машукова А. В., Поташника М.М., Усовой С.И., Ширшиной Н.И. и др. Они содержат рекомендации по организации мастер-классов, этапов проведения, общей структуре занятий. Попытаемся в данной статье отметить педагогические преимущества и возможности мастер-класса.

Мастер-класс (англ. *Masterclass*, нем. *Meisterkurs, Musikpädagogik*, фр. *Classe de maître*) – это, прежде всего, *интерактивная форма*

обучения, объединяющая формат тренинга и конференции. В условиях развивающего обучения мастер–классы используются очень широко, они зарекомендовали себя как эффективный способ включения всех присутствующих в активную самостоятельную деятельность, в процессе которой происходит и приобретение нового знания, и формирование практических умений и навыков, и получение эстетического удовольствия от проведенной работы. Поэтому участие в любом мастер-классе имеет огромное личностное значение, способствует повышению самооценки человека, влияет на развитие у него чувство веры в свои возможности, стимулирует к творчеству, пробуждает интерес, развивает коммуникативные навыки, учит групповому взаимодействию. Таким образом, мастер-класс объединяет и решает одновременно важные педагогические задачи воспитательного, обучающего, развивающего, и психологического характера. Именно поэтому в школьной практике формат мастер-класса активно используется во внеурочной деятельности, при организации праздников, фестивалей, выставок, при организации досуга детей и др.

Другим важным достоинством мастер-класса является его *открытость возра*сту – мастер-классы интересны, полезны, доступны буквально всем – и детям младшего возраста, и подросткам, и молодежи, и взрослым. Важно просто при их организации учитывать интересы и возможности аудитории. А это, в свою очередь, значительно расширяет тематику и содержание мастер-классов. Включение мастер-классов в программу научных конференций позволяет рассматривать их как форму обучающего тренинга-семинара по освоению различных методик и технологий с целью повышения профессионального уровня и обмена передовым опытом его участников.

Мастер–класс может являться своеобразной *творческой лабораторией*, представляющий собой фундаментально разработанный оригинальный метод или авторскую методику, опирающийся на свои принципы и имеющий определенную структуру. С этой точки зрения мастер-класс отличается от других форм трансляции опыта, тем, что в процессе его проведения идет непосредственное обсуждение предлагаемого методического продукта и поиск творческого решения педагогической проблемы, как со стороны участников мастер-класса, так и со стороны мастера. Именно эти возможности мастер-класса выделил М.М. Поташник [3,78] который рассматривает данную форму занятий, прежде всего, как школу профессионального роста педагогов.

В методике проведения мастер-класса предлагаются следующие традиционные этапы: ввод новых знаний (теоретическая часть занятия), усвоения знаний, рефлексия [7]. Во многом результативность

мастер-класса зависит от умений педагога подготовить все необходимое для занятия, и продумать четкость объяснения, и организовать самостоятельную деятельность обучающихся – и сделать это надо так, чтобы у всех (у каждого) участников мастер-класса получился достойный окончательный продукт, иначе этап рефлексии не будет просто иметь содержания. В этом как раз и кроется и методическая трудность проведения мастер-класса, которая требует от педагога высокого уровня профессионализма. Другими словами – кажущаяся простота занятия и предлагаемых способов работы требует от руководителя мастер-класса пристального внимания к каждому участнику занятия, поддержки, своевременной помощи в случае необходимости в обстановке доброжелательности и комфортности. Обобщение практики проведения мастер-классов убедило в эффективности структурной модели, предлагаемой Н.В. Ширшиной [8].

Данная методика организации мастер-класса была апробирована в экспериментальной работе, которая проводилась в 2015-2017 гг. в рамках исследования темы: «Подготовка учителя к организации внеурочной деятельности в условиях сетевого взаимодействия». Она же была использована в мастер-классе, проведенном в рамках указанной конференции.

*Тема мастер-класс*а: «Изготовление декоративных изделий во внеурочной деятельности», на приобретение и совершенствование навыков духовно-нравственного и общекультурного направлений внеурочной деятельности[1]. В процессе мастер-класса, участниками были изготовлены декоративные цветы из бумажных салфеток.

Цель данного мастер-класса: научить участников поэтапному изготовлению цветов из бумажных салфеток, с последующим внедрением данной техники в образовательные учреждения городов РФ.

Модель проведения мастер–класса

Этапы работы мастер-класса	Содержание этапа	Деятельность участников
Подготовительно-организационный. Постановка целей и задач (дидактической общей цели, триединой цели: образовательной, развивающей и воспитательной)	Приветствие, вступительное слово мастера, необычное начало занятия	Встраиваются в диалог, проявляют активную позицию, тем самым помогая мастеру в организации занятия

Основная часть. Содержание мастер- класса, его основная часть: план действий, включающий поэтапно реализацию темы	Методические рекомендации педагога для воспроизведения темы мастер-класса. Показ приемов, используемых в процессе мастер-класса, показ своих «изюминок» (приемов) с комментариями	Выполняют задания в соответствии с обозначенной задачей, индивидуальное создание задуманного
Афиширование – представление выполненных работ. Заключительное слово. **Анализ** ситуации по критериям: 1. овладение общеинтеллектуальными способами деятельности; 2. развитие способности к рефлексии; 3. развитие коммуникативной культуры	Организует обмен мнениями присутствующих, дает оценку происходящему	Рефлексия - активизация самооценки и самоанализа по поводу деятельности на мастер-классе

Задачи мастер-класса:

- формировать умение видеть красоту посредством изготовления изделий декоративно-прикладного творчества;
- развивать эстетический и художественный вкус и ориентировать на качество изделий;
- развивать творческий потенциал обучающихся, их инициативу, уверенность в своих силах;
- развивать творческое воображение, способствовать развитию образного мышления;
- развивать аккуратность.

Для проведения мастер-класса были заранее заготовлены цветные салфетки, нитки белого цвета, ножницы. Таким образом, данное изделие требует достаточно небольшое количество материала, что позволяет часто применять технику во внеурочной деятельности или для оформления и декора.

Как и любой современный предмет, бумажные салфетки имеют свою историю, которая уходит корнями в средневековье. Развитие культурного уровня средневековой Европы, начиная примерно с XIV века, влекло за собой появление целой науки столового этикета. «Родиной этикета» по праву считается Италия именно там, наравне с

образованностью и изящными искусствами развиваются утонченность нравов мода и столовый этикет. Из Италии этикет, а вместе с ним использование скатерти, как неотъемлемой составляющая любого застолья проникает и в другие страны Европы - преимущественно во Францию, Германию и Англию. Каждому историческому периоду и каждой нации присущи свои индивидуальные правила поведения за столом и использование скатертей и салфеток. Столовые салфетки начали применять около 300 лет тому назад, в те времена они играли в большей степени декоративную роль, были украшены роскошными узорами, делались из прекрасных изысканных тканей, являясь достаточно дорогим удовольствием. Со временем скатерти и салфетки стали более доступны, их дизайн и материалы стали еще разнообразнее их могли позволить себе разные слои населения. С появлением фарфоровых мануфактур, культура сервировки стола приобрела новое звучание, появились новые виды салфеток для украшения обеденного стола. Знаменитые дворы Европы соревновались друг с другом в великолепии пышных застолий, у каждого государства были свои правила складывания и расположения салфеток на столе, сохранившиеся в некоторых странах и по сей день. В деревне также важное место уделяли сервировке стола, салфеткам и скатертям. Салфетки преимущественно были сделаны из льна, украшены специфическим народным орнаментом. В семьях бережно относились к скатертям и салфеткам, они были важной частью традиционных праздников, свадеб, дней рождений. Салфетки могли переходить по наследству, служить приданным или ценным подарком. Со временем бумажные салфетки вытеснили своих льняных предшественниц. Произошло это впервые в Германии в 70-е годы. Важность гигиены акцентировала внимание на функциональности и удобстве использования салфеток. В то время культура складывания салфеток уступила место удобству использования и санитарным правилам.

Сегодня выбор салфеток неограничен. Можно подобрать необходимый цвет, размер и качество в соответствии с интерьером или в зависимости от предмета изготовления. В изготовлении декоративных изделий (цветов) рекомендуется брать за основу салфетки различных ярких цветов, гармонично сочетающихся между собой для того, чтобы изделие могло что-либо украсить.

Во время мастер-класса участники изготовили декоративные пионы из цветных салфеток. В мастер-классе принимали участие преподаватели ВУЗов из разных городов России, в том числе: Москвы, Ярославля, Уфы и др. За время, отведенное на проведение мастер-

класса согласно утвержденной программе конференции, а именно – за 45 минут применялась парная и групповая работа.

Как любая педагогически направленная процедура, мастер класс завершается этапом оценивания и рефлексии процесса. По понятным причинам, сначала оцениванию подвергается изготовленные продукты – цветы; участники мастер-класса обращали внимание на цветовую гамму, аккуратность изготовления, форму, размеры и др. Отмечались также проявления друг другом творчества при изготовлении бумажного цветка – привнесение собственных вариативных элементов, создание композиций и др.

Мастер-класс завершился коллективным обсуждением содержанием и форм практико-ориентированной профессиональной подготовки педагогов, поскольку важнейшими требованиями к проектированию программ практико-ориентированной подготовки студентов являются взаимная увязка образовательных результатов, форм учебной работы студентов и средств их оценки [9]. Ведущий мастер-класса предложить участникам ответить на вопрос: «Пригодятся ли Вам приобретенные сегодня умения?» - на что все участники мастер-класса уверенно ответили, что «да, безусловно, это интересная форма организации досуга детей и взрослых». Дальнейшее обсуждение было посвящено возможностям «встройки» новых умений в профессиональную деятельность педагога дополнительного образования, учителя начальных классов и преподавателя.

Таким образом, в процессе мастер-класса, участники не только выполняли работу и открывали для себя новое в художественном творчестве, но и делились собственными знаниями в данной области. Каждый присутствующий покинул аудиторию с красивым пионом, сделанным своими руками и новыми идеями применения полученных умений в своей педагогической практике.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Землянская, Е.Н., Ситниченко, М.Я. Научно-организационные основы внеурочной деятельности в начальной школе в условиях ФГОС// Наука и школа. – 2013. – №5. – С. 12-16.
2. Машуков, А. В. Организация и проведение мастер-классов. Методические рекомендации/ А.В. Машуков. — Челябинск, 2007. — 13 с.
3. Поташник, М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: методическое пособие/М.М. Поташник. — М.: Педагогическое общество России, 2010. — 448 с.

4. Русских, Г. А. Мастер-класс — технология подготовки учителя к творческой профессиональной деятельности // Методист. — 2002. — № 1 — С. 38–40.
5. Хуртова, Т. В. Формы профессионального обучения педагогов: мастер-классы Т.В. Храмова. — Волгоград: Учитель, 2008. – 76 с.
6. Латыпова, Е.А. Мастер-класс – современная форма повышения профессионального мастерства педагогов. /Е.А. Латыпова.- Нефтекамск, 2012 – 19с.
7. Филатова, Н. И., Усова, С. И. Методика организации и проведения мастер-класса педагогом // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). — Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2016. — С. 266-268.
8. Ширшина, Н.В. Мастер-класс как современная форма аттестации в условиях ФГОС./Н.В. Ширшина. – Волгоград: Учитель, 2013 – 277 с.
9. Землянская, Е.Н. Новые формы оценивания образовательных результатов студентов // Психолого-педагогические исследования. - 2015. - Т. 7. - № 4. С. 103-114.

ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ ВЕРУЮЩЕЙ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Features of self-conciosness of the beliver person at the age of youth

Чурилова Екатерина Евгеньевна, *к.психол.н., доцент кафедры психологии развития, факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Московский Педагогический Государственный Университет», г. Москва, РФ.*

super_chy@mail.ru

Белая Анна Константиновна, *бакалавр по направлению «Психология» факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Московский Педагогический Государственный Университет», г. Москва, РФ.*

anabellavalm@mail.ru

Данная работа посвящена выявлению и характеристике особенностей самосознания верующей личности в юношеском возрасте. Религия, как особая форма восприятия, осознания мира и присвоения его отдельных явлений и предметов, обуславливает формирование самосознания личности, начиная с подросткового возраста и усложняясь в юности. Проблемность и актуальность выбранной темы обусловливают получение научных и компетентных знаний в вопросах вероисповедания и религии, а также позволяют полноценнее рассмотреть внутренний мир верующего человека как представителя особой социальной группы. В результате нашего исследования нами были выявлены следующее особенности самосознания верующей личности: – основу содержания рефлексии верующей личности составляет религиозность (стремление к духовности); – ведущей ценностной ориентацией верующей личности выступает стремление к религиозности (поиск путей к Богу): религиозная ценностно-смысловая ориентация проявляется во всех ведущих сферах бытия верующей личности.

The aim of the article is to explore the features of self-consciousness of the believer person at the age of youth. Religion as the special way of knowing and getting particular aspects of the entire world forms the self-consciousness of the person. That research helps to become more competent in the questions of faith to God and religion and to open new horizon of the personality of the believer person. We have found out that: - the reflection of the believer person focuses on the way to get closer to the God; - the leading value-orientation of believer person is the tendency to religiosity which covers all spheres of their life.

Ключевые слова: **самосознание, личность, верующая личность, моральное самосознание, ценностные ориентации.**

Keywords: **self-counseosness, person, believer person, moral self-consciousness, value-orientation.**

Современный мир характеризуется постоянным и активным изменением социокультурных, политических и экономических усло-

вий развития и бытия каждой отдельной личности и человечества в целом. Данные изменения задают новые, порой противоречивые, парадигмы развития сознания, морали, ценностей, норм и правил поведения. Одним из самых актуальных, а в условиях настоящей мировой обстановки – спорных и проблематичных, - выступает вопрос вероисповедания и религиозности, вопрос, сталкивающий не просто людей друг с другом, но провоцирующий глобальные и порой необратимые негативные изменения в жизни общества и всего человечества. Современная Россия является многоконфессиональным государством. Церковь выступает институтом, который обуславливает существование не только группы людей, принадлежащей к ней, но и оказывает влияние на отдельно взятого человека. При этом религия в отдельных случаях выступает инструментом для воздействия и манипуляции человеком: на религиозной почве провоцируются войны, теракты, конфликты. Изучение религиозных вопросов с психологической точки зрения является актуальным и полезным знанием для общества в целом, позволяющим быть более компетентным в данной области и не поддаваться различного рода изменениям и провокациям.

Наше внимание привлекло изучение самосознания верующей личности в период юности. В рамках современного психологического знания феномен самосознания личности является объектом, в первую, очередь, таких его областей как психология личности, возрастная психология, психология развития. Личность представляет собой динамическую структуру с постоянно развивающимся и усложняющимся самосознанием. Самость выступает основным образующим ядром личности. В самости заключена система ценностей, смыслов, моральных установок. Самосознание представляет собой высшую форму проявления сознания человека, определяет его систему отношений к окружающему миру и к самому себе. Самосознание – феномен культурно и исторически обусловленный, имеющий при этом уникальные формы проявления в онтогенезе. Формируясь и развиваясь в процессе онтогенеза, самосознание может нести как прогрессивный характер, так и регрессивный, как достигать своего пика, так и вовсе угасать.

В современном мире все более масштабной становится проблема личностной ориентации и самоопределения, с которой человек впервые (и в той или иной мере сознательно) сталкивается в отрочестве. Свобода, как актуальная современная ценность, позволяет человеку выбор собственного уникального пути. Ценность, как критерий этического в поведении, опосредует образ жизни человека, его поведение и поступки. С экзистенциальной точки зрения наличие свободы в современном обществе является положительным достижением миро-

вого прогресса и глобализации. Но вместе с тем возникает вопрос, на что именно ориентирован данный выбор? Какие последствия несет за собой наличие свободы? На наш взгляд, проблема личностной ориентации и умение правильно использовать ценность свободы является актуальным среди людей юношеского возраста, когда личность ориентирована на самостоятельность и на несение ответственности за собственный выбор.

Религия, как особая форма восприятия, осознания мира и присвоения его отдельных явлений и предметов, обусловливает формирование самосознания личности. Рассматривая самосознание личности через принятие определенных ценностей, можно сказать, что чем более личность религиозна, тем более религиозные ценности ей присущи, которые в свою очередь опосредуют личностную ориентацию и выбор, взращивают особое отношение к ценности свободы и определяют систему поведения личности. Так, религиозный образ жизни опосредует процесс формирования личности и взращивания ее морально–нравственных ценностей; природа верующей личности стремится к самопознанию и к самопониманию, к особому восприятию мира и себя в нем. Приходя к вере, люди учатся справляться с разного рода жизненными трудностями, а также обретают душевное состояние гармонии и умиротворение. Самосознание верующей личности является фактором самовоспитания, самокритики, самосовершенствования и самоконтроля, в основе которого лежит вера и упование на Бога, принятие и следование православной догматики и канонам.

На сегодняшний день тема самосознания верующей личности вызывает особый интерес для изучения, что может быть связано позитивным влиянием религиозности на формирование и развитие личности. Психология и религия, как способы осмысления бытия и себя в нем, нашли общее выражение и применение в таком подходе как «христианская психология».

Для изучения особенностей самосознания верующей личности в качестве методологической основы нашего исследования мы определили идею Н.А. Бердяева, согласно которой верующая личность рассматривается через категории стремления к духовности, самопознания и обретения религиозного опыта в диалоге с Богом. [1, с.152 – 188]. Теоретическую основу составила идея В.С. Мухиной, согласно которой феномен самосознания рассматривается как «осознание человеком себя как потенциала возможностей к развитию, своей возможной роли в жизни, обществе. Возникновение самосознания связано с определенным уровнем развития сознания и является необходимым условием становления личности» [2, с. 855]. Данная идея легла в основу иссле-

довательской матрицы, на основании которой мы рассматривали содержательное наполнение каждого звена структуры самосознания верующей личности.

Также для нашего исследования значимой стала идея А.А. Хвостова о моральном самосознании как сложной структуре, включающей в себя ценности, принципы, концепции «аморализма», долга и справедливости, представления о нравственных качествах личности [3, с. 41].

Нашу выборку составили прихожане православной церкви (Храм Преподобного Сергия Радонежского в г. Солнцево); учащиеся Православного Свято-Тихоновского гуманитарного Университета; учащиеся православного института Иоанна Богослова; также выборку нашего исследования составили учащиеся Московского Педагогического Государственного Университета. Количество респондентов составило 60 человек, среди которых 30 респондентов представили «верующую» группу и 30 человек – группу «неверующих». Основным критерием для формирования нашей выборки послужило использование методики «Анкета религиозных ориентаций» И.М. Богдановской, позволяющая условно разделить выборку на «верующих» и «неверующих». В контексте нашего исследования мы использовали понятия «верующий» человек и «религиозный» синонимично.

Методами исследования выступили: 1. Рефлексивный тест самоотчет «Кто Я?» В.С. Мухиной, К.А. Хвостова [4, С. 116 – 129]; 2. Метод контент–анализ рефлексивного эссе на тему «Я как личность. Вера для меня…»; 3. Методика «Решение моральных дилемм» (25 вопросов) А.А. Хвостова [3, С. 276]; 4. Метод исследования религиозной ценностно–смысловой ориентации (модификация методики «ЦОЛ–8» Г.Е. Леевика), 5. Анкета религиозных ориентаций И.М. Богдановской.

Для обработки полученных результатов исследования, для повышения их надежности и достоверности нами использовались методы математической и статистической обработки данных (критерий U – Манна – Уитни, коэффициент корреляции r-Спирмена) [6, с. 77 – 176].

В качестве полученных результатов нашего исследования мы получили следующие особенности самосознания верующей личности в юношеском возрасте:

Статистическая обработка и интерпретация методики «Кто Я?» выявила, что отличительной особенностью верующей личности является презентация себя через введенную нами в сетку рефлексии на себя категорию «верующая личность». Верующий человек, отвечая на вопрос «Кто Я?», помимо описания себя через социально-психологически значимые качества и личностно значимые качества,

прибегает к следующим ответам: православный христианин, верующий человек, подобие и образ Божий, раб Божий, творение Божие. Проявление данной категории позволяет нам сделать вывод о наличии религиозного самосознания у респондентов верующей группы.

В результате обработки и интерпретации рефлексивных эссе на тему «Я как личность. Вера для меня…» методом контент-анализ нами выявлены следующие особенности отображения самосознания верующей личности:

1. *Имя, духовный образ «Я» и телесный образ «Я»*: в рефлексивных эссе поименование авторами самих себя осуществляется по местоимению «Я», что можно проинтерпретировать как отношение авторов к себе как к уникальной единице; авторы именуют себя «личностью, созданной по образу Бога», «личностью, задуманной Богом»; «чадом Бога», что может свидетельствовать о наличии религиозного самосознания. У верующей личности наблюдается глубокая рефлексия на духовный образ «Я», критическое отношение к недостаткам характера, стремление стать лучше, что можно проинтерпретировать как стремление авторов приблизиться к Богу, к идеальному образу «Я»: авторы стремятся достичь идеального образа «Я» в духовном отношении путем веры в Бога, путем покаяния в своих грехах и их искуплении, путем молитвы и упования на волю Божью.
2. *Притязание на признание*: Верующая личность притязает на признание преимущественное со стороны Бога. Центральным аспектом развития для верующей личности является стремление к духовности. Для верующей личности значимы духовные ценности, достижение которых осуществляется путем духовного роста и развития. Верующая личность стремится достичь определенного эталона (Бога), в соответствии с которым совершенствует свое поведение, потребности, желания. Нами выявлено, что самооценка верующей личности тонко граничит между противоположными понятиями – с одной стороны, принятие себя как уникальной личности, дитя Божьего, но в тоже время – признание себя как греховной сущности, раба Божьего. Данный тезис обусловлен религиозным самосознанием респондентов
3. *Половая идентификация:* в рефлексивных эссе не прослеживается тенденция идентификации себя с определенным полом и гендерными характеристиками среди верующих респондентов. Мы предполагаем, что особенностью данного звена скорее является идентификация авторов с идеальным образом «Я», который представлен в категориях Бог, Христос. Идентификация с обозначен-

ным образом «Я» происходит через соотношение собственных психологических и поведенческих особенностей со спецификой проявления религиозной личности.

4. Четвертое звено структуры самосознания – *психологическое время личности. Настоящее:* верующая личность презентует положительное отношение к настоящему времени. Православная вера открывает перед личностью жизнью со смыслами и ценностями, ощущение радости, любови и действия Бога в жизни. Респонденты чувствуют важность и ценность своей жизни («Вера для меня – основа жизни, основа норм и ценностей…», «Я как личность не мыслю себя без Бога. Вера в Бога для меня – основа жизни. Это то, что делает мою жизнь осмысленной», «Вера для меня – это путь к другой жизни, к исправлению»); *Прошлое*: верующие респонденты нашего исследования оценивают веру как связное звено человеческой истории, поколений, семейных традиций. Данная идея является ценной для верующих людей, что выражается в чувстве благодарности к их причастности к данной традиции. *Будущее*: верующая личность прогнозирует ход своей жизни в зависимости от выбранного ею пути, образа жизни, поступков: вера в Бога, соблюдение Божьих заповедей, христианский образ жизни помогает человеку приблизиться к обретению «вечной жизни», в чем заключается главный замысел Божий («Правильная вера в Бога – это ключ, а Таинства Церкви – это дверь в вечность».
5. ***Социально-нормативное пространство личности (права и обязанности):*** Респонденты верующей группы выражают принятие и следование законодательной власти, однако центральным нормативным институтом для них является Бог и Евангелие, как образец поведения и законодательный регламент («Я соглашаюсь с правилами и законами, но если эти права и законы будут противоречить Евангелию и моей совести – то я буду руководствоваться совестью и Евангелием», «Помимо законов, принятых в правовом обществе, существуют законы внутри нас, законы нравственности», «Для меня как христианки критерии «правильно и хорошо» прописаны в Евангелии; я соблюдаю нормы и правила, предписанные правительством и стараюсь соблюдать заповеди Божьи»). Верующая личность выражает положительное отношение к своим обязанностям, принятие и согласие с ними. Мы предполагаем, что права и обязанности верующей личности также определяются наличием религиозного самосознания.
6. Респонденты верующей группы показали высокие показатели по шкале религиозной ценностно-смысловой ориентации, что свиде-

тельствует о важности роли Бога в жизни верующих, о следовании религиозной догматике и выполнению Божьих заповедей. Религиозные ценностно-смысловые ориентации верующей личности проявляются почти во всех ведущих сферах бытия человека.

7. Для верующей личности при решении моральных конфликтов характерно оценивать низкими показателями («совершенно недопустимо» или «иногда допустимо») антисоциальные дилеммы (например, «Переложить при случае вину на человека, которого трудно поймать «за руку»») и высокими («это очень важно») просоциальные дилеммы (например, «Прощать жестокие обиды, не мстить за нанесенный вред»). В целом, данные показатели также характерны и для респондентов неверующей группы.

Качественная обработка результатов выявила, что особенностью морального самосознания верующей личности является перенос безличностных ситуаций в личностный план. Моральные дилеммы, предложенные автором методики, помещают испытуемого в проблемную ситуацию, которая гипотетически имеет место быть в жизни каждого человека, однако не относится непосредственно к жизни респондентов. Задачей испытуемого является совершение оценки, насколько то или иное моральное утверждение допустимо либо нет по его мнению. Нами было отмечено, что для верующей личности является характерным оценка моральных дилемм с личностной позиции. Верующие респонденты часто оценивали представленные дилеммы соответственным образом, сопровождая ответ фразами: «если это было бы со мной, с моими близкими; если бы от этого выжило тысячи людей и прочее». Моральные дилеммы создают сложно-разрешимую ситуацию для верующей личности, не предполагая правильного решения конфликта. В связи с давлением религиозной догматики, следованию христианскому образу жизни, который предполагает «определенный» ход действий согласно религиозным заповедям и нормативно-правовым нормам и не предлагает альтернатив, решение моральных дилемм вызвало определенные трудности для оценивания у верующей группы.

При этом полученные нами результаты указывают на то, что верующая и неверующая группы респондентов одинаково разрешают моральные конфликты, оценивая низкими показателями («совершенно недопустимо», «иногда допустимо») антисоциальные дилеммы (например, «Переложить при случае вину на человека, которого трудно поймать «за руку»») и высокими показателями («очень важно») просоциальные дилеммы (например, «Прощать жестокие обиды, не мстить за нанесенный вред»). Таким образом, можно утвердить, что решение испытуемыми моральных дилемм не опосредованно лишь

религиозной ценностно-смысловой ориентацией личности. Разные типы морального сознания могут прийти к одинаковому решению на основании совершенно различных моральных ценностей и принципов

Следует отметить, что изучение вопросов вероисповедания и религиозности является актуальным и востребованным знанием в связи с социокультурными, экономическими и политическими изменениями, происходящими в настоящем во всем мире, в частности в России. Христианство, а именно православие, исторически было и остается центральной религиозной традицией на территории РФ. Знание православной культуры является необходимой составляющей русского человека, а также тех, кто претендует проживать на территории России. В связи с этим расширяется спектр источников и путей получения и изучения православных основ и знаний. На сегодняшний день основы православия изучаются не только в высших образовательных учреждениях, как специальных, так и других направленностей, но и введены в курс школьного образования. Таким образом, данная тема сопровождает формирование картины мира людей как различного возраста, так и различного вероисповедания, национальности, социального статуса. Интерес к исследованию самосознания верующей личности находит применение в таких научных направлениях как «христианская психология», «христианская психотерапия», «социальная психология», рассматривающая феномен верующей личности как одну из социальных групп, «психология развития личности». Наряду с этим, результаты, полученные в исследования, могут быть практически применены в образовательной среде в связи расширением христианского образования на законодательном уровне. Таким образом, данная тема является открытым и плодотворным полем для исследования, требующее новые способы и методы ее изучения.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. – М.: АСТ, АСТ Москва, Хранитель, 2006.
2. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты): 4–е изд., испр. и доп. – М.: Прометей, 2014.
3. Хвостов А.А. Структура и детерминанты морального сознания личности. – М.: Прометей, 2004.
4. Мухина В.С. Рефлексивный тест-самоотчет «Кто Я?»: возвращение к обоснованию установок, обращенных к реципиенту, и требования к анализу типов рефлексии на себя // Развитие личности. – 2008. – № 4. – С. 116 – 129.

5. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. – 3–е изд. – СПб.: Речь, 2008. – С. 392.

ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

НОВЫЕ ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ И КИБЕРБЕЗОПАСНОСТЬ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

New challenges and cybersecurity of the Russian Federation

Симонов Николай Евгеньевич, *к.ю.н., профессор, заведующий кафедрой медицины и БЖД МПГУ.*

ne.simonov@mpgu.edu

В статье рассматриваются проблемы информационных угроз и рисков РФ в связи с утверждением доктрины информационной безопасности.

The artical duls with the problem of informational threats and risks for the RF in connection with the submission of with Doctrine of informational safety.

Ключевые слова: **Информационное пространство, доктрина информационной безопасности РФ, национальная безопасность, кибер-угрозы, информационные опасности и риски, терроризм.**

Key words: **informational surrounding, national safety, Doctrine of informational safety, cyber-risks, informational threats and risks, terrorism.**

Стремительно меняется картина мира, под влиянием сменяющих друг друга волн технологической и информационной революции рождаются качественно новые, ранее неизвестные современной цивилизации вызовы и угрозы. В документе стратегического планирования - Доктрине информационной безопасности Российской Федерации (далее - Доктрине), введенной в действие Указом Президента РФ 5 декабря 2016 года (№ 646), констатируется, что «информационные технологии приобрели глобальный, трансграничный характер, стали неотъемлемой частью всех сфер деятельности личности, общества и государства». Их эффективное внедрение в повседневную жизнь является непременным условием ускорения экономического развития страны, формирования информационного общества и реализации национальных интересов и приоритетов [1]. Сегодня, как никогда, актуален известный афоризм – «кто владеет информацией - владеет миром»!

Вместе с тем, информационные технологии несут в себе латентные (скрытые) и реально опасные для человечества и граждан страны угрозы и риски, на которые Россия, как Великая держава, вынуждена реагировать в интересах национальной и международной безопасности.

В современных условиях под влиянием новых геополитических вызовов, уполномоченные государственные, коммерческие и общественные структуры России решают задачи по «сканированию» мирового информационного пространства. На основе добываемой ими информации, ее анализа осуществляется корректировка доктринальных и концептуальных взглядов на роль и место России в современном мире, формулируются и корректируются национальные интересы и стратегические приоритеты, принимаются актуальные решения в сфере внешней и внутренней политики РФ.

Информационная среда в современном мире – это сложная, динамично меняющаяся дефиниция. Она включает в себя мировой оборот информации, комплекс разновекторных, многоцелевых программ, а также организаций, с имеющимися в их распоряжении специальными интеллектуальными, технологическими (техническими) средствами, участвующими в обеспечении информационной безопасности РФ. Кроме того, в него входят объекты информатизации, ИКТ, сети связи, а также иные субъекты, деятельность которых связана с получением, обработкой и анализом информации. Одновременно они выступают объектами защиты в системе национальной безопасности России [2].

Как показывает практика, информационная среда России неразрывно связана с мировым информационным пространством и в силу известных причин находится в объективной зависимости от него. В настоящее время, не смотря на жесткое межгосударственное противостояние и санкционно-ограничительную политику США и его сателлитов в отношении России, осуществляется процесс интенсивной интеграции РФ в мировое информационное пространство.

В XXI веке сложился новый миропорядок, при котором государствам, независимо от уровня их развития и проводимой политики, невозможно успешно развиваться вне рамок мировых интеграционных процессов: точка возврата пройдена и отделить национальную информационную среду от мирового информационного пространства уже не представляется возможным. Но, есть исключения, например, КНДР. В Северной Корее в условиях международной политико-экономической изоляции, под угрозой уголовного преследования существует полный запрет на использование гражданами и организациями сети Интернет. В КНР в рамках реализации программы обеспечения информационной безопасности тестируется комплекс мер по госрегулированию оборота информации и организационно-правовому ограничению доступа граждан к запрещенным в стране международным и национальным информационным ресурсам.

Как известно, после распада СССР в 90-е годы XX века в условиях системного кризиса в стране в области информационных технологий и компьютерной техники господствовали иностранные производители и поставщики. Сложилась угрожающая государственной безопасности критическая ситуация полной зависимости России в сфере информатизации в важнейших отраслях экономики, включая военно-промышленный комплекс (ВПК). В числе основных причин - неразвитость собственной производственной и научно-технологической базы, остаточное финансирование средств в информационную отрасль. К этому следует добавить массовую эмиграцию («утечку мозгов») специалистов высшей квалификации, в том числе в сфере АйТи технологий в США и страны ЕС, развал государственной системы подготовки кадров и другие причины и условия, ставшие тормозом в развитии конкурентной информационной среды, техники и технологий.

В конечном итоге, эти и другие причины привели к существенному снижению роли и места РФ в современном мире. Произошла, по мнению лидеров ряда западных государств, геополитическая трансформация СССР и ее превращение «в региональную державу» и «всемирную бензоколонку» [3].

В начале XXI века наступило историческое осознание российским обществом глубины падения российского государства и невозможности его дальнейшего развития в сложившихся катастрофических условиях. В результате принятия судьбоносных политических решений были определены стратегические направления приоритетного развития страны. Доктринально определены национальные интересы и стратегические приоритеты РФ, основные вызовы и угрозы современности, в том числе, в информационной сфере.

Современная международная обстановка остается сложной и противоречивой, характеризуется многообразием противоположных национальных интересов, напряженностью и динамизмом межгосударственных отношений. В XXI веке процесс развития России протекает в неблагоприятных условиях ведения т.н. «гибридных» войн». Это новое понятие, суть которого состоит в появлении в мире ранее не известных разновидностей и форм межгосударственных противостояний (конфликтных противоречий), которые уже не могут быть решены традиционными способами.

В складывающемся миропорядке основную роль в их разрешении стали играть современные информационные технологии, которые применяются государствами в разнообразном тактическом сочетании с острыми классическими формами межгосударственных отно-

шений. В современной палитре сил и средств, используемых США и его сателлитами в «гибридных войнах», ведущее место отведено мерам политико-экономического давления, прежде всего, на Россию, объявленной новым геополитическим противником. Их основу, с одной стороны, составляют комплексная «санкционная война», т.е. перманентное применение санкций, запретов и ограничений в сфере экономических, финансовых, научно-технических, военных, дипломатических, гуманитарных и иных отношений России с другими странами и организациями.

С другой, использование традиционных форм и методов ведения локальных войн (Афганистан, Югославия, Ирак, Ливия, Сирия, Йемен) с применением новейших информационных технологий. Среди них, организация государственных переворотов «цветных революций», военно-политическая и финансовая поддержка т.н. «умеренной» оппозиции (включая сотрудничество с организациями, входящими в международный «террористический интернационал»). Кроме того, наращивается военное присутствие стран НАТО в Восточной Европе и на границе РФ (страны Балтии, Украина, Польша, Румыния).

В тактике проведения «гибридных войн» особое место отводится разведывательно-подрывной деятельности спецслужб США и стран ЕС против России, активно использующих современную электронную технику и информационные технологии для добывания разведывательной информации и оказания влияния на ее политику.

Появляются новые угрозы, связанные с деятельностью транснациональных преступных синдикатов по распространению оружия массового поражения, технологий по его созданию и средств доставки, ведением межгосударственных информационных войн, массированным применением кибер-атак на стратегически важные объекты российского государства, осуществляемые в целях дестабилизации политической обстановки, экономики, систем управления, хищения секретной информации.

В рассматриваемой в статье Доктрине дается классификация и современный анализ существующих угроз информационной безопасности РФ. Под ними в документе понимается «совокупность действий и факторов, создающих опасность нанесения ущерба национальным интересам в информационной сфере» [1].

Полагаем целесообразным рассмотреть их подробнее и прокомментировать наиболее важные положения. Так, согласно Доктрине, в настоящее время наиболее значимыми *угрозами* в *информационной сфере* являются:

1. Неуклонное расширение областей применения информационных технологий в экономике, промышленности, обороне, безопасности, науке, образовании и культуре, которые используется недружественными России государствами и организациями для достижения геополитических, военных, а также террористических, экстремистских, криминальных и иных противоправных целей в ущерб международной безопасности и стратегической стабильности.

Среди основных негативных факторов, влияющих на состояние информационной безопасности РФ, выделены следующие:

- наращивание рядом зарубежных стран возможностей информационно-технического воздействия на инфраструктуру в военных целях;
- усиление деятельности спецслужб, осуществляющих научно-техническую разведку в отношении российских государственных органов, научных организаций и предприятий оборонно-промышленного комплекса;
- возрастание масштабов использования разведками недружественных России государств и организаций средств оказания информационно-психологического воздействия, направленного на дестабилизацию внутриполитической и социальной ситуации в различных регионах мира, включая Россию, и приводящего к подрыву их суверенитета и нарушению территориальной целостности. В эту деятельность спецслужбы активно вовлекают многочисленные религиозные, этнические, правозащитные и иные общественные организации, а также отдельные группы граждан. Наращивается информационное воздействие на население России, в первую очередь на молодежь, в целях размывания традиционных духовно-нравственных ценностей.

Следует отметить, что в число используемых ими современных методов входит: дестабилизация российского общества посредством финансовой и информационной поддержки «несистемной оппозиции» и т.н. некоммерческих организаций (НКО), вмешательство в процедуру проведения выборов, привлечение отдельных граждан к негласному сотрудничеству, в т.ч. вербовка агентов влияния.

Получили широкое распространение т.н. «образовательные» и «развивающие» программы, финансируемые государственными или общественными организациями (Гос. департамент США, Британский совет, Фонд Сороса, BBC, CNN и др.). Декларируемая цель деятельности подобных организаций - обучение представителей российской молодежи в иностранных образовательных учреждениях. Практикуются

различные формы с использованием информационных технологий: вебинары, интернет-конференции, презентации, «стартапы» (Startup) для молодых изобретателей, страноведческие конкурсы, общение в социальных сетях. Среди иных, широко не афишируемых целей: выявление талантливых и способных детей в России, их изучение, отбор, выделение грантов и организация обучения. При этом в процессе обучения акцент делается на воспитание и привитие им западных ценностей и взглядов на события в мире и в России. Программы также предусматривают возможность дальнейшего трудоустройства российских граждан с предоставлением вида на жительство за рубежом.

Революционный процесс ускорения получения информации (ее мирового обращения) с использованием современных технологий коренным образом изменили роль СМИ в обществе. Задача объективного освещения событий и реализация права граждан на информацию, в подавляющем большинстве стран, остались в прошлом.

В XXI веке им на смену пришли новые ориентиры: манипулирование общественным мнением в интересах правящих элит, претендующих на мировое господство, интенсивное и масштабное раскручивание военной истерии и русофобии. Народам мира настойчиво навязываются стереотипы агрессивного восприятия России и других государств, проводящих независимую политику, как «изгоев» цивилизации. Наиболее тиражируемое в западном медийном пространстве клише: Россия – новая угроза свободам и демократическим ценностям человечества. В этой связи, возрастает роль использования СМИ (Интернет-ресурсов) в интересах политической и конкурентной борьбы, которые стали еще одной информационной угрозой для России.

Целью указанной информационно-террористической деятельности является дестабилизация положения в Закавказских республиках России, совершение терактов, вербовка граждан в структуру международных террористических организаций для участия в боевых действиях в Сирии, Ливии, Ираке, Афганистане, финансовая и военная поддержка подпольных террористических групп в Чечне, Дагестане, Ингушетии, Ставропольском и Краснодарском крае [5].

Новым приемом в международной террористической деятельности стала т.н. «вебвербовка» российских граждан с использованием сети Интернет по целенаправленному психологическому воздействию на мусульманскую часть населения регионов РФ (республики Южного федерального округа, Татарстан, Башкирия) с целью последующего рекрутирования их представителей в ряды, запрещенного в России, т.н. Исламского государства.

Особое внимание террористические организации уделяют молодежи, в том числе, посредством удаленного информационного воздействия на российских девушек. Широкую известность получил случай с «вебвербовкой» студентки МГУ Варвары Карауловой, которая под влиянием вербовщика из ИГИЛ тайно выехала для встречи с ним в Турцию, где была задержана властями при переходе сирийской границы.

Продолжился рост масштабов компьютерной преступности, прежде всего в кредитно-финансовой сфере. Увеличилось число преступлений, связанных с нарушением конституционных прав и свобод человека и гражданина, в том числе, в части, касающейся неприкосновенности частной жизни, личной и семейной тайны, при обработке персональных данных с использованием информационных технологий. При этом методы, способы и средства совершения таких преступлений, как отмечается в Доктрине, становятся все изощреннее [1].

Атаки на серверы банков, госучреждений и объектов ЖКХ, транспорта и связи, бизнес-сообщества с целью парализовать их работу стали регулярными и масштабными. Широко практикуется распространение вредоносных вирусных программ, заражающих сети и дестабилизирующих их работу, хакерские атаки и хищения со счетов крупных сумм денег, снятие средств с кредитных карт граждан РФ.

В арсенале угроз террористического характера скоординированные массовые интернет-телефонные атаки из-за рубежа с сообщением о заложенных взрывных устройствах в отношении государственных, общественных и коммерческих организаций России. Указанные угрозы принесли многомиллионные убытки этим организациям, привели к временной дезорганизации работы органов власти, отвлечению сил органов безопасности и правопорядка на ложные объекты.

Среди *иных угроз,* представленных в Доктрине, влияющих на состояние информационной безопасности России можно выделить следующие:

2. ***В области обороны.*** Увеличение масштабов применения отдельными государствами и организациями информационных технологий в военно-политических целях, в том числе для осуществления действий, противоречащих международному праву, направленных на подрыв суверенитета, политической и социальной стабильности, территориальной целостности Российской Федерации (ее союзников) и представляющих угрозу международному миру, глобальной и региональной безопасности.

3. ***В области государственной и общественной безопасности***. Постоянное повышение сложности, увеличение масштабов и рост

скоординированности компьютерных атак на объекты критической информационной инфраструктуры, усилением разведывательной деятельности иностранных государств в отношении Российской Федерации, а также нарастанием угроз применения информационных технологий в целях нанесения ущерба суверенитету, территориальной целостности, политической и социальной стабильности Российской Федерации. Преступное проникновение в информационные базы данных госучреждений и организаций России с целью хищения секретной информации, содержащих государственную тайну, снятия информации с каналов связи или выведения их из строя.

4. ***В экономической сфере.*** Недостаточный уровень развития конкурентоспособных информационных технологий и их использования для производства продукции и оказания услуг. Сохраняется высокий уровень зависимости отечественной промышленности от зарубежных информационных технологий в части, касающейся электронной компонентной базы, программного обеспечения, вычислительной техники и средств связи, что обусловливает зависимость социально-экономического развития Российской Федерации от геополитических интересов зарубежных стран.

5. ***В области науки, технологий и образования.*** Недостаточная эффективность научных исследований, направленных на создание перспективных информационных технологий, низкий уровень внедрения отечественных разработок и недостаточное кадровое обеспечение в области информационной безопасности, а также не высокой уровень осведомленности граждан в вопросах обеспечения личной информационной безопасности.

6. **В *области стратегической стабильности и равноправного стратегического партнерства.*** Стремление отдельных государств использовать технологическое превосходство для доминирования в информационном пространстве. Существующее в настоящее время распределение между странами ресурсов, необходимых для обеспечения безопасного и устойчивого функционирования сети «Интернет», не позволяет реализовать совместное справедливое, основанное на принципах доверия управление ими.

Сложившаяся в информационном пространстве ситуация усугубляется отсутствием международно-правовых норм, регулирующих межгосударственные отношения в информационном пространстве, а также механизмов и процедур их применения. Данный фактор существенно затрудняет формирование системы международной информационной безопасности, организации практической координации и взаимодействия в этой сфере.

Таким образом, в Доктрине четко сформулированы основные угрозы информационной безопасности России. В этой связи весьма актуальным, с точки зрения реализации ее положений на практике, представляется определение цели, задач, основных направлений и организации обеспечения информационной безопасности.

Как видно из содержания документа ***стратегической целью*** обеспечения информационной безопасности страны является *защита жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз, связанных с применением информационных технологий,* противоречащих международному праву и направленных на подрыв суверенитета, политической и социальной стабильности, обеспечение основных прав и свобод человека и гражданина, нарушение территориальной целостности России и представляющих угрозу миру, безопасности и стратегической стабильности.

Стратегические цели обеспечения информационной безопасности в Доктрине классифицируются в зависимости от сферы государственной деятельности (оборона страны, национальная безопасность, экономика, управление, наука, технологии и образование, стратегическая стабильность и равноправное стратегическое партнерство и др. В этой связи сформулированы задачи государственных органов в рамках деятельности по обеспечению информационной безопасности.

В соответствии с заявленными в Доктрине целями и задачами, как никогда ранее, актуальным представляется практическая реализация разработанной системы мер по прогнозированию, обнаружению, сдерживанию, предотвращению, отражению информационных угроз и ликвидации последствий их проявления.

В этой связи ***основными направлениями*** реализации системы мер по обеспечению информационной безопасности являются:

- стратегическое сдерживание и предотвращение военных конфликтов, которые могут возникнуть в результате применения информационных технологий;
- совершенствование системы обеспечения информационной безопасности РФ; направленных на защиту критической информационной инфраструктуры;
- прогнозирование, обнаружение и оценка информационных угроз Российской Федерации в информационной сфере;
- нейтрализация информационно-психологического воздействия на население страны;
- содействие обеспечению защиты интересов союзников Российской Федерации в информационной сфере;

- противодействие использованию информационных технологий для пропаганды экстремистской идеологии, распространения ксенофобии, идей национальной исключительности;
- пресечение деятельности, наносящей ущерб национальной безопасности Российской Федерации, осуществляемой с использованием технических средств и информационных технологий специальными службами и организациями иностранных государств, а также отдельными лицами;
- повышение защищенности критической информационной инфраструктуры и устойчивости ее функционирования, развитие механизмов обнаружения и предупреждения информационных угроз и ликвидации последствий их проявления, повышение защищенности граждан и территорий от последствий чрезвычайных ситуаций, вызванных информационно-техническим воздействием на объекты критической информационной инфраструктуры;
- повышение безопасности функционирования объектов информационной инфраструктуры, в том числе в целях недопущения иностранного контроля за функционированием таких объектов, обеспечение целостности, устойчивости функционирования и безопасности единой сети электросвязи РФ, а также обеспечение безопасности информации, передаваемой по ней и обрабатываемой в информационных системах на территории Российской Федерации;
- повышение безопасности функционирования образцов вооружения, военной и специальной техники и автоматизированных систем управления;
- повышение эффективности профилактики правонарушений, совершаемых с использованием информационных технологий, и противодействия таким правонарушениям;
- обеспечение защиты информации, содержащей сведения, составляющие государственную тайну, иной информации ограниченного доступа и распространения;
- совершенствование методов и способов производства и безопасного применения продукции, оказания услуг на основе информационных технологий с использованием отечественных разработок, удовлетворяющих требованиям информационной безопасности;
- повышение эффективности информационного обеспечения реализации государственной политики Российской Федерации;

- нейтрализация информационного воздействия, направленного на размывание традиционных российских духовно-нравственных ценностей;
- инновационное развитие отрасли информационных технологий и электронной промышленности, увеличение доли продукции этой отрасли в валовом внутреннем продукте, в структуре экспорта страны;
- ликвидация зависимости отечественной промышленности от зарубежных информационных технологий и средств обеспечения информационной безопасности за счет создания, развития и широкого внедрения отечественных разработок, а также производства продукции и оказания услуг на их основе;
- развитие отечественной конкурентоспособной электронной компонентной базы и технологий производства электронных компонентов, обеспечение потребности внутреннего рынка в такой продукции и выхода этой продукции на мировой рынок;
- продвижение в рамках деятельности международных организаций позиции Российской Федерации, предусматривающей обеспечение равноправного и взаимовыгодного сотрудничества всех заинтересованных сторон в информационной сфере и др. [1].

В ближнесрочной перспективе тренд реализации Доктрины на практике будет направлен на формирование безопасной среды оборота достоверной информации и устойчивой к различным видам воздействия информационной инфраструктуры, обеспечение защищенности граждан от информационных угроз, в том числе за счет *формирования культуры личной информационной безопасности.*

В этой связи в современный период возрастает роль образования и науки России в подготовке квалифицированных кадров для информационной отрасти страны, проведении научных исследований и осуществления опытных разработок в целях создания перспективных информационных технологий и средств обеспечения информационной безопасности, создания конкурентно способных средств информатизации и техники.

На наш взгляд, актуальная *задача по ускоренному созданию и развитию кадрового потенциала* в области обеспечения информационной безопасности, повышения компьютерной грамотности населения РФ не может быть успешно решена без внедрения в российскую систему образования на всех ее уровнях перспективной системы мер по повышению уровня и качества подготовки специалистов в сфере информационных технологий. В этих целях образовательные учре-

ждения России уже в ближнесрочной перспективе должны быть обеспечены достаточными финансовыми и материальными ресурсами. В связи с принятием Доктрины потребуется внесение изменений в существующие ФГОСы, образовательные программы и учебные планы по блоку «информационных» и иных смежных дисциплин, включая предмет «Безопасность жизнедеятельности». Как нам представляется, изменения должны быть произведены с точки зрения постановки новых задач, корректировки требований к содержанию и результатам освоения указанных учебных дисциплин, увеличения количества часов на практические (лабораторные) занятия, расширения спектра традиционных объектов проведения производственных и учебных практик.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации. (Указ Президента Российской Федерации 5 декабря 2016 года № 646).
2. Петров С.В., И.П. Слиньков, В.В. Гафнер, П.А. Кисляков. Информационная безопасность. Учебное пособие. – Новосибирск-Москва, 2012.
3. Петров С.В., Ю.В. Пушкарев, Е.А. Пушкарева. Основы национальной безопасности. Учебное пособие. – Новосибирск-Москва, 2011.
4. Симонов Н.Е., Акимов А.Е. Информационно-аналитическая деятельность правоохранительных подразделений таможенных органов: основные понятия и определения: мультимедийное учебное пособие. М.: РИО РТА, 2003.
5. Симонов Н.Е., Ангелова И.В. Актуальные вопросы совершенствования деятельности правоохранительных и специальных органов России в сфере противодействия терроризму// Сборник статей по проблемам правоохранительной деятельности «Поиск». Выпуск 6. М.: РИО РТА, 2006.

Abramova I.V., *post-graduate University branch Shuya, mathematics teacher MAIS school № 7 g.o. Shuya, Ivanovo oblast.*

iro4-ka@mail.ru

Lokshin A.A., *Dr. Sci. Sciences, Associate Professor, Department of Mathematics and Computer Science, Institute of Childhod, Moscow State Pedagogical University, Professor.*

aalokshin@gmail.com

Belaya A.K., *The student of the bachelor degree of «Psychology» of the faculty of pedagogy and psychology of MPSU.*

anabellavalm@mail.ru

Borisova E.V., *candidate of pedagogical sciences, associate professor of the theory and practice of primary education FGBOU VO «The Moscow pedagogical state university».*

tschekin@mail.ru

Chechetkin Yu.V., *Ph.D., candidate of pedagogic Sciences, docent of the Chair of Pedagogy of primary education Moscow State Pedagogical University.*

urvas@list.ru

Cherkasova E.S., *assistant of the Department of Theory and Practice of Primary Education of the Moscow State Pedagogical University.*

Kate150788@rambler.ru

Churilova E.E., *Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology of development, the faculty of pedagogy and psychology of MPSU.*

super_chy@mail.ru

Dementieva O.M., *Ph.d., Associate Professor of educational psychology at the Moscow State RUSSIAN psycho-pedagogical University (MGPPU), Associate Professor of the theory and practice of primary education in RUSSIAN Moscow pedagogical State University (MPGU).*

oka76@mail.ru

Gavrilova L.V., *candidate of psychological Sciences, docent of the Moscow state pedagogical University, Moscow, Russia.*

ps.15@mail.ru

Ivanova E.A., *Candidate of Physics and Mathematics, associate professor, Department of Mathematics and Computer Science, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, assistant professor.*

eaiva@mail.ru

Kolesov V.I., *honoured worker of higher school of the Russian Federation, doctor of pedagogical sciences, candidate of economic sciences, Professor, Interfaculty departments of Humanities and natural sciences Luga Institute (branch) LENINGRAD STATE UNIVERSITY named after A.S. Pushkin.*

vi_kolesov@mail.ru

Kolesov V.S., *postgraduate student, Yelets State University. I.A. Bunin, Yelets (Russian Federation).*

kolesov-vladimir@inbox.ru

Koltinova V.V., *candidate of pedagogical science, Assistant Professor of the theory and practice of primary education of SEI HPE Moscow State Pedagogical University.*

koltinova-w@mail.ru

Kozlova M.A., *the teacher of primary school, GBOU School № 875, Moscow, Russia.*

kozlova.ma@mail.ru

Kravchenko A.V., *Candidate of Pedagogical Sciences, candidate of pedagogical science, Assistant Provost, Associate Professor Department of medicine University and FEDERAL safety SEI HPE «the Moscow State Pedagogical University.*

kr.a@mail.ru

Makarova K.V., *Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of the Junior Schoolchild, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow.*

mk-08@mail.ru

Moshkin V.N., *doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of safety, theory and techniques of martial arts in RUSSIAN "by Velikiye Luki State Academy of physical culture and sports.*

admin@mirpdd.ru

Murzina N.P., *Candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the chair of the pedagogy and child psychology Omsk state pedagogical university.*

npmurzina@mail.ru

Oleynikova M.A., *candidate of pedagogical sciences, associate professor of the theory and practice of primary education FGBOU VO «The Moscow pedagogical state university».*

airekman@mail.ru

Ovchinnikova A.Zh., *Doctor of pedagogical sciences, professor, Institute of psychology and pedagogics, Professor of the Department of primary education of Yelets State University named after I.A.Bunin.*

dok54@mail.ru

Povalyayev V.V., *postgraduate student, Yelets State University. I.A. Bunin, Yelets (Russian Federation).*

powalyay17@mail.ru

Pushkareva Yu.A., *Senior Lecturer, Chair of Theory and Methods of Physics Teaching, Moscow Pedagogical State University, Moscow.*

smirnovav@rambler.ru

Simonov N.E., *candidate of low science, professor, chief of medical and security department MPGU.*

ne.simonov@mpgu.edu

Sitnichenko M.Ja., *Cand. ped. Professor, Professor of the theory and practice of primary education Institute for childhood MPGU.*

navigare2006@yndex.ru

Smirnov A.V., *Ph.D., Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Physics, Moscow Pedagogical State University, Moscow.*

smirnovav@rambler.ru

Sosnovskaya E.M., *a graduate student of the Department of social pedagogy and psychology of Moscow State Pedagogical University.*

sekm1975@mail.ru

Starodubova E.A., *candidate of pedagogical science, Assistant Professor, Department of theory and practice of primary education Institute for childhood MPGU.*

eastarodubova@yandex.ru

Voskoboynikova G.A., *postgraduate student, Yelets State University. I.A. Bunin, Yelets (Russian Federation).*

ligas67@mail.ru

Zemlyanskaya E.N., *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Theory and practice of primary education Chair, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.*

enz_888@mail.ru

TABLE OF CONTENTS

International scientific-practical conference "Pedagogy of primary education: traditions and innovations". *A.V. Kravchenko* **3**

SCIENCE EDUCATION PRACTICE

The interaction of traditions and innovations in teaching the disciplines of pedagogical cycle (in remembrance of A.E.Dmitriev and S.P.Baranov). *E.V. Borisova, M.A. Oleynikova* **9**

Development of the scientific school of the department of theory and practice of primary education: preservation of tradition and innovation. *E.N. Zemlyanskaya* **15**

The essence of the meaning of life disintegrated as the determinant of personal crisis in modern Russia. *V.I. Kolesov* **24**

Scientific school of the Department of theory and practice in primary education: tradition and innovation. *M.Ya. Sitnichenko* **36**

To the issue of competitiveness of high school students. *E.M. Sosnovskaya* **58**

MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The formation of metasubject and personal of schoolchildren results in mathematics lessons. *I.V. Abramova* **65**

The question of professional competence and readiness for professional activity of novice elementary school teachers. *L.V. Gavrilova, M.A. Kozlova* **73**

Means of applying the principle of mobility in practice educational organization. *O.M. Dementieva* **84**

The social and pedagogical competence of the primary school teacher in interaction with parents of pupils. *V.V. Koltinova* **92**

Professional training of students to preparation of the modern lesson. *N.P. Murzina* **99**

Features modern educational environment of school physics classroom. *A.V. Smirnov, Yu.A. Pushkareva* **108**

Evaluation of the current control. *Yu.V. Chechetkin* **111**

AND I DO SO

Ordered iterate through. *A.A. Lokshin, E.A. Ivanova* **115**

Understanding of a work of art (using the example of music).
K.V. Makarova **120**

Structure of anti-extremistic education in the pedagogical process.
V.N. Moshkin **130**

Systematization of sensual images of undergraduates in the course of study disciplines aesthetic cycle. *A.Zh. Ovchinnikova, G.A. Voskoboynikova, V.S. Kolesov, V.V. Povalyaev* **140**

Emotional and moral personality development of junior student in education: concept, methodological, expert evaluation system.
E.A. Starodubova **150**

Pedagogical possibilities of the master class as forms of training.
E.S. Cherkasova **159**

Features of self-conciosness of the beliver person at the age of youth.
E.E. Churilova, A.K. Belaya **166**

INVITATION TO DISCUSSION

New challenges and cybersecurity of the Russian Federation.
N.E. Simonov **175**

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Журнал «Школа будущего» приглашает к сотрудничеству педагогов, ученых и общественных деятелей. К рассмотрению принимаются электронные рукописи, оформленные в соответствии с нижеуказанными требованиями.

Общий объем – от 2 до 6 стр. (формат листа – А4, поля со всех сторон – 25 мм, шрифт Times New Roman, обычный, 12 pt, межстрочный интервал – одинарный). Принимаются только Microsoft Office-совместимые форматы текстовых файлов. Рисунки, таблицы, схемы и графики в отдельных файлах графического формата. Для статей научного характера в конце необходимо указать список использованных информационных источников, оформленный в соответствии с ГОСТом. На отдельной странице указать на русском и английском языках: сведения об авторе(-ах) статьи: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, место работы и должность, подробный адрес, контактный телефон, e-mail; название статьи; краткую аннотацию к статье (не более 5 строк); ключевые слова.

Редакция сохраняет за собой право внесения в текст незначительных сокращений и стилистической правки. Точка зрения авторов наших публикаций не всегда совпадает с позицией редакции.

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия, свидетельство о регистрации ПИ№ФС77-23949 от 06 апреля 2006 года.

Включено в Перечень российских рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук с апреля 2010 года.

Верстка: Н.Е. Марченко.
Корректор, дизайн обложки: А.В. Кравченко.
Формат 205х143. Тираж 500 экз.

Адрес для переписки: 119435, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 29.
Редакция журнала «Школа Будущего».
Телефон: (495) 221-89-32; (915) 350-02-52
E-mail: info@schoolfut.ru. Веб-сайт: http://schoolfut.ru

Издатель: РО Школа Безопасности
111625, Москва, 2-й Полевой пер., д. 2
Телефон: (495) 221-89-32

Типография: Издательско-полиграфический комплекс ГУП СППМ
123098, Москва, ул. Живописная, д. 28
(Государственное унитарное предприятие города Москвы «Специальное предприятие при Правительстве Москвы»)