

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS
OF CONTINUING EDUCATION**

*Сборник статей тринадцатой национальной
научно-практической конференции*

Ярославль
2021

УДК 374.3
ББК 74.5; 65.240
П 86

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

П 86 **Психологические и педагогические аспекты непрерывного образования = Psychological and pedagogical aspects of continuing education** : сборник статей тринадцатой национальной научно-практической конференции [18 февраля 2021 г.] / под науч. ред. М. В. Новикова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. – 175 с.
ISBN 978-5-00089-473-6

Сборник включает статьи, представленные в виде докладов на национальной научно-практической конференции «Психологические и педагогические аспекты непрерывного образования», состоявшейся в Ярославском государственном педагогическом университете им. К. Д. Ушинского 18 февраля 2021 года. Среди авторов научно-педагогические работники, практические работники систем образования и охраны общественного порядка, обучающиеся вузов.

УДК 374.3
ББК 74.5; 65.240

Редакционная коллегия:
Т. В. Бугайчук, О. А. Коряковцева,
М. В. Новиков (научный редактор)

ISBN 978-5-00089-473-6

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2021
© Авторы статей, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ	7
<i>Мазилев В.А.</i> Психология и педагогика в эпоху перемен: поиски оптимальной модели сотрудничества	7
<i>Ракитина О.В., Шкугаль А. Я.</i> Особенности самоактуализации студентов, обучающихся по направлению «психология» (очная и заочная формы обучения)	24
<i>Бугайчук Т.В., Бекиш А.С.</i> Развитие лидерских способностей у подростков в условиях проектной деятельности	30
<i>Вдовина Л.Н., Арнаутова В.В.</i> Исследование перфекционизма и контроля эмоций при психосоматических заболеваниях	36
<i>Федорова П.С., Бугайчук Т.В.</i> Реабилитационный подход в повышении качества жизни клиентов психоневрологического интерната	43
РАЗДЕЛ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Досзэ Т. Г.</i> Обучение взрослых: активизация познавательной деятельности	49
<i>Буракова Г.Ю., Карпова Т.Н.</i> Подготовка студентов педвузов к руководству проектной деятельностью школьников во внеурочной работе по математике	59
<i>Красильникова Е.В.</i> Внедрение электронного учебника по русскому языку как иностранному в процесс обучения иностранных военных специалистов	66
<i>Тарабарина Т.И., Чукур Л.В.</i> Непрерывное педагогическое образование как условие профилактики профессионального выгорания педагога	72
<i>Плуженская Л.В.</i> Образовательная экосистема как условие развития системы непрерывного педагогического образования	78

РАЗДЕЛ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Слепко Ю.Н.</i> Дополнительное образование как ресурс интеграции аспектов анализа и путей формирования учебной деятельности школьника	89
<i>Марусейцев С.В., Свинар Е.В.</i> Формы и методы военно-патриотического воспитания в условиях дистанционного обучения	98
<i>Аникина Н. Е., Безобразова О. В.</i> Критерии и показатели оценки состояния безнадзорности несовершеннолетних	104
<i>Усанина Н.С., Бугайчук И.А.</i> Повышение статуса обучающихся в условиях образовательной организации: позиция руководителя	122
<i>Фаламеева Е.В.</i> Обучение педагогов стратегиям формирования социальной грамотности школьников	137

РАЗДЕЛ 4. РАЗВИТИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

<i>Волкова М.Г.</i> Организация дополнительного образования на платформе «Юрайт»	137
<i>Таланов С.Л., Березин Т.Д.</i> Развитие современных ключевых компетентностей и навыков потребительского поведения через систему дополнительного профессионального образования	144
<i>Новиков М. В., Перфилова Т. Б.</i> Студенты против профессоров накануне «великих реформ» в России	154
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	171

ПРЕДИСЛОВИЕ

В данном сборнике представлены статьи научно-педагогических работников, практических работников, а также обучающихся. Представленные статьи сгруппированы в рамках четырех взаимосвязанных проблем: психологические аспекты образования, педагогические аспекты профессионального образования, педагогические аспекты общего образования, аспекты развития общекультурных компетенций.

Первый раздел начинается с проблемной статьи, посвященной анализу современного состояния взаимодействия двух отраслей научного знания – психологии и педагогики и поиску путей оптимального использования достижений психологической науки в педагогике как общей, так и высшей школы. В этом же разделе также анализируются следующие проблемы: развитие лидерских способностей подростков, особенности самоактуализации студентов-психологов дневной и заочной форм обучения, взаимодействие перфекционизма и контроля над эмоциями при психосоматических заболеваниях.

Второй раздел посвящен различным аспектам совершенствования непрерывного профессионального педагогического образования. Авторы статей анализируют следующие проблемы: подготовка студентов педагогических вузов к руководству проектной деятельностью школьников по математике во внеурочное время, профилактика профессионального выгорания педагогов средствами непрерывного педагогического образования, внедрение электронных учебников по русскому языку как иностранному в процесс обучения иностранных военных специалистов, образовательная экосистема как условие развития непрерывного педагогического образования.

Педагогические проблемы общего образования рассматриваются в третьем разделе. Здесь, в частности, привлекает внимание статья, посвященная дополнительному образованию школьников, рассмотрение его как ресурса интеграции аспектов анализа и путей формирования учебной деятельности школьников. Авторами также рассматриваются следующие вопросы: повышение статуса обучающихся в условиях образовательной организации в зависимости от позиции руководителя, обучение

педагогов стратегиям формирования социальной грамотности обучающихся, определение критериев и показателей оценки состояния безнадзорности несовершеннолетних, развитие форм и методов военно-патриотического воспитания в условиях дистанционного обучения.

Статьи четвертого раздела посвящены некоторым аспектам развития общекультурных компетенций обучающихся, таких как навыки потребительского поведения, умение пользоваться дополнительными образовательными платформами, знание истории своего Отечества.

Приглашаем к творческому научному сотрудничеству!

Михаил Васильевич Новиков,
доктор исторических наук, профессор,
Заслуженный деятель науки РФ, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

В.А. Мазилев

Психология и педагогика в эпоху перемен: поиски оптимальной модели сотрудничества

Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант 19-29-07156

Аннотация. Статья посвящена обсуждению вопроса о взаимоотношении педагогики и психологии в решении проблем современного образования. Отмечается, что если в начале XX столетия разрешение кризиса в системе образования многими авторами связывалось с интенсивным использованием в педагогике данных психологии, то в настоящее время психология в таком качестве практически не рассматривается. В статье показано, что такое изменение общественных ожиданий связано с падением престижа психологии. Это происходит несмотря на то, что в XX столетии мы находим массу убедительных примеров реализации психологических идей в психологической практике. В статье анализируются перспективы использования психологии для совершенствования образования в современных условиях. Как можно полагать, в возникновении такой ситуации повинна скорее психология, так как педагогика скорее выступает пользователем психологического знания: таким образом, уменьшение интереса к психологии можно интерпретировать как недостаточную способность психологии представить предметные психологические знания в той форме, в которой педагогика могла бы их продуктивно использовать. В статье обсуждаются пути повышения эффективности взаимодействия педагогики и психологии, поскольку в необходимости взаимодействия никто никогда серьезно не сомневался.

Ключевые слова: педагогика, психология, образование, взаимодействие наук, психодидактика, предмет психологии, внутренний мир человека.

Psychology and pedagogy in the era of change: search for the optimal model of cooperation

Abstract. The article is devoted to the discussion of the issue of the relationship between pedagogy and psychology in solving the problems of modern education. It is noted that if at the beginning of the twentieth century the resolution of the crisis in the education system was associated by many authors with the intensive use of psychology data in pedagogy, at present psychology is practically not considered in this capacity. The article shows that such a change in public expectations is associated with a decline in the prestige of psychology. This happens despite the fact that in the twentieth century we find a lot of convincing examples of the implementation of psychological ideas in psychological practice. The article analyzes the prospects for the use of psychology to improve education in modern conditions. It can be assumed that psychology is more likely to blame for the occurrence of such a situation, since pedagogy is more likely a user of psychological knowledge: thus, a decrease in interest in psychology can be interpreted as an insufficient ability of psychology to present subject psychological knowledge in the form in which pedagogy could use it productively. The article discusses ways to improve the effectiveness of interaction between pedagogy and psychology, since no one has ever seriously doubted the need for interaction.

Keywords: pedagogy, psychology, education, interaction of sciences, psychodidactics, the subject of psychology, the inner world of a person.

Введение

В настоящее время можно смело констатировать, что образование в мире в очередной раз вступило в эпоху перемен. Такие процессы как глобализация, цифровизация и информатизация общества и т.п. затронули как педагогическую науку, пытающуюся осмыслить и учесть их влияние на теорию и практику образования, так и саму систему образования, включая дополнительное образование. Резкому обострению ситуации в образовании способствовала пандемия Covid-19, которая, как известно,

привела, в частности, к значительному увеличению доли дистанционного образования и, естественно, «сопутствующих» образовательных технологий. Поскольку происходящие процессы изменений в образовании по природе своей интернациональны, ответы на эти (и другие) вызовы можно наблюдать практически во всех национальных образовательных системах. При этом наблюдается тенденция призывов к реформированию системы образования, в первую очередь, к разработке новых форм, методов и средств обучения, позволяющих, по мнению реформаторов и сторонников реформ, адекватно отреагировать на вызовы современности. Действительно, образование в мировом масштабе меняется, причем весьма динамично. Многократно возрастает, в частности, роль внесистемного, неформального образования, сопровождающегося неуклонным ростом его доступности. Происходит развитие информационных технологий, появляются новые образовательные ресурсы, которые обуславливают необходимость осмысления необходимых изменений традиционного образовательного процесса.

Формат настоящей статьи не позволяет анализировать проблему в целом, поэтому остановимся в рамках данного текста лишь на одном аспекте: как мыслится реформаторами отношение между педагогикой и психологией в новых условиях.

Прежде чем приступить к обсуждению сформулированного выше вопроса в современной науке, заметим, что это далеко не первый в истории случай, когда практика образования нуждается в коренном обновлении. Рассмотрим в качестве показательного примера ситуацию, которая возникла в начале XX столетия, и во многом была схожа с современной: к началу нового двадцатого века произошло бурное развитие науки и техники, требовавшее незамедлительных перемен в образовании.

Выдающийся французский психолог Альфред Бине, автор знаменитой книги «Современные идеи о детях» [Binet, 1910], к примеру, к решению вопросов реформирования образования подходил весьма взвешенно. Предоставим для объективности слово историку психологии: «К решению проблем образования с точки зрения старой, традиционной, и новой, экспериментальной педагогики Бине подходил очень осторожно, стараясь объективно оценить достоинства и недостатки каждого подхода.

«Это старое – значит лучшее», – так говорят глупцы. «Это новое – значит лучшее, – говорят другие глупцы». Под этим ироничным современным афоризмом Бине, наверное, охотно подписался бы. Традиционная педагогика складывалась эмпирически, ее правила и приемы вырабатывались для решения реальных, жизненно важных вопросов, соприкасались непосредственно со школьной действительностью. Бине признавал за такой педагогикой определенные достоинства, сравнивая ее со старой телегой, которая скрипит и движется очень медленно, но все-таки везет. Достоинство новой, научной педагогики состоит в том, что она выдвинула на первый план психологию ребенка и стремление найти точные методы его изучения и обучения, соответствующие детской природе. Однако на деле полученные экспериментальные данные нередко оказываются малопригодными и вызывают разочарование практических работников. Характеризуя эту ситуацию, Бине сравнил экспериментальную педагогику со сложной машиной, с первого взгляда поражающей воображение, однако составные части которой как будто бы не приспособлены друг к другу, и машина имеет один недостаток: она не работает. Поэтому Бине считал не только возможным, но и необходимым найти золотую середину, признать за каждой свои функции. «Нам представляется нетрудным, – писал он, – примирить эти две тенденции, так как мы предъявляем различные требования к старой и новой педагогике. Старая педагогика должна нам дать проблемы, подлежащие изучению; новая педагогика укажет нам способы изучения». По существу, это суждение Бине по сей день сохраняет свою научную и житейскую мудрость» [Степанов, 2001].

При очевидном сходстве ситуации в образовании в прошлом веке и сегодня (необходимость преобразований) легко увидеть и весьма существенное различие. На наш взгляд, состоит оно в том, что если век назад прогресс педагогики связывали с использованием психологии, то сейчас картина иная: поиски нового в основном происходят в пространстве именно педагогики и предлагают «новую педагогику», новую дидактику. Как пишет В.В.Юдин, реакцией на эту потребность в реформировании образования появился термин «новая дидактика», наряду с терминами «дидактика 2.0», «3.0», «дидактика открытого обра-

зования». Представители педагогической науки сразу стали связывать его с «передовыми» подходами и реалиями образования от использования компьютеров в обучении до проектного обучения. Появились статьи, освещающие новые подходы, центры, исследующие практику, отвечающую вызовам современности [Юдин, 2021].

Как отмечают авторы «Новой дидактики» - одного из самых современных проектов, посвященных реформированию образования, многоплановая работа в направлении совершенствования образования, ограничивается рамками собственно дидактических решений: «С 2018 года ФУМО ВО «Образование и педагогические науки» реализуется проект «Межвузовский исследовательский центр «Новая дидактика», координатором проекта является ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Проект предполагает создание открытой площадки для взаимодействия образовательных организаций и отдельных специалистов, ведущих исследования в области *методологии и дидактики высшего образования* (Курсив мой – В.М.). Задачами проекта являются анализ педагогических практик в системе высшего образования, инициирование разработки новых образовательных технологий и распространение эффективных технологий и методов обучения, направленных на достижение актуальных образовательных результатов в условиях цифровизации экономики и всех сфер общественной жизни. В рамках проекта прошли несколько вебинаров, созданы постоянно функционирующие дискуссионные площадки, представлены разработки различных вузов по данному направлению. Обсуждения, прошедшие в рамках работы центра, позволили аккумулировать задачи, выделяемые профессиональным сообществом как приоритетные:

- обеспечить фактический переход студента в субъектную позицию в процессе определения целей и содержания образования;
- отказаться от монополии лекционно-семинарской формы организации образовательного процесса;
- обеспечить активное включение студентов в разнообразные виды учебной деятельности как условие формирования компетентностных результатов обучения;

- изменить ролевую функцию преподавателя от транслятора информации к организатору процесса ее анализа, осмысления и использования в решении практических задач.

Таким образом, новая дидактика педагогического образования должна не просто описать отличный от индустриальной эпохи образовательный результат, но и выработать новые подходы к его формированию и оценке. Педагогическое образование должно быть реструктурировано под реалии XXI века. Все это существенно меняет подходы к формам организации подготовки будущего педагога. Учитывая, что природа педагогических компетенций деятельностная, а не знаниевая, на первое место в образовательном процессе выходит не информирование обучающегося, а формирование умений разрешать педагогические проблемы, опыта взаимодействия с участниками образовательного процесса, создание ситуаций успеха в профессиональной и квазипрофессиональной деятельности» [Груздев, Тарханова, 2019, с.76-77]

Дидактическими решениями ограничиваются и рассуждения В.В. Юдина, комментирующего статью И.Ю. Тархановой: «Безусловно, надо согласиться с автором в диагнозе кризиса образования: оно не справляется с современными вызовами, поскольку настроено на передачу прошлого опыта, а требуется «проективная детерминация будущего» [Тарханова, 2019, с. 46]. В нашей терминологии: необходимо отказаться от репродуктивного образования и переходить к другому, которое и сможет формировать (растить, воспитывать, ...) людей, способных успешно жить в новых реалиях жизни. Пока мы только пытаемся «детерминировать будущее», не очень верим, что это удастся в полной мере, а соответствующее образование нащупываем регуляторами. Статья посвящена описанию и обоснованию регуляторов системы высшего образования, под которыми понимаются «факторы, с помощью которых вырабатываются управляющие сигналы для данной системы» (там же). И. Ю. Тарханова в качестве таковых рассматривает: ФГОС 3++, компетентностный подход, «инструментальную дидактику», опору на инженерную методологию, сдвиг к ценностно-смысловому странству» [Юдин, 2021].

Конечно, в вышеприведенных примерах речь не идет о том, чтобы вовсе резко и декларативно отказаться от резервов,

предполагаемых психологией. При желании в представленных «новодидактических» программах можно найти пункты, предполагающие использование элементов психологического знания. Про психологию «вспоминают» и «приговаривают», но ставка на разрешение ситуации делается именно на дидактику, поиск резервов лежит в плоскости менеджерских решений и модернизации дидактических технологий, форм, методов, средств. Не будем здесь развивать мысль, полностью разделяемую автором настоящих строк, согласно которой потенциал психологического знания применительно к педагогическим задачам не только далеко не исчерпан, но и более того – с *реальным* использованием психологических наработок можно и нужно связывать и ближайшие, и стратегические перспективы развития образования.

Мы ставим цель: попытаться понять, почему наступило разочарование в возможностях психологического знания и, главное, что необходимо предпринять для изменения существующего ныне положения вещей, когда, повторим, психологическое знание в значительной степени перестало рассматриваться как ресурс развития образования.

Нам представляется, что утрата веры в возможности психологии со стороны педагогов, наблюдаемая в настоящее время, совсем не случайна. Как можно полагать, такая стратегия связана с падением престижа современной психологии, поскольку сами психологи сосредоточились на решении собственных частных задач и престиж психологической науки их мало волнует (см. подробно [Мазиллов, 2020а]). Можно даже выразиться резче: психологи проявляют постыдное равнодушие к судьбе своей науки, которая должна быть фундаментальной научной дисциплиной, а фактически в настоящее время «сдает позиции», безоговорочно уступая их когнитивной науке, нейронаукам и т.п. [Мазиллов, 2020а].

Констатируем: как это ни печально, надежды педагогов на продуктивное использование психологических разработок в реформировании образования в настоящее время явно уменьшились, в чем повинна в первую очередь сама психология, так как педагогика скорее выступает *пользователем* психологического знания – таким образом, уменьшение интереса к психологии можно интерпретировать как следствие недостаточной способ-

ности психологии представить предметные психологические знания и наработки в той форме, в которой педагогика могла бы их продуктивно применять.

Цель и задачи исследования. В данной статье мы не будем касаться злободневных и остроактуальных аспектов реализации образовательных задач, о которых говорилось в начале статьи. Сосредоточимся на обсуждении фундаментального вопроса о взаимодействии педагогики и психологии в современных условиях и поиске путей повышения эффективности такого взаимодействия, поскольку в необходимости взаимодействия никто никогда серьезно не сомневался. Подчеркнем, что речь идет именно о принципах взаимодействия двух различных научных дисциплин: психологии и педагогики.

Попытаемся выяснить: 1) каковы основные причины недостаточной интеграции в современных условиях педагогики и психологии как научных дисциплин; 2) каковы стратегические и тактические шаги в построении обновленной модели взаимодействия психологии педагогики.

Теоретические основы исследования

Методологическую и теоретическую основу исследования составили концепции интегративной когнитивной методологии психологии и коммуникативной методологии психологии [Мазилов, 2017, 2020].

Материалы и методы исследования

Было осуществлено историко-методологическое исследование, направленное на выявление основных подходов к пониманию взаимодействия педагогики и психологии и основных условий повышения эффективности взаимодействия педагогики и психологии в решении задач современного образования.

В проведении работы руководствовались методологическими принципами и методологическими требованиями к осуществлению историко-психологическому исследованию [Мазилов, 2019].

Результаты и их обсуждение

В предыдущих работах было показано, что современная общая психология не является сегодня научной дисциплиной, в которой основные понятия связаны единством предмета в концептуальную систему. В настоящее время такого единства нет,

как не было его и в советской психологии. Можно смело говорить о кризисе общей психологии. Корни такого положения заключаются в понимании предмета, сформировавшемся в советской психологии под влиянием марксистско-ленинской философии. Было показано, что эти же положения имплицитно существуют в современной общей психологии, что негативно влияет на развитие психологической науки. Для преодоления такого положения необходима разработка *философии психологии*, которая бы систематически решала комплекс вопросов, связанных с философско-методологическим обоснованием современной общей психологии. В качестве первого шага предлагалась ревизия *предмета* общей психологии человека, была представлена новая трактовка предмета психологии, показаны перспективы такого подхода [Мазиллов, 2020]. Было показано, что указанные выше причины привели к падению престижа психологии как науки, что не могло не привести к разочарованию в возможностях психологии как фундаментальной научной дисциплины.

Приступая к обсуждению вопроса о взаимодействии педагогики и психологии как научных дисциплин необходимо отметить, что речь идет именно о сложном научном вопросе, связанном со спецификой дисциплинарного знания, взаимодействием наук и диалектикой междисциплинарных связей. Проблема интеграции научного знания представляет собой сложную методологическую проблему, как и построение комплексного знания, проектирования комплексных дисциплин.

Представляется, что прежде – во избежание возможных недоразумений – необходимо сделать существенные оговорки.

Первая. Двадцатый век дал много вариантов попыток осуществления более тесной интеграции, соединения педагогики и психологии. Вероятно, автором идеи стоит считать Г.С. Холла с его инициативой создания комплексной науки, которая с легкой руки его сотрудника О.Крисмана получила название «педология». Попыток соединить такие дисциплины как психология и педагогика было много, вариантов «научной педагогики», «экспериментальной педагогики», «психопедагогики», «психодидактики», «психологической педагогики» и т.д. и т.п. было предложено немало. Однако, можно смело констатировать, что ни одна из этих попыток не увенчалась успехом, соразмерным возлагавшимся на

них ожиданиям и надеждам. Еще в начале XX столетия выдающийся педагог и психолог М.М. Рубинштейн (1913) предупреждал, что «вопрос идет не о войне или местничестве педагогики и педагогической психологии, а о полноте их, о взаимном их дополнении» [Рубинштейн, 1920, с.29]. Он же настаивал, в частности, на том, что педагогика непременно должна иметь философскую основу. В силу ограниченности объема публикации не будем в рамках настоящего текста останавливаться на анализе предпринятых попыток и оценке их успешности.

Вторая. Напомним, нас в настоящем тексте интересует взаимоотношение педагогики и психологии как научных дисциплин. Поэтому за пределами нашего рассмотрения неизбежно оказываются многочисленные исследования, посвященные вопросам педагогической психологии. Многие из этих работ составляют замечательные достижения, значение которых велико и для педагогики, и для психологии, и для практики образования. Не хотелось бы, чтобы у читателя возникла мысль о недооценке автором настоящих строк вклада этих работ.

Некоторые из них включены в раздел хрестоматии по общей психологии, посвященный взаимоотношению психологии и педагогики. Прочитав предисловие к этому тому: «Действительно, еще на той стадии развития человеческой мысли, когда психология и педагогика развивались в недрах философии, психология и педагогика были тесно переплетены. Это можно видеть по дошедшим до нас трудам и высказываниям таких мыслителей и учителей человечества, как, например, Сократ, Ксенофонт, Аристотель, Квинтиллиан, Конфуций и Мо Цзы. А в наши дни педагогическая наука и практика непосредственно питаются интеллектуальными импульсами, которые посылает им психология. Достаточно вспомнить теорию развивающего обучения Эльконина-Давыдова. Но и сама психология находится в большой зависимости от педагогики, ибо изучение в рамках педагогической теории и практики процессов обучения и воспитания проливает свет на психологические закономерности становления и развития внутреннего мира человека» [Общая, 2021, с.5]

Для понимания и решения вопросов, имеющих отношение к психологии и ее междисциплинарным связям, бывает полезно обратиться к философии науки. Выше мы уже указывали на то,

что многочисленные попытки создания синтеза педагогики и психологии не увенчались значительным успехом.

Классик советской философии Б.М. Кедров опубликовал работу [Кедров, 1973], в которой подчеркивал, что проблема теоретического синтеза научного знания сложна, связана с классификацией наук, но шире ее, так как включает не только междисциплинарные отношения, но и внутридисциплинарные процессы, направленные на теоретическое связывание разрозненного эмпирического материала [Бонифатий, 2006, с.55]. Акцентируем важность этих внутридисциплинарных процессов, поскольку это означает, что для осуществления более или менее полноценного синтеза требуется *готовность науки* к синтезу, то есть определенная организация ее внутреннего содержания.

Представляет значительный интерес выделяемая Кедровым типология процессов синтеза теоретического научного знания. Как отмечает Б.М. Кедров, «под теоретическим синтезом понимаются процессы, направленные к объединению и связыванию ранее разобобщенных отраслей или элементов научного знания» [Бонифатий, 2006, с.56].

Не будем в рамках настоящей статьи ни характеризовать выделенные Б.М.Кедровым типы, ни описывать их. Их подробное описание содержится в его статье. Для нас важна именно принципиальная демонстрация различающихся способов осуществления синтеза.

После известной статьи «Эпистемология междисциплинарных отношений» выдающегося швейцарского эпистемолога Ж.Пиаже [Piaget, 1972] принято различать следующие формы взаимодействия дисциплин:

1) мультидисциплинарность как одностороннее дополнение одной дисциплины другой;

2) собственно междисциплинарность как взаимодействие дисциплин;

3) трансдисциплинарность как построение интегральных структур (например, физика не только неживой природы, но физика живого и социальная физика).

Как представляется, для отношений психологии и педагогики в настоящее время наиболее значима мультидисциплинарность, т.к. для реализации собственно междисциплинарности

сами психология и педагогика еще не вполне готовы. К обсуждению этого непростого вопроса мы обратимся чуть позже.

Представляет значительный интерес типология когнитивных систем, выделенная И.Т. Касавиным, развивающим вышеупомянутые идеи Ж. Пиаже. И.Т. Касавин выделяет три соответствующие типа «когнитивных систем». Остановимся подробнее на первом типе, который нас интересует в наибольшей степени. Характеризуя мультидисциплинарные системы, И.Т. Касавин отмечает, что «такие системы характеризуются использованием некоторой дисциплинарной онтологии и методов для работы в другой дисциплине или их группе» [Касавин, 2010, с.21]. В рамках мультидисциплинарных систем, согласно И.Т. Касавину, сохраняется определенная четкость междисциплинарных границ, и такая четкость, предполагающая различие предметов, методов и результатов взаимодействующих дисциплин, выступает условием успеха.

Поскольку собственно междисциплинарные исследования представляют, как нам видится, достаточно близкую перспективу для взаимоотношений педагогики и психологии, приведем фрагмент исследования И.Т.Касавина, относящийся к этому виду взаимодействия.

Представляются чрезвычайно важными следующие рассуждения И.Т. Касавина. Как отмечает автор, эпистемология м-исследований (междисциплинарных исследований) относительно слабо разработана. «В общем виде ясно, что м-исследования предполагают альтернативность эмпирической интерпретации, что приводит к резкому расширению сферы фактов по сравнению с д-исследованием (дисциплинарным исследованием)» [Касавин, 2010, с.13]. Особому характеру междисциплинарной эмпирии сопутствует, по Касавину, и необходимость политеоретического описания, а также интерактивный перевод с языка одной дисциплины на другой.

Выше, анализируя неблагополучие в современной психологии, мы уже отмечали, что в ней отсутствует внутреннее единство, поскольку не определен предмет психологии. Именно в этом обстоятельстве можно видеть главную причину неготовности психологии к междисциплинарному взаимодействию с педагогикой.

Положение в педагогике также далеко от идеального. Как представляется, педагоги уделяют проблеме предмета своей науки еще меньшее внимание, чем психологи, полагая, очевидно, этот момент малосущественным.

По определению, приводимому в Российской педагогической энциклопедии, педагогика – это «отрасль науки, раскрывающая сущность, закономерности образования, роль образовательных процессов в развитии личности, разрабатывающая практические пути и способы повышения их результативности» [Никандров, Корнетов, 2000].

Между тем, как свидетельствуют исследования в области методологии междисциплинарных исследований, эффективность комплексного исследования в психологии в значительной мере обусловлена степенью концептуального совпадения понимания и трактовки предмета психологии в научно-исследовательских подходах в тех предметных областях, которые будут взаимодействовать в данном исследовании, что фактически не учитывается в представленных в настоящее время концепциях комплексных исследований в психологии. Следовательно, методологические основания (и основанная на них теория) должны раскрывать способ трактовки предмета, представленный в научных подходах, реализующихся в комплексном исследовании. Новизна подхода состоит в том, что в нем реализуется разработка методологии и теории проведения комплексных психологических исследований, исходя из понимания предмета психологической науки [Мазилев, 2017]. Как показали наши исследования, более или менее адекватная концепция междисциплинарных исследований может быть выстроена только в том случае, если при ее конструировании была заложена возможность различных трактовок предмета психологии. Как уже упоминалось, методологические основания (и основанная на них теория) должны раскрывать способ трактовки предмета, представленный в научных подходах, реализующихся в комплексном исследовании [Мазилев, 2017].

Рассмотрим основные стратегии выстраивания соотношения между психологией и педагогикой.

Наиболее распространенной является стратегия, продолжающая главную традицию, идущую еще от К.Д.Ушинского и экспериментальной педагогики. В этом случае научная психоло-

гия рассматривается как основание для педагогики, которая должна учитывать выявленные психологические закономерности. Как можно полагать, эта стратегия является доминирующей.

Конечно, здесь есть понятная логика. К тому же, освященная традицией и связанная с известными именами. Вряд ли стоит специально пояснять, что в свете изложенного выше (в части нерешенности проблемы предмета в психологии и, как следствие, мозаичности предметного содержания научной психологии), понятно, что надеяться на высокую результативность подобного соотношения не приходится.

В тех случаях, когда приходится решать действительно важную и сложную проблему, требующую именно *взаимодействия* психологии и педагогики, приходится использовать стратегию, которая дает результат, хотя и несколько обидна для научной психологии. Стратегия состоит в том, что для выстраивания взаимодействия используется понятийный аппарат не академической психологии (на принципиальные недостатки которого указывалось выше, главным (но далеко не единственным) из которых является принципиальная невозможность обеспечить единство предметного поля научной психологии), а понятийный аппарат *практической психологии*, предметом которой выступает широко трактуемая *личность*. Такой подход позволяет приступить к решению и реализовать сложные научные задачи, требующие реального взаимодействия психологии и педагогики. К числу таких задач можно отнести, например, формирование педагогической одаренности [Мазилов, 2020в].

Не подлежит сомнению, что *в настоящее время*, как уже указывалось, психология и педагогика *пока* не готовы к тому, чтобы между ними было организовано полноценное междисциплинарное взаимодействие. И соответственно организация полноценного междисциплинарного исследования на основе научной психологии и педагогики тоже проблематична.

Однако, как нам представляется, при определенных условиях это будет возможно. Укажем на основные условия, при которых будет возможно эффективное взаимодействие академической психологии и педагогики.

Во-первых, как уже упоминалось, необходим пересмотр предмета самой психологии. Неоднократно утверждалось, что

предмет должен пониматься совокупный, что позволит избежать использования упрощающих моделей, приводящих к редукции психического к непсихическому. Как было показано в предыдущих работах, на роль новой трактовки предмета психологии претендует категория внутренний мир человека [Шадриков, 2006], [Шадриков, 2019], [Шадриков, Мазилев, 2015], [Мазилев, 2020]. Не будем здесь останавливаться на описании преимуществ такого подхода. Отметим только, что за счет пересмотра категории способности достигается единство внутреннего мира и предметное пространство психологии обретает целостность. Внутренний мир имеет свою архитектуру, которая организована по уровневому принципу. Внутренний мир имеет и духовную составляющую, что открывает совершенно новые перспективы, что особенно важно в плане перспектив взаимодействия с педагогикой.

Во-вторых, хочется надеяться, что в области научной педагогики также произойдут изменения, которые приведут к повышению конструктивности взаимодействия с психологией. В первую очередь хочется обратить внимание глубокоуважаемых педагогов на проблему предмета педагогики. Не призывая педагогов к той или иной трактовке предмета педагогической науки, хотелось бы акцентировать, что образование, воспитание, обучение и др. категории педагогической науки имеют к внутреннему миру воспитателя и воспитуемого, да и всех участников образовательного процесса самое непосредственное отношение. Само присутствие понятия внутренний мир и его употребление в педагогике, как и сопряжение с основными педагогическими категориями, несомненно, будет способствовать улучшению взаимопонимания представителей этих дисциплин. Как можно полагать, в этом случае организация междисциплинарного исследования будет более эффективной.

Заключение

В статье обсуждался вопрос о взаимоотношениях таких дисциплин как психология и педагогика. Было отмечено, что в современных условиях планируемое педагогами реформирование образования с целью большего соответствия вызовам времени, в меньшей степени, чем раньше рассчитывает на психологические ресурсы. В статье утверждается, что потенциал психологии по-прежнему высок. Невостребованность психологиче-

ского знания в современных условиях рассматривается как следствие недостаточной способности психологии представить предметные психологические знания и наработки в той форме, в которой педагогика могла бы их продуктивно применять. В статье предлагаются шаги, позволяющие улучшить взаимопонимание психологов и педагогов.

Библиографический список

1. Бонифатий Михайлович Кедров. Очерки, воспоминания, материалы. Москва: Наука, 2005. 783 с.
2. Груздев М.В., Тарханова И.Ю. Становление «новой дидактики» педагогического образования в условиях глобально-технологического обновления и цифровизации // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3 (108). С. 47–53.
3. Касавин И.Т. Междисциплинарные исследования в контексте рефлексии и габитуса // Междисциплинарность в науках и философии. Москва: ИФ РАН, 2010. С. 15-32
4. Кедров Б.М. О синтезе наук // Вопросы философии, 1973, №3. С.77-90
5. Мазилев В.А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.
6. Мазилев В.А. Предмет психологии. Монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. 186 с.
7. Мазилев В.А. Категория «личность» в современном психологическом знании // Личность в эпоху перемен: Mobilis in mobile. Материалы международной научно-практической конференции. Москва, 17-18 декабря 2018 года. / Под ред. Е.Ю.Патяевой, Е.И.Шлягиной. Москва: Смысл, 2018. С. 86-89
8. Мазилев В.А. Психология на пути становления фундаментальной наукой // Педагогика и психология: новые векторы конвергенции знания: коллективная монография / Под науч. ред. И.Ю. Тархановой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020а. С.13-43
9. Мазилев В.А. Исследование педагогических способностей и стратегии формирования педагогической одаренности // Ярославский педагогический вестник. 2020в. № 4 (115). С. 24 -31.
10. Мазилев В.А. История отечественной психологии: необходим комплексный подход к описанию и объяснению событий // Развитие российской психологии накануне и после русской ре-

волюции 1917 года: тенденции, научные школы, персоналии: сборник статей участников Всероссийской научной конференции с международным участием / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Ю.Н. Олейник, Э.В. Тихонова. Саров: Интерконтакт, 2019. С.64-75

11. Никандров, Н. Д., Корнетов Г.Б. Педагогика // Российская педагогическая энциклопедия в двух томах. Москва: Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 2000.

12. Рубинштейн М.М. Очерк педагогической психологии в ее связи с общей педагогикой. Москва: Задруга, 1920. 540 с.

13. Тарханова И.Ю. Современные регуляторы становления новой дидактики высшего образования. // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 2 (107). С 45-52.

14. Общая психология: хрестоматия: в 5 т. Том 6-й, дополнительный / сост. В.А. Мазилев, В.Д. Шадриков, М.В. Груздев при участии А.А. Костригина. Т. 6. Москва: Университетская книга, 2021. 440 с

15. Степанов С.С. Психология в лицах. Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. 384 с

16. Шадриков В.Д. Внутренний мир человека. Москва: Логос, 2006. 386 с.

17. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2019. 274 с.

18. Шадриков В.Д., Мазилев В.А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата. Москва: Юрайт, 2015. 411 с.

19. Юдин В.В. Новая дидактика: вызовы и ответственность . Евразийский образовательный диалог: материалы международного форума / под ред. И. В. Лободы, А. В. Золотаревой. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2019. С 611-614.

20. Юдин В.В. Контуры новой дидактики // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3.

21. Binet A. Les idées moderne sur les enfants. Paris: Flammarion, 1910. 346 p.

22. Piaget J. The epistemology of interdisciplinary relationship // Interdisciplinarity. Problems of teaching and research in universities. Paris, 1972. P. 127-139.

О.В. Ракина, А. Я. Шкугаль

Особенности самоактуализации студентов, обучающихся по направлению «психология» (очная и заочная формы обучения)

***Аннотация.** Рассматриваются основные трактовки понятия самоактуализации. Анализируются результаты эмпирического исследования психологической структуры самоактуализации у студентов, обучающихся по направлению 37.03.01 «Психология» на очной и заочной формах обучения. Исходя из проведенного эмпирического исследования определены перспективные направления дальнейшей исследовательской работы.*

***Ключевые слова:** самоактуализация; студенты; направление подготовки «Психология»; формы обучения.*

Rakitina O. V., Shkugal Ya. A.

Features of self-actualization of students studying in the direction of "psychology" (full-time and part-time education)

***Abstract.** The main interpretations of the concept of self-actualization are considered. The results of an empirical study of the psychological structure of self-actualization in students studying in the direction 37.03.01 "Psychology" on full-time and part-time forms of study are analyzed. Based on the conducted empirical research, promising areas for further research are identified.*

***Keywords:** self-actualization; students; the direction of training "Psychology"; forms of training.*

Введение

Актуальность изучения проблемы самоактуализации в студенческом возрасте состоит в том, что профессиональная эффективность будущего специалиста напрямую зависит от лич-

ностного потенциала студента. В процессе обучения в вузе студент неизбежно самоактуализируется – постигая основы своей будущей профессии, большинство студентов раскрывает собственные потенциалы и ищет точки их приложения. Студенты исследуют своё «Я», реализуют себя как личность, стремятся к профессиональному росту, к более полному выявлению и развитию своих личностных качеств, способностей и возможностей. В данной статье мы рассмотрим особенности самоактуализации студентов очной и заочной форм обучения.

Теоретические основы исследования

Учение о самоактуализации опирается на философские подходы к проблеме самореализации и разрабатывается в трудах зарубежных психологов гуманистического направления: К. Роджерса, Э. Фромма, А. Маслоу.

К. Роджерс писал в своих работах: «Как растение стремится быть здоровым растением, как семя содержит в себе стремление стать деревом, так и человек движим побуждением становиться целостным, полным, самоактуализирующимся человеком» [Роджерс, 2017, с. 244]. В контексте теории К. Роджерса тенденция самоактуализации – это процесс реализации человеком на протяжении всей его жизни своего потенциала, чтобы стать полностью функционирующей личностью [Маслоу, 2002; Роджерс, 2017]. Пытаясь достичь этого, человек живет жизнью, наполненной смыслом, поиском и волнением. Кроме того, самоактуализирующийся человек живет экзистенциально, спокойно наслаждается каждым моментом жизни и полностью участвует в нем [Роджерс, 2017].

Помимо К. Роджерса проблематику самоактуализации разрабатывал и А. Маслоу. А. Маслоу охарактеризовал самоактуализацию как желание человека стать тем, кем он может стать. Человек, достигший этого уровня развития, добивается полного использования своих талантов, способностей и потенциала личности. Самоактуализироваться – стать тем человеком, которым мы можем стать, достичь вершины нашего потенциала, такого уровня своего развития, который требовал бы полной и разносторонней реализации собственных талантов, способностей, стремлений [Маслоу, 1997; Роджерс, 2017].

По мнению Э. Фромма, самореализация присуща каждому человеку, проявляется через продуктивность личности, социально детерминирована, формируется в общении с другими людьми [Фромм, 1998].

Таким образом, самоактуализация в зарубежных подходах является наивысшей потребностью человека. В отечественной психологии самоактуализация рассматривается через категории деятельности и направленности, через волю, самовыражение, социальные и межличностные отношения. Так, согласно А.А. Леонтьеву и Д.А. Леонтьеву, «развитие личности не завершается с обретением автономности и самостоятельности. Оно проходит еще длинный путь, одним из этапов которого является достижение самодетерминации, самоуправления, независимости от внешних побуждений, другим – реализация личностью заложенных в нее сил и способностей, третьим – преодоление своего ограниченного Я и отождествление с более общими глобальными ценностями ...» [Леонтьев, 2003, с. 16].

Самоактуализация личности психолога является неотъемлемой частью его профессионального становления и дальнейшего личностного роста. Особое значение процесс самоактуализации имеет для студентов, обучающихся по направлению «Психология». Ценностно-смысловые аспекты самоактуализации студентов начинают изучаться в период с 2000-2010 гг. [Ракина, 2016; Яценко, 2007]. В процессе обучения в вузе студенты непосредственно осваивают новую профессию, новый вид деятельности, а также выстраивают межличностные отношения, что в совокупности является этапом самоактуализации личности.

Материалы и методы исследования

Целью проведенного нами исследования является изучение особенностей самоактуализации личности в процессе обучения в вузе. В соответствии с целью были определены следующие **задачи** исследования:

1. Изучить теоретические источники по проблеме самоактуализации в психологии.
2. Эмпирически исследовать особенности самоактуализации в студенческом возрасте.
3. Исследовать различия в уровне самоактуализации студентов очной и заочной форм обучения.

Объект исследования: самоактуализация личности.

Предмет исследования: особенности самоактуализации личности у студентов очной и заочной форм обучения в вузе.

Гипотеза исследования: студенты заочной формы обучения, по сравнению со студентами очной формы обучения, характеризуются большей выраженностью таких компонентов самоактуализации, как «Компетентность во времени», «Поддержка», «Ценностные ориентации», «Спонтанность», «Представления о природе человека».

Методы исследования: анализ теоретических источников, методика «Самоактуализационный тест» (САТ). На этапе обработки и анализа использовался дисперсионный анализ.

Характеристика **выборки** исследования: выборка исследования составляет 30 студентов 4-5 курсов специальности «Психология», из них 15 студентов очной формы обучения и 15 студентов заочной формы. Студенты очной формы обучения: мужская подвыборка – 5 чел., женская подвыборка – 10 чел.; возрастные границы: от 21 до 23 лет. Студенты заочной формы обучения: мужская подвыборка – 8 чел., женская подвыборка – 7 чел.; возрастные границы от 25 до 42 лет. Студенты заочной формы обучения работают: ассистентами психолога и логопеда-дефектолога, воспитателями детского сада, менеджерами по подбору персонала, репетитором по русскому языку и литературе, нянями, волонтером, а также есть участники исследования, временно не работающие.

Результаты и их обсуждение

Средние показатели шкал САТ студентов очной и заочной форм обучения находятся практически на одном уровне, за исключением нескольких позиций. Для того, чтобы проверить существенность различий в уровнях развития компонентов самоактуализации у студентов очной и заочной форм обучения, мы провели двухфакторный дисперсионный анализ результатов посредством программы MS Excel.

Было выявлено, что разница в уровне самоактуализации студентов очной формы обучения и студентов, которые обучаются заочно, существует. Но эта разница проявляется не всегда со значительным уклоном в ту или иную сторону. Было выявлено, что студенты заочной формы обучения, по сравнению со студентами

очной формы, характеризуются большей выраженностью таких компонентов самоактуализации, как «Компетентность во времени», «Поддержка», «Гибкость поведения», «Сензитивность к себе», «Спонтанность», «Самопринятие», «Познавательные потребности». Соответственно, студенты очной формы обучения характеризуются меньшей выраженностью компонентов «Ценностные ориентации», «Самоуважение», «Представления о природе человека», «Синергия», «Креативность». По остальным компонентам выраженных различий не выявлено (см. таблицу 1).

Таблица 1

Показатели компонентов самоактуализации у студентов очной и заочной форм обучения

Студенты очной формы обучения	Студенты заочной формы обучения	Студенты очной и заочной формы обучения
<p>Более высокие показатели следующих компонентов самоактуализации:</p> <p>«Разделение ценностей» «Самооценка» «Доверие к людям» «Восприятие человека и мира» «Творчество» «Синергия»</p>	<p>Более высокие показатели следующих компонентов самоактуализации:</p> <p>«Целостное восприятие жизненного пути» «Независимость в решениях» «Гибкость поведения» «Сензитивность» «Свобода эмоций и поведения» «Самопринятие» «Познание мира» «Компетентность во времени» «Поддержка»</p>	<p>Сходные показатели следующих компонентов самоактуализации:</p> <p>«Принятие агрессии» «Умение выстраивать успешную коммуникацию»</p>

Так, например, студенты очной формы обучения обладают более высокой способностью восприятия человека и мира, более остро ощущают и понимают связь противоположных понятий. Студенты очной формы обучения характеризуются более сфор-

мированными ценностными ориентациями, более высоким уровнем самооценки, более высокой степенью доверия к людям, более высоким уровнем синергии, более склонны к творческой деятельности и выражению собственной креативности, по сравнению со студентами заочной формы обучения. По некоторым шкалам, например, по шкалам «Принятие агрессии» и «Умение выстраивать успешную коммуникацию», результаты студентов обеих форм обучения находятся на одном уровне. Студенты заочной формы обучения характеризуются более высокими показателями компетентности во времени, показателями по шкале «Поддержка», отражающими степень независимости при принятии решений, большей гибкостью поведения, более высоким уровнем сензитивности к себе, большей спонтанностью, более осознанному отношению к себе – принятию себя, более выраженными познавательными потребностями.

Заключение

Анализ результатов проведенного эмпирического исследования особенностей самоактуализации студентов–будущих психологов, обучающихся по очной и заочной формам, дает основание заключить, что *гипотеза* исследования *частично подтвердилась*. Студенты заочной формы обучения, по сравнению со студентами очной формы, более компетентны во времени, более независимы при принятии решений, характеризуются большей гибкостью поведения и более осознанным принятием себя.

Перспективным направлением исследования может быть изучение взаимосвязи самоактуализации с особенностями эмоционального и социального интеллекта, выявление взаимосвязи самоактуализации и профессионального выгорания специалиста-психолога. Это важно с точки зрения адаптации к профессии молодого специалиста, сохранения его психологического здоровья и профессиональной формы.

Библиографический список

1. Леонтьев А. А. Миф о разрыве: А. Н. Леонтьев и Л. С. Выготский в 1932 году / А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 1. С. 14-28.

2. Маслоу А. Психология бытия. Москва: «Ваклер», 1997. 178 с.

3. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. Москва: Наука, 2002. 236 с.
4. Мухтарова А. Х. Проблема самоактуализации личности в исследованиях зарубежных ученых // Международный научный журнал «Инновационная наука». 2017. № 8. С. 66.
5. Ракитина О. В. Журнал "Вопросы психологии" как актуальный ресурс по проблемам формирования психолога-преподавателя, ученого, практика // Вопросы психологии. 2016. № 1. С. 29-44.
6. Роджерс К. Брак и его альтернативы. Позитивная психология семейных отношений. Москва: Этерна, 2017. 543 с.
7. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм; пер. с нем. Э. М. Телятникова. Москва: АСТ-ЛТД, 1998. 670 с.
8. Яценко Е. Ф. Исследование ценностно-смыслового аспекта самоактуализации студентов // Вопросы психологии. 2007. № 1. С. 80-90.

УДК 159.9

Т.В. Бугайчук, А.С. Бекиш

Развитие лидерских способностей у подростков в условиях проектной деятельности

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта No19-29-07156

Аннотация. Авторами статьи рассматривается феномен лидерства, делается акцент на развитие лидерских способностей у подростков как важной составляющей социальной компетентности современного обучающегося и будущего профессионала. Особое внимание авторы уделяют проектной деятельности и ее организации на уроках технологии в школе, отмечается важная роль организации педагогом мотивации подростка на проявление лидерских качеств в групповых проектах с учетом психологических особенностей учащихся подросткового возраста.

Ключевые слова: лидерские способности, подростки, проектная деятельность, предметная область «Технология».

T.V. Bugaychuk, A.S. Bekish

Development of leadership skills in adolescents in the context of project activities

Abstract. The authors of the article consider the phenomenon of leadership, emphasize the development of leadership skills in adolescents as an important component of the social competence of a modern student and future professional. The authors pay special attention to project activity and its organization in technology lessons at school, the important role of the teacher organizing the motivation of a teenager to show leadership qualities in group projects, taking into account the psychological characteristics of adolescent students, is noted.

Keywords: leadership skills, adolescents, project activities, subject area «Technology».

Введение

Современному обществу необходимы граждане, способные по-новому взглянуть на насущные проблемы, вести за собой. На первый план выходят такие важные человеческие качества как мобильность, конкурентоспособность, лидерство.

Особенно сложно самоопределиться в столь динамичном мире подростку, для которого именно это время является ключевым в становлении и развитии, так как в этом возрасте закладываются и формируются основы лидерского потенциала, который впоследствии раскрывается во взрослой жизни.

Проблеме лидерства в научных исследованиях уделяется немало внимания. Однако данная проблема продолжает быть актуальной для большого количества научных направлений. Формирование лидерских способностей обучающихся интересует и педагогических работников, и психологов [Слепко, Мазиллов, 2020].

В психологии нет какого-либо консолидированного мнения о том, что же входит в понятие «лидерские способности».

Традиционно, под лидерскими способностями понимается совокупность способностей, позволяющих человеку становиться лидером, «вести за собой людей».

Развитие лидерских способностей у подрастающего поколения в условиях образовательной организации – это одно из ключевых направлений современных психолого-педагогических исследований.

Теоретические основы исследования

Проанализировав различные научные и методические материалы, мы можем отметить, что в развитии лидерства используется ряд процедур – это и формирование мотивации, т. е. устойчивого желания стать лидером, и развитие уверенности в себе, и формирование готовности принимать решения и брать на себя ответственность, развитие качеств последовательности и упорства в реализации общих целей и осознание собственной возможности их достижения [Дьячков, 2020, с. 7].

Любую деятельность важно начинать с развития мотивов. Поэтому основная работа педагогов и психологов образовательных организаций начинается с процедуры индивидуальной мотивации обучающихся к проявлению лидерских способностей. Очень хорошим инструментом для этого является проектная деятельность.

В настоящее время применение проектной деятельности в образовательных целях набирает все большую популярность в связи с ее эффективностью. Проектная деятельность может применяться как результат деятельности личности обучающихся, развитие их личностных особенностей.

В проектной деятельности у подростков оформляется тяга к лидерству как особому виду деятельности, формируются основы лидерских качеств, развиваются лидерские способности. Мотивация к проявлению и развитию лидерства формируется в подготовке группового проекта, где под мотивацией лидерства понимается совокупность стремлений человека получить влияние на личность или группу с помощью средств лидерства (таких, например, как принуждение и привилегии, позитивное и негативное подкрепление в форме одобрения и наказания).

Личность подростка неповторима. У одного – невысокий уровень мотивации и способности быть лидером; у другого – средние способности, но велики побудительные силы поиска

решений. Иногда подросток обладает хорошими способностями, а результат его творческой самостоятельной деятельности весьма средний. Успех или неудачу личности в деятельности невозможно объяснить какими-либо отдельными ее качествами, только анализируя эти качества в тесной взаимосвязи, можно понять истинные причины успехов или неудач конкретного подростка. Выбор мотивов самоутверждения связан с желанием подростка изменить мнение, оценку о себе со стороны педагога, сверстников [Коряковцева, 2020; Таланов, 2011, с. 23]. Здесь для педагога будет очень важно увидеть, какой ценой, какими средствами подросток хочет этого добиться: за счет большой напряженной умственной работы, больших затрат времени, своих волевых усилий или за счет отношения к нему товарищей, юмором и шуткой, своей оригинальностью или другими приемами.

Результаты и их обсуждение

Одной из предметных областей, в которой активно реализуется проектная деятельность, является «Технология». Согласно федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования (ФГОС ООО) изучение предметной области «Технология» должно обеспечить «совершенствование умений выполнения учебно-исследовательской и проектной деятельности» [Федеральный..., 2010]. В данной предметной области проектная деятельность приобретает в основном практико-ориентированный характер и может быть использована для приобретения практических навыков путем самостоятельного изучения материала и достижения целей, поставленных в ходе проектной деятельности. Именно в коллективной проектной работе на уроках технологии подростки имеют возможность так организовать свое взаимодействие с партнером (взрослым или сверстником), чтобы занятие доминирующих позиций произошло наиболее эффективно. Данная предметная область включает в себя не только большое количество теоретических знаний, но и большой спектр практических навыков, которые должны быть освоены в процессе обучения, в том числе это развитие лидерских способностей и социальных компетенций в целом [Технология..., 2011]. В условиях применения групповой проектной деятельности на уроках технологии возрастает шанс наиболее эффективной работы и как следствие, может привести к эмоциональной удовлетво-

ренности учеников достигнутым результатом своей работы, что в свою очередь создает ситуацию успеха, что, в дальнейшем, является основанием для мотивации к развитию лидерства.

Также не стоит забывать о некоторых психологических особенностях обучающихся 5 – 9 классов. Так, О.Н. Молчанова и А.К. Булатова отмечают, что подростковый возраст (период от 10-11 до 14-15 лет) является сензитивным периодом для овладения многими наиболее сложными движениями, двигательными навыками для спорта, хореографии, трудовой деятельности. Если в данный период не заниматься развитием грубой и тонкой моторики, то в дальнейшем, как указывает И.В. Дубровина, это не компенсируется или компенсируется с большим трудом [Болотова, Молчанова, 2018]. Именно эти особенности подростков являются благоприятным условием для введения групповой практикоориентированной проектной деятельности на уроках технологии, которая способствует развитию лидерских способностей.

Заключение

Таким образом, мотивируя подростков к лидерству, педагогу важно создать такие условия проектной деятельности, чтобы происходило осознание возможности оказать и получить помощь от других участников проекта, обменяться информацией.

Большое значение для формирования мотивации лидерства имеет состав группы, в которой необходимо определить лидера, очень важно внимательно отнестись к этому [Пономарев, 2020]. Педагог при подборе группы на проект должен учитывать желание подростков работать именно друг с другом, но кроме желания детей работать вместе, необходимо учитывать и то, какие цели могут преследовать дети, какими мотивами будут руководствоваться при определении лидера.

Также при подборе группы необходимо учитывать соотношения возможностей обучающихся в предметной области «Технология» и их представлений об этом. Педагог должен организовать взаимодействие в группах, где объединены дети, осознающие разницу своих возможностей [Коряковцев, Давыдов, 2018].

При подборе группы необходимо также учитывать индивидуальные особенности личности обучающихся.

То есть, для формирования мотивации к проявлению лидерских способностей большое значение имеет то, какое место в

работе группы занимает лидер и каким образом организуется работа в группе педагогом на уроке технологии.

Библиографический список

1. Болотова А. К., Молчанова О. Н. Психология развития и возрастная психология: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. 2-е издание, исправленное и дополненное. Санкт-Петербург: Питер, 2018. 512 с.

2. Дьячков А.А. Проблема формирования субъектно-лидерских качеств курсантов военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации: познавательно-эмпирический аспект // Вестник Мининского университета. 2020.Т. 8. № 4. С. 7.

3. Коряковцев С.П., Давыдов А.В. Информатизация образования и профессиональная квалификация педагогов //Деловой партнериат: сборник статей регионального научно-методического семинара. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. С. 82-86.

4. Коряковцева О.А. Феномен личности и гражданина в XXI веке // Genus Loci. Альманах по материалам X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Сост. и отв. редактор А.В. Зайцев. Кострома: КГУ, 2020. С. 99-107.

5. Пономарёв А. В. Лидерство в молодежной среде: учеб. пособие / А.В. Пономарёв, А.О. Ланцев, М.С. Кырчиков; Мин-во науки и высшего образования РФ. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. 216 с.

6. Слепко Ю.Н., Мазилев В.А. Развитие социальных способностей субъекта педагогической деятельности // Социальная компетентность личности. сборник научных статей. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. С. 135-140.

7. Таланов С. Л. Социальные сети и развитие личности // Alma mater Вестник высшей школы. 2011. № 11. С. 23.

8. Технология: 8 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений. 2-е изд., перераб. / Б.А. Гончаров, Е.В. Елисеева, А.А. Электов и др.; под ред. В.Д. Симоненко. Москва: Вентата-Граф, 2011. 208 с.

9. Федеральный Государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17

Л.Н. Вдовина, В.В. Арнаутова

Исследование перфекционизма и контроля эмоций при психосоматических заболеваниях

Аннотация. В статье представлены результаты проведенной теоретической и практической деятельности, которая доказала, что контроль эмоций и стремление к перфекционизму являются потенциальными факторами личностного риска в возникновении психосоматических заболеваний. Авторы описывают проведенное исследование состояния здоровья пациентов и представляют его результаты. Особое внимание в работе уделяется проявлению и взаимосвязи факторов риска, которые в зависимости от заболевания различны.

Ключевые слова: психосоматические заболевания, эмоции, перфекционизм, эмоциональное напряжение.

L.N. Vdovina, V.V. Arnautova

Study of perfectionism and emotion control in patients with psychosomatic diseases

Abstract. In the article the authors present the results of the theoretical and practical activities, which proved that the control of emotions and the tendency to perfectionism are potential risk factors in the occurrence of psychosomatic diseases. The authors describe the study of the health status of the patients and present its results. Particular attention is given to the relationship of risk factors, which are different depending on the disease.

Keywords: psychosomatic diseases, emotions, perfectionism, emotional stress.

Введение

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) около 38-42 % больных обращаются к терапевтам с жалобами на соматические нарушения, в основе которых имеются различные психологические факторы. Сложные жизненные ситуации, эмоциональное напряжение и возникающие впоследствии переживания могут существенно влиять на функциональные изменения желудочно-кишечного тракта (ЖКТ), сердечно-сосудистой и дыхательной систем [Гараян, 2010]. К психосоматическим расстройствам и болезням относят и различные нарушения со стороны двигательной системы (случаи хронического прогрессирующего полиартрита, ревматоидного артрита и других коллагенозов), а также нарушения в работе поджелудочной железы, приводящие к развитию сахарного диабета [Сидоров, 2010].

В России, по официальным данным Минздрава, уровень заболеваемости астмой среди детей составляет 15%, среди взрослых - 10%. Следует отметить, что в течение последних нескольких лет в развитых странах отмечается рост распространенности и смертности, которые связаны с бронхиальной астмой. Число больных сахарным диабетом во всем мире составляет 120 миллионов. Каждые 10-15 лет количество больных удваивается. Следует отметить, что в действительности число больных в 2-3 раза больше за счет не диагностированных форм. В основном это относится к диабету II типа, составляющему 85-90% всех случаев диабета [Спринц..., 2007].

Заболевания желудочно-кишечного тракта относятся к числу наиболее часто встречающейся патологии в мире. Смертность от гастроэнтерологических причин в России занимает третье место (80 случаев на 100 000 человек). Ежегодно фиксируется прирост летальных исходов в среднем на 0,003% [Лазарева, 2013].

Распространенность ревматоидного артрита среди населения в целом составляет около 0,8%. Данным заболеванием женщины болеют примерно в три раза чаще, чем мужчины.

Теоретические основы исследования.

При психосоматических расстройствах происходят нарушения функций внутренних органов и систем, возникновение и развитие которых связано с переживанием, острой или хрониче-

ской психологической травмой, а также специфическими особенностями эмоционального реагирования личности.

Структура возникновения психосоматических расстройств может быть представлена следующим образом: стрессовый фактор различной силы вызывает аффективное напряжение, активизирующее вегетативную и нейроэндокринную нервную систему с последующими изменениями в сосудистой системе и во внутренних органах. Первоначально эти изменения подразумевают функциональные нарушения, однако при продолжительном повторении они могут стать органическими.

К психосоматическим заболеваниям следует отнести болезни, в основе которых имеется органическое поражение внутренних органов или какой-либо системы: сердечно-сосудистые заболевания, функциональные изменения желудочно-кишечного тракта, бронхиальная астма, заболевания щитовидной железы, ревматоидный артрит, а также ряд аллергических заболеваний, в формировании и развитии которых имеют большое значение психологические факторы.

Расстройства, относимые к психосоматическим, включают не только психосоматические заболевания в традиционном, узком понимании этого термина, но и значительно более широкий круг нарушений: соматизированные расстройства, патологические психогенные реакции на соматическое заболевание. Следует отметить, что существует ряд психосоматических реакций, которые не являются в своем однократном проявлении психосоматическим заболеванием, но при определенных условиях могут стать им [Холмогорова..., 2011].

Цель нашего исследования состоит в изучении взаимосвязи и проявления контроля эмоций и перфекционизма у людей, страдающих психосоматическими заболеваниями.

Материалы и методы исследования

В ходе исследования, для оценки степени проявления необходимых личностных структур нами были использованы опросник «Запрет на выражение чувств» (Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., 2005), который отображает наличие запрета на выражение базовых эмоций (печали, радости, гнева, страха) и общий запрет на выражение чувств. Данный тест содержит ряд прямых вопросов, на которые испытуемому предоставляется четыре варианта ответов: «Безусловно да», «Пожалуй да», «Пожалуй нет»,

«Безусловно нет». Другим, используемым нами опросником, был «Опросник перфекционизма», разработанный Холмогоровой А.Б. и Гаранян Н.Г., который отображает степень перфекционизма. Данный опросник также содержит ряд вопросов, на которые испытуемому предоставляется четыре варианта ответов: «Безусловно да», «Пожалуй да», «Пожалуй нет», «Безусловно нет».

Тестирование проводилось индивидуально, перед началом каждому объяснялась инструкция и предлагалось пройти тест, наиболее правдиво отвечая на вопросы.

Выборка составила 80 человек: 20 пациентов с заболеваниями желудочно-кишечного тракта, 20 пациентов с сахарным диабетом, 20 пациентов с ревматоидным артритом, 20 пациентов с бронхиальной астмой. Средний возраст участников исследования составил от 50 до 55 лет.

Статистическая обработка проводилась с помощью программы Statistica 8 и пакета Microsoft Office Excel.

Результаты и их обсуждение.

Мы провели обработку результатов проведенного нами эмпирического исследования, в основе которого изучалось проявление контроля эмоций и перфекционизма при возникновении психосоматических заболеваний.

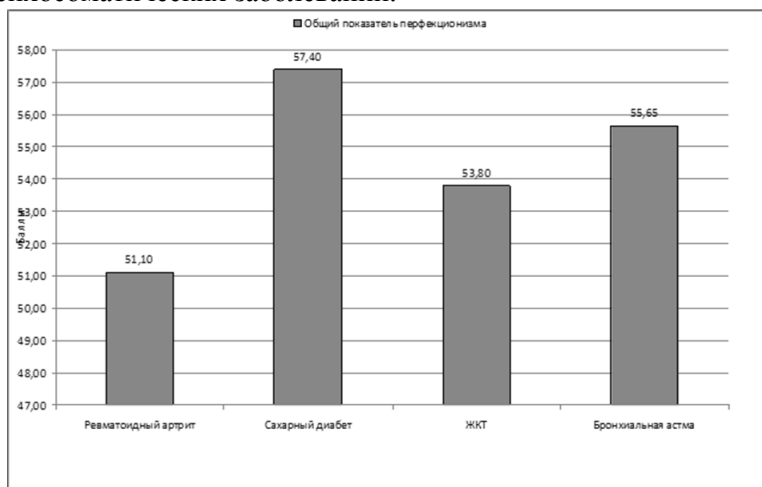


Рис. 1. Общий уровень перфекционизма у больных с различной патологией

Результаты исследования уровня перфекционизма, представленные на Рис. 1, показали, что наиболее высокий уровень перфекционизма наблюдается у больных сахарным диабетом, а наиболее низкий уровень проявления перфекционизма наблюдается у больных ревматоидным артритом. Возможно, это связано с тем, что больные с ревматоидным артритом, в силу своей ограниченности и скованности в движениях в меньшей степени озабочены своими достижениями: для них более важным является лечение и приспособление к жизни из-за вынужденных ограничений в движениях.

Результаты исследования запрета выражения чувств, представленные на Рис. 2, показали, что наиболее часто, в сравнении с другими больными, скрывают проявления печали пациенты с заболеваниями ЖКТ и сахарным диабетом.

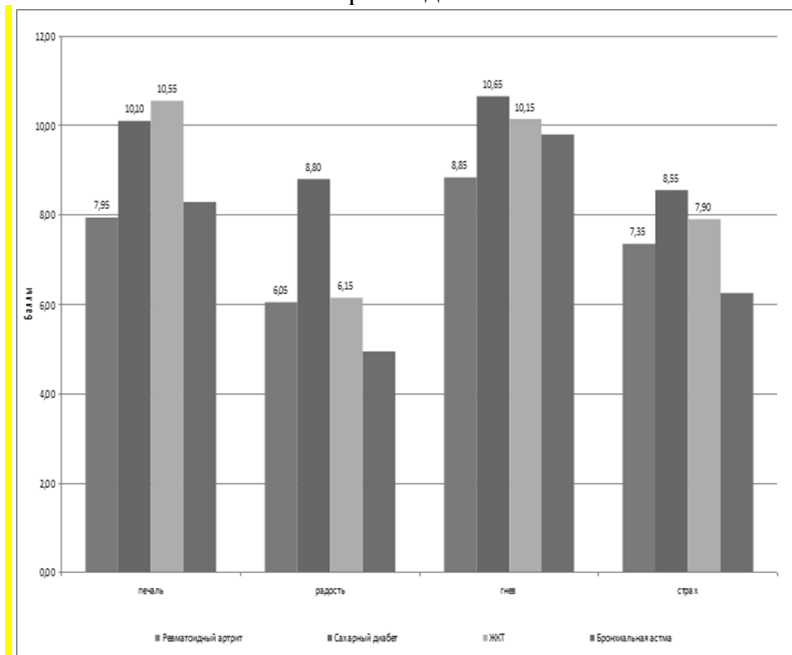


Рис.2. Запрет на выражение спектра чувств у больных с разной патологией

Пациенты этой группы ощущают грусть по причине изменений пищевого поведения, ограничения возможности получения удовольствий через пищу. Так, больные не могут восполнить положительные эмоции, которые они не получают в жизни, даже пищей, в связи с предписаниями врача. Отмечаются значимые различия в проявлении чувства радости, гнева и страха у больных сахарным диабетом в сравнении с другими группами исследуемых больных. Запрет на любимые продукты вызывает у больных гнев, который они подавляют. Вероятно, при этом, если больные нарушают этот запрет, у них возникает ощущение опасности за свое здоровье, актуализируется чувство страха, которое им приходится скрывать, поскольку это уличит их в нарушении запретов врачей.

Следует отметить, что наиболее высокие показатели подавления эмоций наблюдаются в проявлении гнева у всех пациентов, то есть гнев является самой подавляемой эмоцией у больных, однако причины могут быть различны. В свою очередь, гнев – это ограничение свободы, субъективно переживаемые человеком действия окружающих как неправильные или несправедливые, вызывающие некоторые раздражающие факторы и эмоциональное напряжение, вероятно связанные с болью, ощущением дискомфорта в связи с соматическими изменениями.

Результаты корреляций доказали значительные взаимосвязи по каждой из шкал в исследовании перфекционизма и общего запрета выражения чувств у больных сахарным диабетом 2-го типа в отличие от больных с изменениями функционирования ЖКТ, ревматоидным артритом и бронхиальной астмой [Ясная..., 2011].

Таким образом, можно сделать вывод, что у больных сахарным диабетом отмечается более сильное волевое управление эмоциями в виде их подавления на фоне высокого перфекционизма.

Заключение

Анализ литературы и проведенное практическое исследование, позволяют отметить полиморфизм в этиологии возникновения ревматоидного артрита, сахарного диабета, что говорит о многофакторности и неоднозначности возникновения данных видов психосоматических заболеваний, следовательно, изучение возможных личностных факторов риска является важным.

Проведенная теоретическая и практическая деятельность доказала, что контроль эмоций и стремление к перфекционизму являются потенциальными факторами личностного риска в возникновении психосоматических заболеваний. Однако проявление и взаимосвязь данных факторов риска в зависимости от заболевания различны.

Библиографический список

1. Гараян Н.Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств / Н.Г. Гараян. Москва, 2010. 42 с.

2. Сидоров П.И. Сахарный диабет: психосоматические аспекты: руководство для врачей / П.И. Сидоров, А.Г. Соловьев, И.А. Новикова, Н.Н. Мулькова. Санкт-Петербург: СпецЛит, 2010. 174 с.

3. Спринц А. М., Ерышев О.Ф., Шатова Е.П., Филиппова И.Н. Психосоматические и невротические расстройства у больных с соматической патологией: руководство для врачей. Санкт-Петербург: СпецЛит, 2007. 253 с.: ил.

4. Лазарева Е.Ю. Личностные адаптационные ресурсы при кардиальной патологии / Е.Ю. Лазарева, Е.Л. Николаев // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева. 2013. № 4 (80). Ч. 1. С.92-96.

5. Холмогорова А.Б., Гараян Н.Г., Шайб П., Виршинг М. Эмоции и психическое здоровье в социальном и семейном контексте (на модели соматоформных расстройств). // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2011. URL: <http://medpsy.ru>. (Дата обращения: 30.01.2021).

6. Ясная В.Я., Митина О.В., Ениколопов С.Е., Зурабова А.М. / Апробация методики измерения перфекционизма / Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. Т. 4. № 4. С.30-45.

П.С. Федорова, Т.В. Бугайчук

Реабилитационный подход в повышении качества жизни клиентов психоневрологического интерната

***Аннотация.** Авторами статьи рассмотрена основная стратегия дифференциации, применимая при реабилитации лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами, определена важность среды социального учреждения в повышении качества жизни клиентов психоневрологического интерната.*

***Ключевые слова:** лица с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами, реабилитационный подход, качество жизни, психоневрологический интернат.*

P.S. Fedorova, T.V. Bugaychuk

Rehabilitation approach in improving the quality of life of clients of a neuropsychiatric boarding

***Abstract.** The authors of the article considered the main differentiation strategy applicable in the rehabilitation of persons with mental disabilities and mental disorders, determined the importance of the environment of a social institution in improving the quality of life of clients of a neuropsychiatric boarding.*

***Keywords:** persons with mental disabilities and mental disorders, rehabilitation approach, quality of life, neuropsychiatric boarding.*

Введение

В последнее время в России возросло внимание к проблеме качества жизни различных категорий населения. В Посланиях Президента Российской Федерации Федеральному собранию необходимость повышения качества жизни населения выделяет-

ся как приоритетное направление государственной политики. Качественные жизненные условия, в которых проживает население, являются показателем уровня социального развития, фактором дальнейшего совершенствования различных сфер общественной жизни, оптимизации социальной структуры общества.

Анализ ситуации, сложившейся в нашей стране в последнее время с людьми, страдающими психическими расстройствами, свидетельствует об отсутствии системного, комплексного подхода к организации их образа жизни, непосредственно влияющего как на физическое, так и психическое здоровье. Система социального обслуживания населения и здравоохранения ориентированы в своей работе скорее на оказание помощи и предоставление услуг населению, имеющему определенные проблемы, и в меньшей степени на профилактику и предупредительные мероприятия.

Теоретические основы исследования

Понятие «качество жизни» возникло в 1960-х гг. в экономической науке и рассматривалось как список благ, предоставляемых потребителю индустриальным обществом. Позднее качество жизни становится полноценной социологической категорией, выражающей степень удовлетворения материальных и культурных потребностей людей, где объектом оценки выступает как жизнь индивида в целом, так и разные ее сферы: питание, одежда, жилье, отдых, бытовые условия, коммуникация и др. [Щербакова, 2011].

Согласно английскому словарю «Longman», понятие «качество жизни» отражает то, насколько хороша или плоха ваша жизнь, а «уровень качества жизни» показывает то, насколько вы действительно счастливы, здоровы, в состоянии сделать то, что вы хотите [Социальное..., 2011].

В работах отечественных психологов структура качества жизни включает в себя различные виды благополучия, а оценочными показателями являются «счастье» (аффективный компонент) и «удовлетворенность жизнью» (когнитивный компонент) (Е.В. Давыдова, А.А. Давыдов). В настоящее время и в психологии, и в медицине психологический компонент качества жизни рассматривается с точки зрения субъективного восприятия своей жизни самим человеком. При этом соотнесение значимости объективных и субъективных индикаторов остается одной из самых важных тем дискуссий по вопросам оценки качества жизни [Филиппова..., 2015].

Международным сообществом используется определение, предложенное The World Health Organization Quality of Life Group, согласно которому качество жизни понимается как индивидуальное восприятие людьми их места в жизни к их целям, ожиданиям, стандартам, запросам [Филиппова..., 2015].

Повышение качества жизни клиентов психоневрологического интерната (это пожилые люди и инвалиды, страдающие ментальными нарушениями – психическими расстройствами, умственной отсталостью) – это основное направление в работе всех служб нашего социального учреждения.

Материалы и методы исследования

В качестве наиболее значимого фактора, влияющего на социальное становление клиентов психоневрологического интерната, выступает взаимодействие между ними и остальным социальным миром, на чьи социальные ценности они ориентируются.

Исходя из представления о процессе взаимодействия личности и общества как многоуровневом, мы видим (условно) мир макросоциальным уровнем, на котором вырабатываются и функционируют социальные нормы и ценностные ориентации, реально действующие для определенного количества «членов общества» [Таланов, 2009].

В условиях психоневрологического интерната средовыми факторами, влияющими на человека, являются отношения с сотрудниками и другими проживающими, а также обстановка. Учитывая это, в учреждениях необходимо формировать терапевтическую среду, способствующую ведению инвалидами и пожилыми людьми здорового образа жизни, реализовывать реабилитационный подход в интернате с основой на стратегию дифференциации.

Результаты и их обсуждение

Непосредственно с проблемой качества жизни человека связан вопрос уровня его социального функционирования. Особенно это актуально для лиц с ментальными нарушениями.

В теории социальной работы социальное функционирование определяется развернутой метафорой, которая имеет различные смысловые наполнения в зависимости от познавательного контекста:

– первое значение связано с идеальным конструктом описания реальности субъекта, где он функционирует на основе

имеющихся потенциальных ресурсов, а объективная реальность выступает в качестве условий для реализации этих возможностей.

– второе значение определено системными требованиями личности и среды, где социальное функционирование выступает в качестве социального императива, закона, определяющего стабильное существование социальной системы. Такая система состоит из субъекта с его биопсихосоциальными феноменами и их проявлениями в окружающей среде, а также средовых институтов и факторов, выступающих составной частью функционирования системы [Социальное..., 2011].

Можно выделить следующие факторы, влияющие на социальное функционирование у лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами:

1. Социальная ангедония, отгороженность, нарушение социализации, эмоциональное снижение (дефицит социального ответа), недостаток социального целеполагания, волевое снижение.

2. Социальные навыки, социальная компетентность в условиях нарушенных когнитивных, эмоциональных, мотивационных ресурсов; утрата навыков, знаний, умений взаимодействовать, использовать стратегии совладания, утрата социальной компетенции.

3. Когнитивный дефицит (нейрокогнитивный, социально-когнитивный).

4. Средовые отношения (поддержка и препятствия); стигма (самостигматизация); социальная позиция (социальная заинтересованность, пораженческая позиция); обеднение социальных сетей; снижение (отсутствие) мотивации; защитное поведение.

Особенности социального функционирования и качества жизни лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами обуславливают ключевые подходы к реабилитационным мероприятиям. Резко сниженный уровень социального функционирования требует разносторонней активизации – расширения контактов с внешним окружением, помощи в приспособлении на уровне сниженных возможностей и решении социальных проблем (коррекция социально-бытовой ситуации, материальных возможностей). Сниженный уровень – сохранения внутрисемейной адаптации, межличностных взаимодействий, существующих профессиональных стереотипов (возможно кор-

рекция профессиональной деятельности). Рациональное трудоустройство, при необходимости обучение новой профессии и социальная поддержка необходимы людям с удовлетворительным уровнем социального функционирования [Филиппова..., 2015].

Таким образом, применение реабилитационных подходов, нацеленных на интеграцию лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами в общество и учет показателей их социального функционирования и качества жизни, а также клинических, личностных факторов позволяют дифференцированно строить лечебно-реабилитационные программы, оптимизировать пребывание пожилых людей и инвалидов в стационарных учреждениях социального обслуживания [Коряковцева, Давыдов, 2018; Коряковцева, 2020].

Заключение

В результате анализа различных источников мы определили стратегию реабилитационных мероприятий лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами в условиях психоневрологического интерната. Это стратегия дифференциации, которая предусматривает организацию оптимального сочетания и взаимодействия процессов реабилитации и коррекционной работы на уровне организации педагогического процесса. Можно выделить следующие особенности реабилитации согласно данной стратегии.

Во-первых, учет особенностей психофизического развития клиентов и их потребностей.

Во-вторых, пошаговая постановка диагностических, профилактических и коррекционных задач, решение которых происходит в рамках соответствующих блоков процесса реабилитации.

В-третьих, направления и методы реабилитации должны выбираться на основе детального изучения потребностей и индивидуальных психофизических возможностей, а также реабилитационного потенциала каждого клиента.

Наш опыт показывает, что в реализации реабилитационных мероприятий в условиях психоневрологического интерната, опираясь на стратегию дифференциации, можно получить важные качественные изменения у клиентов. Использование компетентностного подхода при организации мероприятий по реабилитации дает возможность согласовать ожидания социума, спе-

циалистов интернатов и других социозащитных учреждений, а также получателей социальных услуг. Помимо этого, он позволяет определить возможности, которые могут приобрести клиенты в результате реабилитационных мероприятий.

Для формирования оптимальной среды в психоневрологическом интернате, разработке и реализации индивидуальной программы реабилитации, индивидуальной программы предоставления социальных услуг, индивидуальной программы абилитации необходимо четко понимать результат, которого необходимо достичь. В нашем случае при реабилитации клиентов учреждения мы ориентируемся на разработанную модель выпускника, которая отражает максимальные требования и ожидания общества и социальной реальности.

Библиографический список

1. Коряковцев С.П., Давыдов А.В. Информатизация образования и профессиональная квалификация педагогов//Деловой партнериат: сборник статей регионального научно-методического семинара. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. С. 82-86.
2. Коряковцева О.А. Технология социальной работы с семьей и детьми: учебное пособие. Москва, 2020. Сер. 68 Профессиональное образование (2-е изд., испр. и доп).
3. Социальное функционирование и качество жизни лиц с психическими расстройствами // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. 2011. Том 1. № 7. С. 38-39.
4. Таланов С.Л. Социализация молодежи: опыт социологического анализа // Alma Mater. Вестник высшей школы. 2009. № 2. С. 27-30.
5. Филиппова М.В., Федорова П.С., Бугайчук Т.В. Специфика социально-трудовой реабилитации инвалидов с ограниченными интеллектуальными возможностями // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2015. С. 308-310.
6. Щербакова А.М. Качество жизни людей с интеллектуальной недостаточностью – от концепции к технологии. // Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья: Научное издание / Отв. ред. А.М. Щербакова. Москва, 2011. С. 63-70.

РАЗДЕЛ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.1

Т. Г. Доссэ

Обучение взрослых: активизация познавательной деятельности

***Аннотация:** В статье актуализируется проблема активизации познавательной деятельности взрослых обучающихся в условиях непрерывного образования. С современных научных позиций уточняются дефиниции «познавательная активность» и «активизация познавательной деятельности»; понятие «активность личности» осмысливается в педагогической и психологической плоскости. Особое внимание автор обращает на психолого-педагогические аспекты активизации учебной деятельности взрослых. Раскрытие сути интерактивного обучения как совместной образовательной деятельности позволяет определить организационно-педагогические условия, способствующие эффективной учебно-познавательной работе взрослых обучающихся.*

***Ключевые слова:** обучение взрослых, активизация, учебно-познавательная деятельность, интерактивное обучение.*

T. G. Dosse

Adult education: activation of cognitive activity

***Abstract.** The article actualizes the problem of activating the cognitive activity of adult students in the conditions of continuous education. From the modern scientific positions, the definitions of "cognitive activity" and "activation of cognitive activity" are clarified; the concept of "personal activity" is interpreted in the pedagogical and psychological plane. The author pays special attention to the psychological and pedagogical aspects of the activation of adult*

learning activities. The disclosure of the essence of interactive learning as a joint educational activity allows us to determine the organizational and pedagogical conditions that contribute to the effective educational and cognitive work of adult students.

Keywords: *adult education, activation, educational and cognitive activity, interactive learning.*

Введение

Трансформация современного российского общества заставляет человека непрерывно учиться, постоянно обновлять свои знания, чтобы оставаться коммуникабельным, востребованным и компетентным специалистом, способным самостоятельно принимать решения, непрерывно реализовывая себя в профессиональной деятельности [Гатанов, 1998].

Определяя взрослого в качестве субъекта обучения С.Г. Вершловский, Т.Ю. Базаров, С. И. Змеев, Ю.Н. Кулюткин, М.А. Ковардакова и др., указывают следующие факторы, мотивирующие непрерывное образование: осознание разницы между имеющимся уровнем знаний и нужным для достижения профессионального и социального успеха; стремление к осмыслению не только личных, но и глобальных проблем бытия; желание разобраться в себе; стремление к самостоятельному отбору информации, к профессиональному росту; желание завоевать высокую оценку [Батышев, 1999]. В связи с этим одной из важных проблем обучения взрослых становится умение педагога помочь взрослому занять позицию субъекта учения, способного самостоятельно и эффективно решать стоящие перед ним учебно-познавательные задачи [Вульф, Иванов, 2000].

Системность образования взрослых определяется непрерывностью, целевой и содержательной последовательностью в разные периоды трудовой деятельности и жизни человека. Знания и навыки, повышающие профессиональную компетентность и конкурентоспособность, мотивация к их обновлению, а также постоянное поступательное развитие личности, стремящейся к активному социальному участию – вот два основных фактора, определяющих непрерывность образования и соответствующих как требованиям общества, так и личности.

Очевидно, что современная парадигма образования взрослых строится на основании компетентностного и личностно-деятельностного подходов, а значит, в процессе обучения преобладают сотрудничество обучающихся друг с другом, с педагогом и самостоятельная работа.

Современные перемены в России определяют создание социально-педагогических условий образования, адекватных процессам, обуславливающим становление человека активного, предприимчивого, способного к самореализации в динамичной социально-экономической обстановке. Целью образования взрослых является подготовка высококвалифицированных специалистов, способных к самосовершенствованию, профессионально мобильных в условиях информатизации общества и развития инновационных технологий [Непрерывное..., 2014].

Следовательно, в системе непрерывного образования взрослых необходимо активизировать учебно-познавательную деятельность обучающихся, направленную на переработку и максимальное усвоение ими новой информации. Внедрение в учебный процесс инновационных моделей обучения позволяет перерабатывать большой объем информации, усваивать необходимую, личностно-значимую ее часть, формировать активное, творческое мышление, способность к самостоятельной познавательной деятельности, самостоятельному приобретению знаний, то есть к самообучению и самообразованию.

Теоретические основы исследования

В педагогической науке разработаны разнообразные методы, приемы, формы организации учебного процесса, призванные активизировать познавательную деятельность, но они относятся или к какому-либо частному фрагменту процесса обучения: учебная игра, опорный конспект, поисковая, самостоятельная работа, укрупнение дидактических единиц (М.В. Борисова, А.А. Вербицкий, В.Ф. Шаталов, П.М. Эрдниев и др.), – или ориентированы на активизацию познавательных психических процессов (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.), или направлены на усиление текущего контроля. Тем более, что инновационные процессы подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов нередко сдерживаются традиционной организацией обучения, рассчитанной на пассивное восприятие лек-

ций, запоминание содержания учебников и репродукцию. Данную тенденцию сложно преодолеть, поскольку большинство взрослых обучающихся получали школьное и вузовское образование в условиях преобладающей знаниевой парадигмы и сами не готовы к активным и интерактивным технологиям обучения.

Следовательно, вопрос активизации учебно-познавательной деятельности остается актуальным. Решение этой педагогической задачи предполагает поиск более эффективных и рациональных способов добывания, формирования и усвоения знаний, связанных с творческим осмыслением материала, его самостоятельным выбором, выработкой умения адекватно использовать изученное. В связи с этим, на наш взгляд, необходимо выявить комплекс способов активизации познавательной деятельности, реализация которых будет способствовать активной работе взрослых учеников, обеспечит высокий уровень усвоения знаний, их вариативность и широту применения.

Согласно толковому словарю С.И. Ожегова, активизировать – значит, побудить к активности, усилить деятельность. Активность выступает как важное условие формирования у взрослых потребности в знаниях, овладения способами интеллектуальной деятельности, самостоятельности, обеспечения глубины и прочности знаний.

В педагогике активность понимается как качество личности, выражающееся в деятельности. Так, в «Педагогической энциклопедии» активность рассматривается как важнейшая черта, которая проявляется в способности «изменять окружающую действительность» в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями. Как особенность личности человека активность проявляется в энергичной, интенсивной деятельности: в труде, учении, различных видах творчества, в спорте, играх и т.д.

В психологии активность рассматривается в двух аспектах: в личностном плане, как состояние и качество личности, которое характеризуется способностью и готовностью к активным внешним и внутренним действиям, и как определенный вид деятельности. Следовательно, каждый человек (особенно взрослый) может активизировать самого себя, в том числе – и в процессе познания. Общеизвестно, что основным способом позна-

ния окружающей действительности является деятельность, и активность рассматривается во взаимосвязи с деятельностью, которую можно определить как специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования.

Учебно-познавательная деятельность – это основной вид деятельности обучающихся. Проблемами эффективной организации и управления учебно-познавательной деятельностью занимался и занимается целый ряд известных отечественных исследователей, среди которых С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, М.М. Анцибор, В.Я. Ляудис, А.А. Вербицкий, Н.Ф. Талызина, П.И. Пидкасистый и др. Казалось бы, если понятие «активизация познавательной деятельности» относится к деятельности преподавателя в учебном процессе, то понятие «познавательная активность» - к деятельности обучающегося. Но анализ психолого-педагогической литературы показывает, что исследователи с разных позиций подходят к рассмотрению сущности данных понятий.

Названные выше ученые в большинстве своём определяют активизацию учебной деятельности как целеустремленную деятельность преподавателя, направленную на совершенствование содержания, форм, методов, приемов и средств обучения с целью возбуждения интереса, повышения активности, творчества, самостоятельности обучающихся в усвоении знаний, формировании умений и навыков, применении их на практике. Но для организации такой деятельности при обучении взрослых, на наш взгляд, необходимо многое: разработка целостной дидактической системы способов и приемов активизации познавательной деятельности; активизация деятельности самого преподавателя; высокий уровень владения данной системой; обеспечение познавательной активности взрослых обучающихся; вооружение их способами и приемами активного добывания знаний, умениями самостоятельно осмысливать, отбирать и структурировать нужную информацию из различных источников.

Мы в этой ситуации солидарны с Г.И. Щукиной, которая рассматривает проблему активизации учебно-познавательной деятельности как проблему взаимного преодоления инерции,

пассивных и стереотипных форм преподавания и учения на основе субъект-субъектных отношений [Щукина, 1989].

Понятие «познавательная активность» тоже осмысливается по-разному. Ряд ученых (М.И. Лисина и Т.С. Панина, Ж.Т. Литранович и В.Д. Землянова, С.Ю. Лаврентьев и В.А. Комелина) считают, что она выражает состояние готовности к познавательной деятельности, проявляющееся в наличии внимания, интереса, настрой на работу. Мы убеждены, что подлинная активность проявляется, когда целью обучающихся является учение – осмысление изучаемого материала, понимание возможностей его применения, интеллектуальная личная удовлетворенность, положительное эмоциональное отношение к учению. По нашему мнению, именно такая активность - это залог эффективности всей учебной деятельности взрослых, поскольку их осознанное отношение к учению обусловлено стремлением к успешности в обществе, профессии, семье.

Познавательная активность в понимании О. А. Коряковцевой и Т.В. Бугайчук есть деятельное состояние, которое характеризуется стремлением к учению, умственным напряжением и проявлением волевых усилий в процессе овладения знаниями. Она отражает готовность к деятельному, творческому познанию, настроенность на активное участие, что в перспективе формирует активную жизненную позицию [Коряковцева, Бугайчук, 2017].

В рамках нашего исследования актуальна позиция Г.И. Щукиной [Щукина, 1989], согласно которой познавательная активность и активизация познавательной деятельности определяются как интегральное свойство личности, влияющее на весь учебный процесс, одновременно выступающее как предпосылка и результат развития. Учебно-познавательная деятельность у взрослых является в значительно большей мере самоорганизуемой и самоуправляемой, чем у школьников или студентов. В связи с этим совместная образовательная деятельность в процессе обучения взрослых требует, по нашему мнению, рассмотрения таких категорий, как «активизация познавательной деятельности» и «познавательная активность», только в интегральном единении. Очевидно, что активизация учебной деятельности будет зависеть как от активных действий преподавателей, так и от активности обучающихся.

Результаты исследования

Стратегическим направлением активизации познавательной деятельности взрослых является не увеличение объема передаваемой информации, не усиление и увеличение числа контрольных мероприятий, а создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него всех участников образовательного диалога на уровне не только интеллектуальной, но личностной и социальной активности.

В контексте активности личности особое значение приобретает высшая форма учебной деятельности – самостоятельная работа обучающихся. С позиций субъекта деятельности, самостоятельная работа может быть определена как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом и корригируемая им по процессу и результату деятельность. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексии, самодисциплины, личной ответственности, доставляет взрослому удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания. Самостоятельная работа студентов – это планируемая познавательная, организационно и методически направляемая деятельность, осуществляемая без прямой помощи преподавателя для достижения конкретного результата.

Издавна обучение – самый важный и надежный процесс получения образования, управляемый педагогом, но особенно значимым компонентом обучения взрослых в системе непрерывного образования сегодня становится самообучение, которое будет эффективным только в результате активной познавательной деятельности обучающегося. Задача педагога – организовать, спровоцировать подобную деятельность.

Активная познавательная деятельность – это единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности. Учебная активность взрослых определяется следующим: готовностью выполнять учебные задания, стремлением к самостоятельной деятельности; сознательностью выполнения заданий; стремлением повысить свой личный уровень, большой зависимостью от степени практической направленности изучаемого материала.

Наибольший активизирующий эффект на занятиях со взрослыми дают ситуации, где снижается важность усвоения

фактов и усиливается значимость умения находить нужную информацию, интерпретировать её и превращать в новое практически полезное знание. В таких создаваемых педагогом ситуациях обучающиеся должны:

- принимать участие в дискуссиях и обсуждениях, аргументированно отстаивая собственное мнение;
- задавать вопросы коллегам по учебе и преподавателям;
- рецензировать и оценивать ответы коллег;
- самостоятельно выбирать посильное задание и осуществлять поисково-исследовательскую деятельность;
- находить несколько вариантов возможного решения познавательной задачи (проблемы);
- учиться осуществлять познавательную деятельность в команде;
- рефлексировать, анализируя личные и командные познавательные и практические действия.

То есть, компетентный и личностно-деятельностный подход в образовании взрослых акцентирует внимание на развитии умений открывать собственное знание, находить, отбирать и интерпретировать нужную информацию, приобретать новые и совершенствовать имеющиеся универсальные и профессиональные компетенции.

Заключение

Следует понимать, что сегодня обществом востребован не столько человек, обладающий знаниями, сколько творческая личность с нравственным сознанием и чувством ответственности за себя и других. Такая трансформация целей ведет как к изменению содержания, так и форм образования. Педагог перестал быть «источником» знаний, хотя роль его по-прежнему значима: он должен помочь не только в освоении предмета, но и в овладении такими «науками», как компетентность, коммуникативность, креативность, взаимодействие, успешность.

Очевидно, что формирование подобной социально-успешной личности невозможно в рамках знаниевого подхода к обучению, нужна новая организация образовательного процесса в рамках интерактивного диалога, партнерского взаимодействия и личностного совершенствования на основе рефлексии знаний и опыта, тем более, если это касается взрослых обучающихся.

Педагогическая практика подтверждает, что интерактивный диалог успешно организуется посредством использования следующих современных образовательных стратегий: развития критического мышления через чтение и письмо, коллаборативного (совместного), контекстного (моделирующего), фасилитирующего (продвигающего, облегчающего) обучения, которые предлагают целый арсенал разнообразных технологий, техник, способов и приемов осуществления образовательного процесса.

Цель интерактивного обучения для взрослых, на наш взгляд, состоит в создании комфортных условий для успешного самообучения и взаимообучения, но пути ее достижения, как видим, вариативны. И всё-таки прежде всего следует обратить внимание на изменение роли преподавателя: не передача знаний, а управление образовательным процессом посредством организации эффективного взаимодействия на основе имеющегося у взрослых профессионального и социального опыта и создания необходимого микроклимата для творческой, инициативной самостоятельной работы по поиску наиболее продуктивных решений поставленных образовательных задач.

В переводе с древнегреческого понятие «стратегия» - это «искусство полководца», что означает умение разработать некий перспективный план действий (в данном случае – педагогических) для достижения сложной цели. Согласимся с И.Ю. Тархановой, что интерактивная стратегия обучения есть содержание образовательного диалога, организованного на основе определенных правил и позиций участников, совместных способов и форм деятельности. Очевидно, что, исходя из представлений о единстве личности и ее деятельности, подобные стратегии обучения могут результативно реализоваться только с позиций субъектного и рефлексивно-деятельностного подходов [Тарханова, 2012]. Интерактивные образовательные стратегии, применённые в процессе обучения взрослых, способствуют решению двух важных задач: моделированию профессиональных ситуаций и созданию условий для успешного совместного решения поставленных проблем. При этом следует учитывать особую значимость таких психологических аспектов, как изменение привычного социального статуса взрослого обучающегося и его внутренней позиции в группе, когнитивный диссонанс, группо-

вая поддержка и идентификация, активизация интеллектуальной деятельности [Тарханова, 2012].

Исходя из вышесказанного, можно подвести итог, что при переходе к личностно-деятельностной парадигме образования активизация познавательной деятельности взрослых будет эффективной, если соблюдается ряд организационно-педагогических условий: полезность полученных знаний, их применение в практической деятельности; принцип партнерства; наличие самооценки и возможность самооценки; опора на профессиональный и социальный опыт обучающихся; развитие познавательного интереса; интерактивность образовательного процесса; рефлексия.

Библиографический список

1. Батышев С.Я. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред.С.Я. Батышева. Москва: АПО, 1999. 568 с.

2. Вульффов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Изд-во ун-та РАО, 2000. 614 с.

3. Гатанов Ю.Б. Развитие личности, способной к творческой самореализации // Психологическая наука и образование. 1998. №1. С. 93-100.

4. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Роль преподавателя вуза в развитии творческих способностей студентов // Проблемы творческого развития личности в системе образования: сборник статей по материалам IV всероссийского научно-практического семинара. Москва: Институт художественного образования и культурологии РАО, 2017. С. 192-194.

5. Непрерывное образование – стимул человеческого развития и фактор социально-экономических неравенств / Под общей редакцией д.соц.н., к.э.н. Ю.В. Латова. Москва: ЦСПиМ, 2014. 433 с.

6. Тарханова И.Ю. Интерактивные стратегии организации образовательного процесса в вузе: учебное пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. 67 с.

7. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. Москва: Просвещение, 1989. 143 с.

Г.Ю. Буракова, Т.Н. Карпова

Подготовка студентов педвузов к руководству проектной деятельностью школьников во внеурочной работе по математике

Аннотация. Подготовка студентов педвузов включает в себя организацию проектной деятельности при изучении дисциплин и прохождении производственных практик. Для формирования и проверки сформированности компетенций, связанных с готовностью будущего учителя математики к осуществлению проектной деятельности, необходимо разрабатывать определенные задания, тематику проектов, продумывать конечный результат проекта. На основании выполнения заданий и при самостоятельном составлении проектов студенты приобретают опыт организации проектной внеурочной деятельности школьников. При этом посредством математики осуществляется духовно-нравственное и патриотическое воспитание учащихся.

Ключевые слова: проектная деятельность, тематика проектов, математическая и методическая подготовка студентов.

G.Yu. Burakova, T.N. Karpova

Preparation of students of pedagogical universities for the management of project activities of schoolchildren in extracurricular work in mathematics

Abstract. The preparation of students of pedagogical universities includes the organization of project activities in the study of disciplines and the passage of industrial practices. To form and test the formation of competencies related to the readiness of the future mathematics teacher to carry out project activities, it is necessary to develop certain tasks, project topics, and think over the final result of the project. On the basis of completing assignments and independently drawing up projects, students gain experience in organizing project

extracurricular activities of schoolchildren. At the same time, the spiritual, moral and patriotic education of students is carried out through mathematics.

Keywords: project activities, project topics, mathematical and methodological training of students.

Введение

Дополнительное образование в школе имеет важное значение при формировании личности учащегося, повышении общекультурного уровня, самостоятельности, развитии творческих способностей, инициативы, позволяет осуществлять духовно-нравственное развитие и патриотическое воспитание учащихся. Дополнительное образование и внеурочная работа создают условия для углубленного изучения отдельных предметов, повышения мотивации учебной деятельности, играют существенную роль при определении направления будущей профессиональной деятельности.

Образование в современном понимании представляет собой помимо процесса накопления знаний умение самостоятельно находить информацию, ставить цели и планировать свою деятельность по их достижению. Повышение качества образования возможно путем применения инновационных методик обучения, соответствующих требованиям общества, в частности метода проектов.

При разработке учебных проектов реализуются требования Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования о направлении процесса обучения на формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики. Метод проектов активно используется на уроках, в системе дополнительного образования и во внеурочной работе по математике. Актуальность метода проектов состоит в самостоятельном умении обучающегося ставить цели и задачи, находить способы их воплощения в жизнь, умение работать в команде, творчески подходить к работе, научиться работать с современными мультимедиа- и интернет-ресурсами. Проектная деятельность для учащегося особенно значима, так как он видит результаты своего труда, получает возможность наглядно представить изу-

чаемый материал, что, несомненно, помогает в его усвоении. Будущих учителей математики необходимо готовить к осуществлению проектной деятельности школьников при организации внеурочной работы.

Теоретические основы исследования

Реализация образовательной программы по направлению Педагогическое образование, профиль Математика, разработанной на основе требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования предполагает формирование у обучающихся определенного набора компетенций.

Готовность будущего учителя математики к организации проектной деятельности обучающихся связана с формированием компетенций ПК-4 (Способен осуществлять педагогическое проектирование развивающей образовательной среды, программ и технологий, для решения задач обучения, воспитания и развития личности средствами преподаваемого учебного предмета) и ППК-3 (Способен создавать условия для включения обучающихся в проектную деятельность в предметной области математика).

Степень сформированности соответствующих компетенций может быть выявлена на основе следующих индикаторов их достижения:

- Составляет и реализует в практической деятельности проект решения конкретной профессиональной задачи (ПК-4.1);
- Разрабатывает и реализует проекты форм внеурочной деятельности обучающихся по предмету (ПК-4.2);
- Осуществляет проектирование образовательной деятельности обучающихся по освоению учебного предмета (ПК-4.4);
- Проектирует систему мероприятий по подготовке обучающихся к участию в математических конкурсах, исследовательских проектах, ученических конференциях и др. с учетом их познавательного интереса в изучении математики (ППК-3.1);
- Использует в работе с обучающимися информационные ресурсы для развития познавательного интереса в области математики; предоставляет информацию о дополнительном образовании, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий, и осуществляет помощь в их самостоятельном освоении (ППК-3.3).

В педагогической литературе можно встретить различные подходы к определению понятия проектной деятельности, встречаются разные термины, связанные с ней. Будем опираться на исследования Е.С. Полат и Л.В. Байбородовой.

Согласно Л.В. Байбородовой «Проектная деятельность учащихся – сторона, компонент проектного обучения, связанного с выявлением и удовлетворением потребностей учащихся посредством проектирования и создания идеального или материального продукта, обладающего объективной или субъективной новизной. Она представляет собой творческую работу по решению практической задачи, цели и содержание которой определяются учащимися и осуществляются ими в процессе теоретической проработки и практической реализации при сопровождении учителя» [Чернявская, 2012]. Как считает автор, понятия «проектное обучение», «метод проектов», «проектная деятельность» взаимосвязаны, а проектное обучение включает в себя метод проектов и проектную деятельность.

Е.С. Полат под методом проектов понимает форму организации процесса обучения, при которой учащиеся приобретают знания, умения и навыки при планировании и выполнении практических заданий, самостоятельно разрабатываемых учащимися совместно с учителем. [Новые..., 2002]

Материалы и методы исследования

Для успешной подготовки будущих учителей математики к организации проектной деятельности школьников нужна целенаправленная работа в процессе изучения дисциплин профессионально-предметного цикла и прохождения практик.

На младших курсах при прохождении учебных практик студенты знакомятся с готовыми проектами, анализируют и разрабатывают отдельные этапы проектов. Начиная с четвертого курса, для организации внеурочной работы по математике студенты самостоятельно создают учебные проекты, которые способствуют патриотическому воспитанию и повышению уровня познавательного интереса школьников к изучению математики, включению их в учебно-исследовательскую деятельность. Проекты на темы «С математикой по Золотому кольцу России», «Геометрия нашего города», «Математика в истории Ярославля», «Рыбинск. История города в занимательных математиче-

ских вычислениях», «Краеведческие материалы о городе Пошехонье в математических фактах», «Математика в музее поселка Ивняки» демонстрируют творческий потенциал студентов, ориентированы на решение проблемы духовно-нравственного и патриотического воспитания школьников.

Учебные проекты могут быть практико-ориентированными, связанными с самостоятельным составлением и решением данного вида задач, например, проекты «Математика в моей будущей профессии», «Ярославль в цифрах», «Проценты вокруг нас» и др. [Буракова, Карпова, 2017; Буракова, Карпова, 2012].

Также проекты студентов могут быть тесно связаны с изучением истории и культуры родного края, с главными историческими событиями, происходящими в стране и мире. В 2020 году наша страна отмечала 75-летие со Дня Победы в Великой Отечественной войне. Магистранты физико-математического факультета разработали и провели в школах города Ярославля проекты, посвященные юбилею на темы «Ярославская область в годы ВОВ», «Ярославцы в тылу и на фронте в годы Великой Отечественной Войны». Выполняя проекты, ученики под руководством магистрантов работали с архивными материалами, изучали литературу военной тематики, пользовались семейными архивами и на основе собранных данных самостоятельно составляли и решали математические задачи. Данные проекты дали возможность ученикам узнать какой вклад в победу внесли жители Ярославля и Ярославской области как на фронте, так и в тылу.

Результатом проекта явилось создание брошюр с математическими задачами, построенными на исторических фактах, изложенными в хронологическом порядке. В брошюре включены как авторские задачи, составленные магистрантами, авторами данного проекта, так и задачи школьников, которые являлись его участниками.

Тематика учебных проектов отражает связь математики с историей городов и поселков Ярославской области, с культурой и традициями русского народа. Созданный студентами проект «С математикой по Золотому кольцу» прошел апробацию на фестивале науки Ярославской области и в школах города Ярославля и был опубликован [Андропова, 2018]. Он составлен в виде

путешествия по родному краю, по городам Золотого кольца. Во время путешествия происходит знакомство с каждым городом, представленное в виде визитной карточки, в виде задач, составленных на материале регионального компонента, происходит проверка знаний учащихся по математике. Задачи подобраны разного уровня сложности, включая задачи на сообразительность. Одними из важных моментов являются проверка полученных знаний о городах путешествия, проведение рефлексии, вопросы для размышления, самостоятельная групповая работа.

Проектная деятельность направлена не только на повышение уровня знаний в области математики, на развитие способностей учащихся, но и на создание конечного продукта, имеющего определенную значимость. Готовые продукты разработанных проектов могут быть различными: сборники задач, презентации, буклеты, стенгазеты и др. Например, в результате работы над проектом, посвященным городу Пошехонье, был составлен альбом, включающий в себя информацию о городе, о народном историко-краеведческом музее, известном пошехонском учителе математики Виноградове В.И., а также задачи, самостоятельно составленные учащимися и их эссе на тему «Математика в жизни моих родителей», «Нужна ли нам математика?». При работе над проектом о городе Рыбинске было разработано учебное пособие, содержащее задачи, посвященные достопримечательностям города, и сопровождающиеся историческими справками.

Результаты и их обсуждение

Разработанные студентами проекты были успешно апробированы в школах города Ярославля и Ярославской области, представлены на различных конкурсах и фестивалях науки. Материалы проектов активно используются учителями при организации внеурочной работы школьников по математике, а также в кружковой работе детских оздоровительных лагерей. При изучении дисциплин методического цикла происходит обсуждение студентами созданных проектов, ими самостоятельно создаются новые проекты.

Заключение

Целенаправленное включение будущих учителей математики в проектную деятельность необходимо осуществлять в процессе всего периода обучения. Знакомство с данным видом деятельности на занятиях, воплощение в жизнь созданных проектов, представле-

ние их на конкурсах, фестивалях способствует приобретению опыта профессиональной деятельности, осознанию значимости проектного обучения. Это позволяет актуализировать имеющиеся теоретические знания, интегрировать знания из разных областей науки, включить обучающихся в поисковую проектно-исследовательскую деятельность, приобрести опыт ее организации. Посредством математики осуществляется духовно-нравственное и патриотическое воспитание школьников.

Библиографический список

1. Андропова А.А., Баканов А.В., Орехова С.И. С математикой по Золотому кольцу России: методические рекомендации / под ред. Т.Н. Карповой / отв. ред. А.М. Ходырев, С.С. Золотарева. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. 49 с.

2. Буракова Г.Ю., Карпова Т.Н. Формирование профессиональных компетенций студентов педвузов через решение практико-ориентированных задач// Математика и информатика, астрономия и физика, экономика и технология и совершенствование их преподавания: материалы Международной конференции «Чтения Ушинского» физико-математического факультета. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. с. 52-58.

3. Буракова Г.Ю., Карпова Т.Н., Мурина И.Н. Развитие функционального мышления при решении задач: методическое пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. 103 с.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. Москва: Академия, 2002. 272 с.

5. Чернявская, А.П., Байбородова, Л.В., Харисова, И.Г. Технологии педагогической деятельности. Часть I. Образовательные технологии: учебное пособие / под общ. ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. 311 с.

Е.В. Красильникова

Внедрение электронного учебника по русскому языку как иностранному в процесс обучения иностранных военных специалистов

Аннотация. В статье раскрывается вопрос внедрения электронного учебника в процесс обучения русскому языку иностранных военных специалистов. Рассмотрены основные особенности электронного учебника как учебника нового типа; принципы создания электронных учебников; дана характеристика электронных учебников, разработанных на кафедре русского языка ВВУ ПВО.

Ключевые слова: новые информационные технологии, электронный учебник, особенности электронных учебников, принципы создания электронных учебников.

E.V. Krasilnikova

Introduction of an electronic textbook on russian as a foreign language in the process of training foreign military specialists

Abstract. The article deals with the issue of introducing an electronic textbook in the process of teaching russian to foreign military specialists. The basic features of the electronic textbook as textbook of a new type; principles of creation of electronic books; the characteristic of the e-textbooks developed at the chair of russian language IVU defense.

Keywords: new information technologies, electronic textbook, features of electronic textbooks, principles of creating electronic textbooks.

Введение

Одним из приоритетных направлений в развитии высшего образования является внедрение в учебный процесс новых образовательных технологий.

Что такое технология? В практике преподавания иностранного языка термин «технология» используется, когда говорят о совокупности приёмов, используемых в процессе обучения в целях активизации мыслительной деятельности обучающихся, оптимизации обучения иностранному языку.

Современные образовательные технологии должны быть эффективными, интенсивными, должны облегчать процесс обучения, а также обладать большим мотивационным потенциалом. А главное, они должны быть направлены на формирование профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции, позволяющей курсантам вести учебную, военно-профессиональную и научную деятельность на русском языке [Методические..., 2019].

В данной статье хотелось бы подробнее остановиться на разработке электронных образовательных ресурсов, так как их внедрение становится одним из приоритетных направлений модернизации высшего образования.

Теоретические основы исследования

Прежде всего, отметим, что разработка и использование электронных учебных средств развивается по двум основным направлениям. Первое направление связано с разработкой и эксплуатацией автоматизированных обучающих систем, позволяющим преподавателям вводить свои учебно-методические материалы в базу данных и программировать с помощью специализированных инструментальных средств алгоритмы их изучения. Второе направление предполагает разработку электронных изданий (электронных учебников и пособий), относящихся к обучающим программным средствам, ориентированным на организацию и проведение учебного процесса [Хожиев, 2012]. Если первое направление в настоящее время находит массовое применение в педагогической практике, то второе используется не в достаточной степени, хотя преимущество электронных изданий не вызывает сомнений. Во-первых, электронные учебники (ЭУ) являются по своей структуре открытыми системами. Их можно дополнять, корректировать, модифицировать в процессе эксплуатации. Во-вторых, доступность электронного учебника гораздо выше, чем у печатных [Теоретические..., 2002].

Теория и практика преподавания иностранного языка располагает определёнными достижениями в области создания и использования электронных образовательных ресурсов. К таким достижениям можно отнести создание электронного учебника «Русский язык как иностранный» в Военном университете. Методический эксперимент по апробации базового ЭУ проводился на кафедре русского языка Военного университета в группах иностранных обучающихся подготовительного курса из Лаоса, Конго, Афганистана, Вьетнама и Монголии. Результаты методического эксперимента показали, что учебник является современным инновационным средством обучения русскому языку как иностранному в военно-учебных заведениях.

Поскольку учебник является обязательным для использования во всех военных вузах Российской Федерации на довузовском этапе, преподаватели кафедры русского языка Ярославского высшего военного училища ПВО внедряют в процесс обучения данный электронный образовательный ресурс. Кроме того, преподавателями разработаны электронные учебники по дисциплинам «Иностранный язык» и «Язык специальности». Их содержание полностью отражает содержание тематических планов соответствующих дисциплин.

Материалы и методы исследования

Для создания ЭУ в качестве основы были использованы существующие печатные издания и вновь подготовленные материалы.

Учебники разработаны на основе Методических рекомендаций по созданию электронных интерактивных учебников для подготовки военных специалистов по основным и дополнительным профессиональным образовательным программам» на основе следующих принципов:

- принцип квантования (деление учебного материала на разделы, состоящие из модулей);

- принцип полноты (каждый модуль представлен теорией, практическими материалами, контрольными заданиями, исторической справкой);

- принцип наглядности (в каждом разделе присутствует визуализация, облегчающая усвоение учебного материала);

- принцип ветвления (модули связаны гипертекстными ссылками с другими модулями);
- принцип регулирования (самостоятельное управление сменой кадров);
- принцип адаптивности (каждый пользователь может варьировать глубину и сложность изучаемого материала);
- принцип компьютерной поддержки (компьютер проверяет полученные результаты на любом этапе, а не только на уровне ответа);
- принцип собираемости (ЭУ выполнены в форматах, позволяющих компоновать их в единые электронные комплексы, расширять и дополнять их новыми темами);
- принцип результативности (обязательно предусматривать достижение предварительно намеченного результата);
- принцип эффективности (намеченный результат должен достигаться с наименьшими усилиями и в кратчайшее время);
- принцип объективной ориентированности содержания (учёт новейших достижений науки и практики);
- принцип рефлексивности (проектировщик ЭУ должен рассматривать свои знания, ценностные ориентации, способности как существенный фактор эффективности образовательного воздействия);
- принцип гармоничности (единичное образовательное воздействие так должно быть включено в систему других педагогических воздействий, чтобы способствовать достижению общего эффекта – развитию личности) [Единый..., 2015; Методические..., 2016].

Результаты и их обсуждение

Электронные учебники созданы на высоком научном и методическом уровне, соответствующем Единому стандарту электронного учебника, утвержденного Министерством обороны Российской Федерации [Единый..., 2015]. По структуре ЭУ полностью соответствуют печатным учебникам и включают две основные части: содержательную и процессуальную. Содержательная часть ЭУ представлена познавательным (направлен на передачу знаний обучаемому) и демонстрационным (поддерживает и раскрывает содержательный) компонентами; процессуальная часть включает компоненты: моделирующий (позволяет

применять знания к решению практических задач, моделировать изучаемые явления, процессы), контрольный и закрепляющий (определяет степень усвоения учащимися изучаемого материала). Кроме того, в электронном учебнике добавляются еще две части: управляющая (представляет собой программную оболочку электронного учебника, способную обеспечить взаимосвязь между его частями и компонентами) и диагностическая (хранит статическую информацию о работе с конкретными программами) [Теоретические..., 2002].

В ЭУ заложены разнообразные формы подачи информации, такие как текст и гипертекст, анимация, графика, видео- и аудиоматериалы.

Важно отметить, что учебники разработаны с учётом знаний, умений и навыков, полученных курсантами ранее. Так, успешное освоение дисциплины «Иностранный язык» на основном курсе невозможно без знаний, умений и навыков, полученных на подготовительном курсе. Аналогично материалы электронного учебника «Язык специальности» разработаны с учётом знаний, полученных в рамках дисциплины «Иностранный язык». Электронный учебник помогает курсантам во время практических занятий, а также в часы самостоятельной работы повторить изученный материал, просмотреть видеофрагменты несколько раз, потренироваться в таких видах работы, как аудирование, выполнение тестовых лексико-грамматических упражнений, чтение текста и выполнение заданий по его содержанию, составление собственных устных и письменных высказываний на предложенные темы.

Самостоятельная работа учащегося с компьютером в интерактивном режиме обеспечивает индивидуальный дифференцированный подход в изучении русского языка. Особо следует подчеркнуть, что электронные учебники являются открытыми по своей структуре, их можно дополнять, корректировать, модифицировать, что особенно важно для творчески работающих преподавателей.

Заключение

Апробация современных образовательных технологий на учебных занятиях является одним из приоритетных направлений образовательной деятельности кафедры. В 2020-2021 учебном

году на кафедре запланированы инструкторско-методические занятия по методике использования электронных учебников в учебном процессе для подготовки иностранных военных специалистов, а также запланирован научно-методический семинар на тему «Разработка и использование электронных образовательных ресурсов» в целях обобщения и распространения опыта работы кафедры.

Таким образом, электронный учебник дает возможность наиболее продуктивно использовать ресурсы дисциплины, обеспечивает индивидуальный подход в обучении, позволяет в значительной мере увеличить эффективность обучения русскому языку как иностранному.

Библиографический список

1. Единый стандарт электронного учебника. Москва: Министерство обороны Российской Федерации, 2015.

2. Методические рекомендации по созданию электронных интерактивных учебников для подготовки военных специалистов по основным и дополнительным профессиональным образовательным программам. Министерство обороны Российской Федерации. Москва, 2016.

3. Методические рекомендации по использованию электронной информационно-образовательной среды в образовательной деятельности военных образовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации. Москва, 2019

4. Теоретические основы создания образовательных электронных изданий / Беляев М.И., Вымятнин В.М., Григорьев С.Г. и др. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. 86 с.

5. Хожиев А.Х. Особенности, преимущества и эффективность электронных учебников по специальным дисциплинам, применяемых в профессиональных колледжах // Молодой ученый. 2012. № 2 (37). С. 311-313.

Т.И. Тарабарина, Л.В. Чукур

Непрерывное педагогическое образование как условие профилактики профессионального выгорания педагога

Аннотация. В статье обозначены проблемы профессионального выгорания педагогов в дошкольной образовательной организации, раскрыты методы и формы, способствующие их преодолению.

Ключевые слова: профессиональный рост, эмоциональное выгорание, методы, методическая работа, педагогические технологии.

T.I. Tarabarina, L. V. Chukur

Continuing teacher education as a condition for the prevention of professional burnout of a teacher

Abstract. The article identifies the problems of professional burnout of teachers in preschool educational organizations, reveals the methods and forms that contribute to their overcoming.

Keywords: professional growth, emotional burnout, methods, methodological work, pedagogical technologies.

Введение

В условиях стандартизации образования особенно остро стоит задача развития личности дошкольников. Поэтому на первый план в дошкольном образовании выходит создание условий, обеспечивающих наиболее полную реализацию потенциала личности и развитие ее способностей, становление индивидуальности каждого конкретного ребёнка. Но нет, и не может быть воспитания личностных качеств у дошкольника, если нет рядом с ним компетентного воспитателя. В связи с этим возрастает роль личности педагога, его профессиональной компетентности в процессе формирования индивидуальности воспитанников.

Теоретические основы исследования

Несмотря на достижения в теории и практике в области решения проблемы формирования профессионализма педагога, приходится констатировать, что проблема разработки педагогических и организационно-управленческих условий формирования и совершенствования профессиональной компетентности требует особого внимания, особенно в области разработки механизмов внедрения и управления моделью образовательной деятельности в педагогическом процессе.

Проблеме профессионального развития педагога в сфере дошкольного образования посвящены научные исследования К. Ю. Белой, Л. М. Волобуевой, П. Н. Лосева, Н. В. Микляевой, И. В. Никишиной, Л. И. Фалюшиной и многих других. По мнению ученых, методическая работа в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) способна осуществлять непрерывное педагогическое образование, обеспечивая повышение квалификации и рост профессионального мастерства каждого педагога [Белая, 2007; Лосев, 2005; Микляева, 2008].

На современном этапе от педагога требуются новые профессиональные и личностные качества, такие, как системное творческое мышление, информационная, коммуникативная культура, конкурентоспособность, лидерские качества, жизненный оптимизм, умение создавать свой положительный имидж, способность к осознанному анализу своей деятельности, самостоятельные действия в условиях неопределенности, наличие навыков сохранения и укрепления здоровья, выживаемость и стрессоустойчивость [Лосев, 2005].

Профессиональное развитие воспитателя – это активное качественное преобразование педагогом своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности.

Педагогу приходится противостоять влиянию эмоциональных факторов современной профессиональной среды, то есть ему необходимо выполнить все требования, предъявляемые профессией, при этом оптимально реализовать себя в ней и получить удовлетворение от своего труда. Деятельность педагога непрерывно связана с общением, подвержена симптомам постепенного эмоционального утомления и опустошения, что отрица-

тельно сказывается на исполнении профессиональной деятельности, ухудшении психического и физического самочувствия.

Проблематика стрессоустойчивости человека в различных профессиях с давних пор привлекала внимание психологов.

В начале 70-х гг. прошлого столетия американский психолог Х. Фрейденбергер впервые употребил словосочетание «эмоциональное выгорание» в связи с анализом требований, предъявляемых к социальным профессиям, основное содержание которых составляет межличностное взаимодействие [Реан, 2006]. Изучению проблемы эмоционального выгорания у педагогов так же посвящены работы В. Н. Козиева, Л. Ф. Колесниковой, Э. Ф. Зеера, В.П. Шейнова и др. [Гиппенрейтер..., 2011].

Материалы и методы исследования

Синдром выгорания представляет собой процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личностной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы. Он рассматривается как результат неудачно разрешенного стресса на рабочем месте. В настоящее время, под психическим выгоранием понимается профессиональный кризис, связанный с работой в целом, а не только с межличностными взаимоотношениями в процессе ее.

Не секрет, что педагогам, в условиях внедрения инклюзивного образования, все чаще приходится иметь дело с детьми из социально - неблагополучных семей, детьми, имеющими значительные недостатки в психическом или речевом развитии, острота проблем этих детей обычно способствует возникновению выгорания. Большое количество воспитанников в группе может привести к недостатку элементарного контроля, что будет так же являться фактором, способствующим выгоранию. Любая критическая ситуация с воспитанником, независимо от ее специфики, является тяжким бременем для педагога, отрицательно воздействуя на него и приводя, в конечном итоге, к эмоциональному истощению.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что эмоциональное выгорание – это состояние физического, эмоционально-

го и умственного истощения, которое возникает вследствие длительного воздействия неблагоприятных факторов.

Однако, современный педагог должен быть готов к организации воспитательно-образовательного процесса, отталкиваясь от интересов и потребностей воспитанников. Целью должно стать не формирование знаний, умений и навыков, а развитие личности ребенка. Главная задача для воспитателя современного детского сада – постепенный уход от стереотипов, организация мыслительной деятельности, в ходе которой будет происходить переоценка собственных профессиональных действий, своих установок по отношению к ребенку.

Современному детскому саду нужен педагог, который будет не «учителем», а старшим партнером для детей, способствующим развитию личности воспитанников; педагог, способный грамотно планировать и выстраивать воспитательно-образовательный процесс, ориентируясь на интересы самих детей, но при этом не бояться отойти от намеченного плана и подстраиваться под реальные ситуации; педагог, который может самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, а также способный к сотрудничеству, владеющий психолого-педагогическими знаниями, современными информационно-коммуникативными технологиями, способный к самообразованию и самоанализу [Тарабарина, 2020; Тарабарина, Чукур, 2020].

Результаты и их обсуждение

Одним из основных условий профилактики профессионального выгорания является непрерывное психолого-педагогическое образование педагога, повышение его квалификации. Это необходимо, потому что знания, полученные в период обучения в ВУЗе, быстро устаревают.

Для реализации помощи педагогам при симптомах эмоционального выгорания должны использоваться современные педагогические технологии: практические занятия проблемной направленности, групповые и индивидуальные творческие занятия, деловые игры, тренинговые упражнения, работа в творческих группах, релаксация, дискуссии, педагогический ринг, курсы-семинары и другое. Методическое сопровождение педагогической деятельности направлено, в частности, и на то, чтобы

помочь педагогам овладеть современными образовательными технологиями в области профилактики возникновения профессиональной деформации и научиться самостоятельно предотвращать негативные проявления эмоционального выгорания. Необходимый уровень профессиональной подготовки педагога невозможно обеспечить, используя лишь потенциал муниципального дошкольного учреждения в условиях ограниченности его ресурсов. Поэтому в практике работы ДОУ используется методическая модель сетевого педагогического взаимодействия. Данная модель является для педагогов детского сада механизмом повышения их профессиональной компетентности. Сетевое взаимодействие – это способ совместной деятельности, в основе которой лежит конкретная тема или проблема.

Методическое сопровождение по повышению профессиональной компетентности педагогов, в основном, проходит в ходе разработки и реализации инновационных проектов через сетевую форму взаимодействия участников образовательных отношений. При сетевом взаимодействии происходит обмен ресурсами:

- интеллектуальными (проведение мастер-классов для обмена опытом, обмен материалами целевых проектов);
- финансовыми (обмен элементами развивающей предметно-пространственной среды учреждений по тематическим блокам);
- информационными (единая информационная среда, банк данных нормативно-правовой документации и методической литературы, электронное портфолио, электронная библиотека для родителей);
- социальными (создание сети социальных партнёров: учреждения культуры, учреждения физкультуры и спорта, учреждения образования, учреждения здравоохранения).

Заключение

На современном этапе компетентный педагог должен смещать акцент с педагогического воздействия на педагогическое взаимодействие с детьми, надо добиться, чтобы дети стали не номинальными участниками педагогического процесса, не зрителями или массовой, а реальными участниками, главными действующими лицами. Только педагог, который умеет творчески решать педагогические задачи, искать новые варианты решений педагогических ситуаций, сможет организовать процесс

воспитания и обучения на уровне, отвечающем требованиям современного общества. Поэтому необходимо продолжать проводить дальнейшую работу по методическому сопровождению педагогов ДОО, как необходимого условия непрерывного повышения и развития профессиональной компетентности педагога в соответствии с требованием ФГОС ДО и Профессионального стандарта педагога.

Библиографический список

1. Белая К.Ю. Методическая работа в ДОУ: Анализ, планирование, формы и методы: методическое пособие. Москва: ТЦ Сфера, 2007. 96 с.
2. Гиппенрейтер Ю.Б., Карягина Т.Д., Козлова Е.Н. Феномен конгруэнтной эмпатии // Вопросы психологии. 2011. №4. С. 61-67.
3. Лосев П.Н., Управление методической работой в современном ДОУ. Москва: ТЦ Сфера, 2005. 160 с.
4. Микляева Н.В. Диагностика и развитие профессионального мастерства педагогов ДОУ: метод. пособие / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева. Москва: Айрис- пресс, 2008. 137 с.
5. Реан А. А. Факторы стрессоустойчивости учителей: учебное пособие. Санкт-Петербург: Мирт, 2006. 249 с.
6. Тарабарина Т.И. Методическое сопровождение образовательной процесса в ДОУ: учебно-методическое пособие. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. 143 с.
7. Тарабарина Т.И., Чукур Л.В. Методическое сопровождение педагогической деятельности начинающего педагога ДОУ // Образование – сотрудничество – опыт: сборник статей регионального научно-методического семинара / под науч. ред. О. А. Коряковцевой; под общей ред. Т. В. Бугайчук. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. С. 89-92.

Л.В. Плуженская

Образовательная экосистема как условие развития системы непрерывного педагогического образования

***Аннотация.** В статье рассматривается содержание понятия образовательной экосистемы как сложной самоорганизующейся, саморегулирующейся и саморазвивающейся подсистемы вуза. Выявлена взаимосвязь экосистемы и системы непрерывного профессионального образования как процесса, обеспечивающего качество обучения по программам дополнительного профессионального образования.*

***Ключевые слова:** система непрерывного профессионального образования, исследовательская работа, проектная деятельность, инновации, образовательная экосистема, дополнительное профессиональное образование.*

L.V. Pluzhenskaya

The educational ecosystem as a condition for the development of the system of continuous teacher education

***Abstract.** The article deals with the concept of the educational ecosystem as a complex self-organizing, self-regulating and self-developing subsystem of the university. The relationship between the ecosystem and the system of continuing professional education, as a process that ensures the quality of training in programs of additional professional education, is revealed.*

***Keywords:** system of continuing professional education, research work, project activities, innovations, educational ecosystem, additional professional education.*

Общественная функция наследования культуры и совокупного социального опыта образовательных учреждений высшего образования как социального института реализуется в си-

стеме непрерывного профессионального образования [Фадейкина..., 2002; Marshall, 1993], ключевым принципом действия которой является признание дополнительного профессионального образования катализатором процессов обновления. Именно постоянное обновление, внедрение инноваций является условием развития организации, ориентируя управленческие решения в первую очередь на максимизации возможностей, и только потом на оптимизацию затрат. Уточняя методологическую базу феномена, Н.В. Фадейкина [Фадейкина, Бьядовский, 2014] идентифицирует этот принцип как принцип диверсификации образовательных услуг, проектной, научно-методической и научно-исследовательской деятельности, детерминированных принципами опережающего образования. Осуществление принципа предполагает ориентацию на максимальное удовлетворение требований потребителей образовательных услуг и повышение востребованности выпускников на рынке труда, а также предложение одному потребителю одновременную реализацию нескольких или многих образовательных продуктов (услуг). Цель диверсификации состоит в обеспечении опережающего профессионального образования. Основным результатом опережающего профессионального образования является развитие у обучающихся когнитивных умений, повышение уровня исследовательской и проектной активности в сфере решения прикладных задач социально-культурного, технико-производственного, организационно-экономического характера. [18]

Введение

Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и динамичная дигитализация систем и ресурсов в образовании привели к осознанию необходимости переосмысления самого процесса обучения. Современная концепция образования основывается на идее о том, что образовательная система детерминирована новыми видами интеграционных взаимоотношений и взаимодействий, составляющих окружающую образовательную среду. Такой подход использует основные положения, свойственные природным (и искусственным) экосистемам [Олейников, Подлесный, 2013].

Процесс модернизации университетской среды как научно-образовательной сферы предполагает необходимость инте-

грации научно-исследовательской, проектной, образовательной и инновационной деятельности в единую сеть сотрудничества, комплексную экосистему управления знаниями. «Сегодня конкурируют не университеты, а университетские экосистемы», – заявил в конце 2017 г. ректор Томского госуниверситета Эдуард Галажинский.

Теоретические подходы

Понятие экосистемы актуализировалось в первой половине прошлого века [Мир философии, 1991]. В научный оборот понятие экосистемы ввел английский ботаник А.С. Тэнсли в 1935 г., который таким образом обозначил «любую совокупность совместно обитающих организмов и окружающей их среды» [Tansley, 1935]. Основным свойством экосистемы является то, что целое больше суммы своих частей, то есть порядок системы (целого) выше, чем у ее отдельных компонентов [Мир философии, 1991]. Это свойство систем активно использовалось еще учеными эпохи Просвещения: Рене Декарт для решения проблемы предлагал ее расчленить на возможно большее количество составных частей и рассматривать каждую из них в отдельности. Солидарен с ним в этом вопросе и Галилео Галилей, рекомендовавший «расчленять и сводить сложные феномены к элементарным частям и процессам» [Мир философии, 1991]. Такой подход, который стал концептуальной парадигмой опытной науки от ее основания до современной лабораторной практики, мыслитель назвал резолютивным методом.

«Первые вузовские экосистемы в нашей стране стали формироваться еще в 1930-е годы, – считает Руководитель Центра стратегических исследований и разработок Сибирского федерального университета Валерий Ефимов, – когда интенсивно развивающаяся советская промышленность и переживающая бум открытий отраслевых вузов система высшего профессионального образования неизбежно нуждались друг в друге. Вузам не хватало квалифицированных преподавателей (тогда же возникли и первые заводы – втузы – модель, все еще доживающая свой век в малых городах России), программы образовательных комплексов “затачивались” под нужды промышленных предприятий. Таким образом, фактически создавались сложносочиненные региональные комплексы, – те самые системы тесной

связи вузовского комплекса и практики, о потере которых часто говорят теперь на многочисленных проблемных встречах о судьбах высшей школы» [Саввинов, Кондратьева, 2013].

Чтобы понять, что же собой представляет образовательная система как экосистема, предпримем попытку систематизации существующих интерпретаций содержания этого термина. Биологический энциклопедический словарь [Биологический..., 1986] дает следующее определение «Экосистема – это Единый природный комплекс, образованный живыми организмами и средой их обитания (атмосфера, почва, водоем и т.п.), в котором живые и косные компоненты связаны между собой обменом вещества и энергии». Н.Ф. Реймерс рассматривает экосистему как «Любое сообщество живых существ и его среду обитания, объединенные в единое функциональное целое, возникающее на основе взаимозависимости и причинно- следственных связей». Идея привлечения и заимствования аналогий из живой природы в экономику известна. Давно А. Marshall (ссылаясь на работы Г. Спенсера) отмечал: «...Меккой экономиста является скорее экономическая биология, нежели экономическая динамика.» Исследователь отмечает: «...экономическая наука, следовательно, имеет дело главным образом с человеческими существами, которые вынуждены двигаться по пути прогресса... Фрагментарные статические гипотезы используются в качестве временных вспомогательных инструментов для выработки динамических – или, скорее, биологических – концепций, но в центре экономической науки, даже когда речь идет только об ее основах, должны находиться живое действие и движение...» [Marshall, 1993]. Схожие идеи высказывает М. Rothschild в своем труде «Bionomics. Economy as Ecosystem». Исследователь экстраполирует биологические концепции к реальным экономическим явлениям и употребляет термин «экосистема» как родовое понятие в экономической науке [Moore, 1993]. Заслужено J.F. Moore является то, что, по сути, он определил бизнес-экосистему как «экономическое сообщество, которое состоит из совокупности взаимосвязанных организаций и физических лиц.» Это экономическое сообщество производит товары и услуги, ценные для потребителя, которые также являются частью экосистемы. Ключевыми в бизнес- экосистеме являются компании-лидеры. Именно

они оказывают сильное влияние на коэволюционные процессы. Позже J.F. Моог смещает акцент с взаимодействия в рамках бизнес-экосистемы переносит внимание на децентрализованное принятие решений и самоорганизацию таких систем, интерпретируя их как расширенные системы взаимодополняющих организаций, сообществ клиентов, поставщиков, ведущих производителей и других заинтересованных сторон, финансовых сообществ, торговых ассоциаций, профсоюзов, государственных и квазигосударственных институтов, которые сосредоточены вокруг ключевого продукта [Моог, 1998].

Продолжая развитие концепции бизнес-экосистемы Марко Янсита и Рой Левин обогатили ее принципами известной с 1980-х гг. теории стейкхолдеров (теории заинтересованных сторон) [American..., 2021].

Основу для определения границ и изучения экосистем бизнеса, составляет идея равновесия экосистемы. Эта идея является одним из ключевых критериев, который позволяет отделять экосистемы бизнеса от различных форм объединений организаций, носящих временный и несистемный характер. Именно равновесие следует также рассматривать как основной критерий оценки эффективности экосистемы бизнеса как следствие принятия управленческих решений. Это позволяет оценивать принятые воздействия не только на основных стейкхолдеров, но и на все элементы системы. И не только с позиции соответствия или несоответствия удовлетворения требований заинтересованных сторон, не только на основе экономических показателей, но и с учетом возможных последствий для системы в целом, ее реструктуризации и трансформации взаимосвязей.

Практически все исследователи экосистем высказывают схожие мысли о том, что любая экосистема, в том числе экосистема образовательная (или ЭООВО), есть сложная самоорганизующаяся, саморегулирующаяся и саморазвивающаяся система. Самоорганизация представляет собой целенаправленный процесс, в ходе которого создается, воспроизводится или совершенствуется организация сложной динамической системы. Наличие этого процесса в деятельности образовательной организации указывает на низший уровень развития экосистемы. На начальном этапе (самоорганизация) ООВО функционирует, не пози-

ционируя себя как социально ответственную организацию, ее приоритетной задачей является предоставление научно-образовательных услуг надлежащего качества.

На втором этапе, когда организация упрочила свои позиции на рынке научно-образовательных услуг, она на основании принципа саморегулирования начинает осознавать свой социальный статус и предпринимать шаги в направлении социальной ответственности. Процесс регулирования внутренних процессов собственными силами под влиянием внешних и внутренних воздействий определяет содержание саморегулирования, которое идентифицирует экосистему как экосистему второго уровня развития и как социально ответственную образовательную организацию.

На третьем этапе вуз (на основании принципа саморазвития) становится элементом сообщества, при этом ведет себя как отдельная и самостоятельная единица, в которой присутствуют множественные составляющие, связи между ними, у нее есть среда существования и т.д. Саморазвитие как процесс предполагает развитие, происходящее силой внутренних причин независимо от внешних факторов, самодвижение, характеризующее образовательную организацию как экосистему, которая соответствует третьему, – наивысшему, – уровню развития экосистемы.

Д.Б. Орехов [Орехов, 2014] считает, что «понятие экосистемы тесно связано с понятием бизнес-модели, поскольку оно признает необходимость выйти за рамки границ фокусной организации и принять более системную перспективу, которая подчеркивает взаимозависимость и взаимодополняемость между организацией и третьими сторонами в целях должного понимания того, как создается ценность (и стоимость)». Тем не менее, в отличие от бизнес-модели, экосистема не привязана к головной организации; разные организации могут использовать одни и те же экосистемы, даже имея очень разные бизнес-модели.

В.Д. Маркова, И.С. Трапезников [Маркова, Трапезников, 2016] дополняют Системные динамичные и совместно развивающиеся сообщества, состоящие из разнообразных субъектов, создающих и получающих новое содержание в процессе как взаимодействия, так и конкуренции. Формируются на стыке

технологий, открытых стандартов и архитектуры, обеспечивая платформу развития отрасли

О.А. Гешко [Гешко, 2017] рассматривает экосистему как динамичную экономическую модель сложных отношений, образующихся между участниками, чья деятельность связана с реализацией предпринимательских идей. А.В. Шилиев указывает на то, что экосистема представляет собой «совокупность производства, инновационной инфраструктуры и внешней среды». Т.е. понятие «экосистема» шире понятия «инновационная экосистема» (ИЭС), при этом экосистема (впрочем, как и инновационная экосистема) демонстрирует, постоянно модифицируясь, динамичное развитие открытой системы, в которой заинтересованные стороны (стейкхолдеры) воздействуют друг на друга

Результаты исследования

Большинство российских университетов реализует переход к модели открытых инноваций, то есть профессиональная образовательная организация (ПОО), самоорганизуясь, оперативно реагирует на происходящие изменения (саморегулируется) и в этом случае выходит на новые рубежи и горизонты, осуществляя свое саморазвитие. Концепцию инновационной экосистемы предложил Чарльз Веснер [Wessner, 2007] как инструмент для создания условий, повышающих конкурентоспособность организаций в национальных и региональных экономиках. Принципом функционирования экосистемы выступает представление об инновации как о процессе трансформации идеи в рыночный продукт или сервис, который требует коллективных усилий множества участников: производственных компаний, университетов, исследовательских компаний, венчурных фондов и др., позволяя добиться синергетического эффекта. Следует учитывать тот факт, что каждая экосистема имеет свои границы и особенности: успешные бизнес-решения, реализованные в одной экосистеме, оказываются невостребованными в другой [Орехов, 2014].

В Массачусетском технологическом институте [19] инфраструктура эко-системы вуза представлена инновационной системой, элементами которой являются маркетинговый центр, бизнес-инкубатор, технологическая база, центр проверки концептуальных технологических решений, стартап-школа [Моро-

зов, Леонова, 2017]. Это платформы, где активным студентам и молодым талантливым ученым, обладающим прогрессивным видением, лидерскими задатками и предпринимательской сноровкой предоставляют ресурсную поддержку консультационного, организационного и финансового характера со стороны бизнес-сообществ, представителей венчурных компаний, корпоративных инвесторов и по программам Массачусетского технологического института. Экспертиза предложений в области образовательных услуг обеспечивает продвижение и внедрение образовательных сервисов. Оценка объектов интеллектуальной собственности обеспечивает рост нематериальных активов института и охрану интеллектуальной собственности.

Иная структура экосистемы используется в российском университете – Томском государственном университете. Используемая модель [Гринкевич, Бабкина, 2016] характеризуется тем, что основу функционирования составляет замкнутый полный цикл обучения проектно-инновационному управлению, вход в которую начинается с вхождения в систему абитуриентов, а на выходе выпускник заканчивает свой проект в качестве руководителя творческого коллектива или технического директора инновационного проекта. Используемая образовательная модель носит сквозной междисциплинарный характер как по вертикали, – поскольку обучение проходит через все ступени подготовки, – так и по горизонтали, – субъектами процесса являются студенты, факультеты, научные центры и инновационная университетская среда).

Следует отметить, что междисциплинарность образовательной модели реализуется за счет: включения в проектную деятельность студентов разных направлений подготовки (инженер, знающий особенности технологии, юрист, управленец-менеджер, маркетолог, экономист и т.д.); использования в обучении и на практике междисциплинарных проектов, полученных/сформированных центрами превосходства, междисциплинарными научными лабораториями и т.п.; процесс обучения позволяет правильно и последовательно формировать набор компетенций в области инновационного менеджмента; практикоориентированность модели детерминирована подключением будущих специалистов, магистрантов, молодых исследователей

к реальным проектам как научно-исследовательского характера, так и опытно-конструкторского.

Очевидна необходимость поэтапного вхождения обучающихся в университетскую экосистему. Следует отметить, что полноценно функционировать инновационная экосистема может только при условии участия в экосистеме всех субъектов инновационного процесса. Чрезвычайно важно также соблюдение порядка прохождения процессных процедур: фундаментальные исследования – прикладные исследования – проектирование инновационной разработок – производство инновационной продукции – реализация инновационной продукции.

Заключение

Авторы солидарны с О.В. Трушко и А.А. Ильиновой в том, что создание инновационной экосистемы, функционирование которой обеспечивается механизмом коммерциализации технологий с последующей интеграцией данных механизмов в инновационную экосистему региона [Онищенко, 2017], является условием участия структуры дополнительного образования образовательного учреждения высшего образования в совершенствовании национальной системы квалификаций, в том числе адекватных запросам рынка труда квалификационных требований к уровню подготовки специалистов, разработке системы профессиональных стандартов, создании системы оценки профессиональных качеств работников, основанной на определении их компетентности и способности гибко реагировать на изменения требований к уровню квалификации, осуществлении мер по модернизации квалификационных характеристик, формировании системы признания и оценки результатов образования и обучения.

Библиографический список

1. Биологический энциклопедический словарь / гл. ред. М.С. Гиляров. 2-е изд., испр. Москва: Сов. энцикл., 1986. 893 с. URL: <https://drive.google> (Дата обращения: 30.01.2021).

2. Гешко О.А. Предпринимательская экосистема современного вуза: отдельные аспекты формирования // Экономика: теория и практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф. /

Ин-т управления и соц.-экон. Развития. Саратов: Саратов. гос. техн. ун-т, 2017. С. 65–68

3 Гринкевич Л.С., Бабкина О.В. Повышение инновационной активности Томской области на основе модернизации образовательных технологий вузов // Россия и новая экономика: ключевые векторы развития: сб. науч. тр. по материалам Междунар. на-уч.-практ. конф. в рамках Всерос. фестиваля науки: в 2 ч. / науч. ред. Н.В. Фадейкиной, О.В. Глушаковой. Новосибирск: САФБД, 2016. С. 42–46.

4 Маркова В.Д., Трапезников И.С. Современные формы партнерства в бизнесе // Мир экономики и управления. 2016. Т. 16, № 4. С. 109–119.

5 Мир философии: кн. для чтения. Москва: Политиздат, 1991. Ч. 2: Человек. Общество. Культура. 624 с. URL: https://ciu.nstu.ru/kaf/persons/20216/a/file_get/288964?Nomenu=1. (Дата обращения: 30.01.2021).

6 Морозов Р.И., Леонова О.С. Стартап-школа как инструмент формирования предпринимательской экосистемы в вузах Республики Беларусь //Актуальные проблемы бизнес-образования: материалы XVI Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 2017. С. 144–148.

7 Олейников Б.В., Подлесный С.А. О концепции «экосистема обучения» и направлениях развития информатизации образования // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 4. С. 84–91

8 Онищенко Д.С. Инфраструктура инновационной экосистемы Кубанского государственного университета // Экономика знаний: инновационная экосистема и новая индустриализация региона: материалы Всерос. молодеж. инновац. форума, Краснодар, 27 мая 2017 г. / науч. ред. В.В. Ермоленко. Краснодар, 2017. С. 241–249.

9 Орехов Д.Б. Бизнес-моделирование торгового центра // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. 2014. № 6. С. 101–106.

10 Саввинов В.М., Кондратьева С.И. Социальная ответственность образовательной организации: проблемы оценки // Управление образованием: теория и практика: сетевой науч.-практ. журн. 2013. № 4. С. 35–52.

11 Фадейкина Н.В., Бьядовский Т.Т. Концептуальные основы формирования и функционирования инновационных экосистем // Инновационная экономика: от теории к практике: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. проф. Н.В. Фадейкиной. Новосибирск: САФБД, 2014. С. 142–152. URL: [http://rekr.saleone.ru/ words. php?id_w=1189](http://rekr.saleone.ru/words.php?id_w=1189) (Дата обращения: 30.01.2021).

12 Фадейкина Н.В., Пенчук Е.С., Мальцева Г.И. Организационно-экономический механизм и финансовое регулирование высшего профессионального образования. Новосибирск: СИФБД, 2002. 160 с.

13 American antitrust institute: сайт. URL: [http://www.antitrustinstitute.org/ files/356.pdf](http://www.antitrustinstitute.org/files/356.pdf) (дата обращения: 10.01.2021).

14 Marshall A. Principles of economics. Moscow: Progress Publ., 1993. 594 p.

15 Moore J.F. Predators and Prey: A New ecology of competition // Harvard business review. 1993. № 71. P. 76–86.

16 Moore J.F. The rise of a new corporate form // Washington quarterly. 1998. № 1 (21). P. 167–181

17 Tansley A.G. The use and abuse of vegetational terms and concept // Ecology. 1935. № 16. P. 284–307.

18 Wessner C.W. Innovation policies for the 21th century: Report of a symposium. Washington: The National Academies Press, 2007. 215 p.

19 URL: http://rekr.saleone.ru/words.php?id_w=1189. (Дата обращения: 10.01.2021).

20 URL: <http://web.mit.edu/> (Дата обращения: 10.01.2021).

РАЗДЕЛ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9

Ю.Н. Слепко

Дополнительное образование как ресурс интеграции аспектов анализа и путей формирования учебной деятельности школьника

*Исследование выполнено при финансовой поддержке
РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07156*

Аннотация. Обсуждается проблема множественности результатов общего образования. Утверждается, что достижение результатов образования возможно средствами интеграции психологического и предметно-действенного аспекта анализа и реализации деятельности обучающегося. В условиях множественности и дифференцированности результатов образования дополнительное образование является ресурсом интеграции разных аспектов образовательной деятельности в школе.

Ключевые слова: учебная деятельность, интеграция, дополнительное образование, потенциал.

Iu.N. Slepko

Additional education as a resource for integrating the aspects of analysis and ways of forming the schoolchildren's educational activity

Abstract. The problem of the multiplicity of results of general education is discussed. It is argued that the achievement of educational results is possible by means of integrating the psychological and subject-effective aspects of the analysis and implementation of the schoolchildren's activities. In the context of the multiplicity and differentiation of educational results, additional education is a re-

source for integrating various aspects of educational activities at school.

Keywords: educational activity, integration, additional education, potential.

Введение

Проблема результативности образовательной деятельности вообще, и результатов общего школьного образования, в частности, имеет множество проявлений в теории и практике работы школы. На уровне нормативного регулирования образовательная деятельность направлена на достижение предметных, метапредметных, личностных результатов; на уровне психологического анализа образовательной деятельности ее результаты представлены в виде определенного уровня и содержания развития психологических свойств, качеств, способностей человека. Можно легко продолжить перечисление аспектов представленности результатов образования, но и перечисленные позволяют констатировать наличие проблемы множественности эффектов образовательной деятельности в школе. Собственно проблемой это является по той причине, что конкретный учитель, реализуя прежде всего предметно-действенный (методический) аспект образовательной деятельности, должен в результате прийти к комплексному развитию учебной деятельности, личности, способностей обучающегося. В настоящей статье утверждается, что средством успешного достижения комплексных результатов образовательной деятельности является интеграция в условиях школьного образования методической деятельности учителя, деятельности школьного психолога, а также реализация дополнительного образования детей (школьников) и взрослых (учителей).

Теоретические основы исследования

Учитывая, что центральным звеном образовательной деятельности в школе является формирование учебной деятельности школьника, последняя может быть представлена в трех основных аспектах ее реализации – предметно-действенном, физиологическом и психологическом [Шадриков, 2007, с. 23–24]. Комплексная реализация аспектов учебной деятельности школьника позволяет в процессе образования прийти к системе образовательных результатов, представленных на разных уровнях

функционирования деятельности. Именно системность достижения результатов образования может быть условием развития потенциала человека в разных аспектах реализации его деятельности. В настоящее время говорить об относительной системности результатов образования возможно лишь в отношении нормативных требований к деятельности учителя, которые отражены в образовательных стандартах в понятиях предметных, метапредметных и личностных результатов.

Период общего школьного образования связан также с интенсивными психофизиологическими и нейрофизиологическими изменениями в организме человека, что подтверждается данными исследований Е.П. Ильина [Ильин, 2004], И.А. Скворцова [Скворцов, 2000] и мн.др. Несмотря на то, что уже к концу дошкольного возраста «основные системы и центры мозга практически готовы к началу школьного обучения, интенсивного пополнения запаса знаний и навыков» [Скворцов, 2000, с. 85], школьный возраст также сопровождается значительными психофизиологическими изменениями в организме человека. К сожалению, несмотря на признание роли физиологического аспекта анализа деятельности в развитии обучающегося, его интеграция с предметно-действенным и психологическим аспектами реализуется недостаточно интенсивно. Например, это выражается в современном понимании образовательной среды школы как «системы педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как уже имеющихся способностей и личностных особенностей обучающихся, так и еще не проявившихся интересов и способностей» [Савенков, 2020, с. 240]. На наш взгляд интеграция предметно-действенного, психологического и физиологического аспектов анализа учебной деятельности будет способствовать более глубокому раскрытию потенциала развития школьника и повышению эффективности результатов общего образования.

Помимо указанного следует обратить внимание и на тот факт, что разработка психологического аспекта анализа учебной деятельности в современной педагогической психологии характеризуется слабой выраженностью реализации идеи непрерывного развития школьника. По прежнему наиболее значимые ре-

зультаты в интеграции предметно-действенного и психологического аспектов анализа учебной деятельности получены в рамках теории развивающего обучения, в которой реализованы знания об учебной деятельности для построения учебных предметов в начальной и средней школе – математики, родного языка, литературы, труда, изобразительного искусства, физики и др. Будучи глубоко разработанной на материале начальной школы, в теории развивающего обучения предложены принципы разработки учебных предметов в средней и старшей школе [Репкин, 1997]. Общим для множества моделей обучения, построенных на основе теории развивающего обучения, является ее принципиальная особенность, состоящая в том, «что в качестве непосредственной основы развития школьников в процессе обучения (по крайней мере, в начальных классах) она рассматривает их учебную деятельность, которая понимается как особая форма активности ребенка, направленная на изменение им самого себя как субъекта учения» [Репкин, 1997].

Помимо этого необходимо обратить внимание на длительный опыт исследования проблемы взаимоотношения обучения и развития в системе Л.В. Занкова, который позволил экспериментально реализовать использование потенциала школьных предметов для развития познавательных функций, способностей, учебной деятельности школьников [Занков, 1990; Развитие..., 1963].

Между тем, несмотря на длительный и продуктивный опыт реализации идей развивающего обучения, данная модель не лишена недостатков, на которые обращал внимание, например, В.В. Давыдов [Давыдов, 1996]. Кратко о них, вслед за В.В. Давыдовым, можно сказать следующее. Теория развивающего обучения была наиболее продуктивно реализована на уровне начального общего образования. Однако, при переходе на более старшие уровни образования и соответствующее понимание связи обучения и развития в полной мере не удалось. Это было связано, в том числе, с тем, что реализованный при разработке теории развивающего обучения деятельностный подход не давал представления о понятии «целостная деятельность», что является ключевой методологической основой для понимания непрерывного процесса развития учебной деятельности на всем про-

тяжении общего школьного образования. О других нерешенных проблемах и перспективах развития теории развивающего обучения подробнее написано в работе В.В. Давыдова [Давыдов, 1996, с. 266-275].

Итак, проблема достижения результатов общего образования может рассматриваться в контексте следующих наиболее значимых сторон ее реализации. Во-первых, требуется проведение специальной теоретической и конкретно-прикладной работы по интеграции современных знаний об особенностях реализации аспектов функционирования учебной деятельности (предметно-действенного, физиологического и психологического) в процессе общего школьного образования. Во-вторых, говоря о непрерывности развития учебной деятельности, необходима организация специальной научно-исследовательской работы по установлению закономерностей и механизмов ее непрерывного развития во всех аспектах функционирования. В-третьих, учитывая полиаспектный характер функционирования и развития учебной деятельности школьника, правомерна постановка вопроса о достаточности традиционных методов и средств для достижения образовательных результатов в условиях школы. Последнее становится еще более актуальным в связи с новыми данными о психологических закономерностях и механизмах развития учебной деятельности школьника. Остановимся на этом более подробно и опишем результаты проведенного исследования развития психологической функциональной системы учебной деятельности школьника [Слепко, 2019].

Материалы и методы исследования

Целью проведенного эмпирического исследования было установление закономерностей развития психологической функциональной системы учебной деятельности школьника. Методологической основой исследования была теория системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова, в которой центральным является понятие психологической системы деятельности. Последняя понимается как «психологическая структура деятельности, организованная в плане выполнения функций конкретной деятельности (в плане достижения конкретной цели), направленной на получение конкретного результата» [Шадриков, 2013,

с. 139]. В соответствии с этим в нашем исследовании учебная деятельность понимается как психологическая функциональная система учебной деятельности школьника (далее - ПФСУД), направленная на получение образовательного результата на разных уровнях общего школьного образования.

Учебная деятельность школьника характеризуется универсальной психологической структурой на разных уровнях общего образования, включающей в себя следующие функциональные блоки - мотивация учебной деятельности, цели, программирование, информационная основа, принятие решений и учебно важные качества (подробнее о психологическом содержании каждого блока см. в [Шадриков, 2013]). Для эмпирического изучения каждого функционального блока были подобраны соответствующие уровню образования и психического развития диагностические методики. Общий объем выборки исследования составил 673 испытуемых, в том числе 337 - женского пола, 336 - мужского пола. Перейдем к описанию результатов проведенного исследования.

Результаты и их обсуждение

В контексте обсуждаемой в настоящей статье проблемы интеграции аспектов анализа и путей формирования учебной деятельности школьника остановимся лишь на ряде наиболее значимых здесь результатов проведенного исследования (более полная их характеристика представлена в нашей работе [Слепко, 2019]). Последние касаются установленных в исследовании конкретных результатов развития ПФСУД школьника в разные периоды общего школьного образования.

Во-первых, в ходе исследования было установлено, что процесс развития ПФСУД школьника реализуется в виде смены качественно и хронологически определенных периодов. Хронологические рамки периодов соответствуют времени между 1 и 4 классами (первый период), 5 и 7-8 классами (второй период), 8-11 классами (третий период). Качественная характеристика периодов определяется уровнем организованности ПФСУД школьника. Для всех трех периодов характерна единая по форме, но специфичная по психологическому содержанию динамика развития функциональных блоков учебной деятельности школьника.

Во-вторых, задачей первого периода является принятие школьником новых условий обучения и развитие новой для него ПФСУД, что проявляется в возрастании интеграционных процессов в начале периода и значительной перестройке системы в первые два года обучения. Психологическим механизмом завершения периода является понимание обучающимся значимости учебной деятельности для решения познавательных и социальных задач (блок мотивации учебной деятельности), понимание результата деятельности (блок целей учебной деятельности) и способов его достижения (блок учебно важных качеств).

В-третьих, развитие учебной деятельности школьника во втором периоде направлено на решение задачи соотнесения условий и результата первого периода с новыми условиями организации деятельности, подстройки под них сформированной ПФСУД, ее совершенствования. Это отражается в длительном и интенсивном росте интеграционных процессов и максимальном развертывании ресурсов системы. Психологическим механизмом завершения периода является понимание школьником значимости учебной деятельности для саморазвития (блок мотивации учебной деятельности), закрепление эффективных способов управления ею (блок программирования учебной деятельности) и решения учебных задач (блок учебно важных качеств).

В-четвертых, в течение третьего периода происходит перевод сформированной системы в оптимальное состояние, сопровождаемый свертыванием ПФСУД школьника, снижением интенсивности интеграционных процессов с сохранением эффективности ее функционирования. Психологическим механизмом завершения периода является понимание обучающимся значимости учебной деятельности для развития себя (блок мотивации учебной деятельности), постановки и решения задач ближайшей перспективы (блок целей учебной деятельности), сохранение выработанных способов управления ею (блок программирования учебной деятельности) и решения учебных задач (блок учебно важных качеств).

Таким образом в результате психологического анализа ПФСУД школьника были получены конкретные результаты в виде базовых функциональных блоков и их компонентов, обес-

печивающих успешное развитие учебной деятельности в разные периоды школьного образования.

Полученные таким образом результаты встают в один ряд с нормативно определяемыми результатами школьного образования – предметными, метапредметными и личностными. Продолжение настоящего исследования должно идти в направлении понимания механизмов интеграции предметно-действенного и психологического анализа учебной деятельности школьника. Помимо этого, следуя пониманию функций категории деятельности [Юдин, 1997], одной из важнейших является реализация функции деятельности как предмета управления, того, что «подлежит организации в систему функционирования и (или) развития на основе совокупности фиксированных принципов» [Юдин, 1997, с. 250]. Именно здесь, в решении проблемы проектирования учебной деятельности школьника, мы и видим основную составляющую проблемы использования дополнительного образования как важнейшего ресурса интеграции знаний о разных аспектах анализа и формирования учебной деятельности школьника. Поясним нашу мысль в заключении настоящей статьи.

Заключение

Во-первых, множественность результатов образования лучше всего может быть представлена в виде их многоуровневого характера – уровень предметных результатов образования, метапредметных, личностных, результатов развития учебной деятельности и пр. Учитель, являясь ключевым субъектом образовательной деятельности школы, направляет свою работу преимущественно на достижение предметных результатов образования. Именно здесь дополнительное образование является важнейшим ресурсом интеграции предметных и других результатов образования.

Во-вторых, говоря о дополнительном образовании как ресурсе интеграции результатов образования, прежде всего мы имеем ввиду дополнительное образование детей. Целью его в условиях общего образования должна быть интеграция разных аспектов функционирования деятельности школьника (учебной, внеучебной и т.д.).

В-третьих, дополнительное образование взрослых является в решении обозначенной проблемы множественности резуль-

татов общего образования не менее значимым ресурсом. Для конкретного учителя дополнительное образование должно быть ресурсом, обеспечивающим понимание разных результатов школьного образования, их интеграции в систему педагогической деятельности, обеспечивающей всестороннее развитие личности обучающегося.

Библиографический список

1. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. Москва: Педагогика, 1990. 424 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. Москва: ИНТОР, 1996. 544 с.
3. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 701 с.
4. Развитие учащихся в процессе обучения (I-II классы) / под ред. Л.В. Занкова. Москва: Издательство АПН РСФСР, 1963. 292 с.
5. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. Томск: «Пеленг», 1997. 288 с.
6. Савенков А.И. Педагогическая психология. В 2 ч. Часть 1. Москва: Издательство Юрайт, 2020. 317 с.
7. Скворцов И.А. Развитие нервной системы у детей. Москва: Тривола, 2000. 208 с.
8. Слепко Ю.Н., Поваренков Ю.П. Психология учебной деятельности школьника: системогенетический подход. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. 263 с.
9. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2013. 464 с.
10. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Репр. воспр. текста издания 1982 г. Москва: Логос, 2007. 192 с.
11. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва: Эдиториал УРСС, 1997. 444 с.

С.В. Марусейцев, Е.В. Свинар

Формы и методы военно-патриотического воспитания в условиях дистанционного обучения

***Аннотация.** Патриотизм выступает одним из главных объединяющих факторов, помогающим народу преодолеть невзгоды, выстоять в трудные периоды истории. Данное утверждение как никогда актуально сегодня в период угрозы пандемии COVID-19. В статье рассматриваются некоторые формы и методы патриотического воспитания школьников, которые можно реализовывать в дистанционном формате, в том числе и в условиях пандемии.*

***Ключевые слова:** патриотическое воспитание, дистанционное образование, обучающиеся.*

S.V. Maruseycev, E.V. Svinar

Forms and methods of military-patriotic education in the context of distance learning

***Abstract.** Patriotism is one of the main uniting factors helping the people to overcome adversity, to withstand difficult periods of history. This statement is more relevant than ever today during the threat of the COVID-19 pandemic. The article examines some forms and methods of patriotic education of schoolchildren, which can be implemented in a distance format, including in a pandemic.*

***Keywords:** patriotic education, distance education, students.*

Введение

Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации является приоритетной задачей государства, которая реализуется через создание условий для повышения гражданской ответственности каждого человека и уровня сплоченности общества в целом, для обеспечения преемственности поколений, вос-

питания гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию [Государственная..., 2020].

В связи с пандемией COVID19 нарастает напряжение в международных отношениях России с рядом стран, в которых ведется активная антироссийская пропаганда, что требует от нас всё больших усилий в реализации системы патриотического воспитания молодежи. В условиях пандемии эта задача главным образом осуществляется с помощью дистанционного обучения, поэтому важно, чтобы при дистанционном патриотическом воспитании использовались максимально эффективные формы и методы работы.

Существует несколько основных направлений, по которым осуществляется патриотическое воспитание школьников:

Духовно-нравственное направление включает осознание учащимися в процессе патриотического воспитания высших ценностей, идеалов и ориентиров, социально-значимых процессов и явлений реальной жизни, способность руководствоваться ими в качестве определяющих принципов, позиций в практической деятельности.

Историко-краеведческое направление основывается на системе мероприятий, направленных на познание историко-культурных корней, осознание неповторимости Отечества, его судьбы, неразрывности с ней, формирование гордости за сопричастность к деяниям предков и современников, и исторической ответственности за происходящее в обществе, формирование знаний о родном селе, городе, районе.

Гражданско-правовое направление – это система мероприятий, направленных на формирование правовой культуры и законопослушности, навыков оценки политических и правовых событий и процессов в обществе и государстве, гражданской позиции, постоянной готовности к служению своему народу и выполнению конституционного долга; воспитание уважения к государственной символике.

Социально-патриотическое направление предполагает активизацию духовно-нравственной и культурно-исторической преемственности поколений, формирование активной жизненной позиции, проявление чувств благородства и сострадания, проявление заботы о людях пожилого возраста.

Культурно-патриотическое направление предполагает развитие творческих способностей учащихся через приобщение их к музыкальному фольклору, устному народному творчеству, миру народных праздников, знакомство с обычаями и традициями русского народа.

Спортивно-патриотическое направление способствует развитию морально-волевых качеств, воспитанию выносливости, стойкости, мужества, дисциплинированности в процессе занятий физической культурой и спортом.

Военно-патриотическое направление ориентировано на формирование у школьников высокого патриотического сознания, идей служения Отечеству, способности к его вооруженной защите [Патриотическое..., 2017; Путятин.ю 2017].

Многие учителя ОБЖ и педагоги дополнительного образования, считают, что военно-патриотическое направление воспитательной работы является ключевым, так как оно выступает основополагающим фактором укрепления российской государственности, консолидации российского общества, обеспечения национальной безопасности, достижения российской гражданской идентичности населения страны [Балтаева, 2017].

Результаты исследования

В связи со сложившейся в мире и нашей стране эпидемиологической обстановкой, многие ранее намеченные и начатые проекты пришлось адаптировать под условия дистанционного обучения.

Так, в рамках реализации программы по патриотическому воспитанию в гимназии г. Уржума в online режиме на платформе Zoom и других подобных платформах проводились классные часы на различные темы в зависимости от возраста учащихся. Например, для учащихся 8 класса заранее была предложена тема «Творчество поэта Э.А. Асадова». При подготовке к данному классному часу часть учащихся выучила некоторые стихотворения автора; другая часть детей представила своим одноклассникам биографию писателя, его творческий путь; третья группа подготовила критический литературный анализ некоторых стихотворений поэта. В итоге был проведен круглый стол, обмен мнениями и впечатлениями от полученной информации, подведены итоги и сделаны общие выводы. Роль учителя в этом слу-

чае была направляющая, объединяющая и обобщающая. По отзывам учащихся, проведенный в таком формате классный час вызвал у них интерес к творчеству поэта Э.А. Асадова и оставил эмоциональный след.

Другой формой работы в условиях дистанционного обучения является коллективная презентация. При её организации классный руководитель согласовывает с обучающимися общую тему проекта, что позволяет соблюсти принципы заинтересованности, дифференциации, самостоятельности выбора, посильного участия каждого в общем деле. Выбрав тему для презентации, класс разбивается на микро-группы, каждая из которых, раскрывает свою часть общей темы, ориентируясь на перечень опорных вопросов. Отобранный материал учащиеся оформляют в виде слайдов презентации с использованием программ PowerPoint, Kingsoft Presentation, Pro Show Producer, Google Презентации и других. Далее младшие школьники отправляют выполненную ими работу классному руководителю, который, собрав весь материал, составляет итоговую видео-презентацию, при этом на каждом этапе работы (поиск информации, ее анализ и отбор наиболее значимой, оформление) они получают консультационную помощь от учителя-наставника в режиме видеоконференций или аудио-вызовов. Учащиеся старших классов итоговую презентацию составляют самостоятельно. Окончательный вариант презентации рассылается для ознакомления всем учащимся данного класса, их родителям, педагогам и руководству школы.

В условиях дистанционного обучения возможно проведение различных тематических конкурсов, например, конкурса чтецов. Ученики заранее выбирают понравившееся им стихотворение о Великой Отечественной войне и направляют заявку классному руководителю, который утверждает список согласно пожеланиям учащихся. Далее ребята учат стихи, готовят самостоятельно их выразительное чтение к установленному сроку. Затем необходимо выбрать форму проведения данного мероприятия. Можно организовать его в режиме реального времени в форме видеоконференции в Скайпе или в Zoom. Другой подходящей формой является создание группы, например, в WhatsApp, куда ученики могут высылать видеозаписи своих выступлений. В состав жюри конкурса могут входить учителя,

ученики, родители обучающихся, администрация школы. По итогам следует обязательно провести присуждение призовых мест, наградить победителей, призеров и участников. Лучшие выступления в классе проходят на следующий этап, то есть принимают участие в общешкольном конкурсе стихов, организованном по такому же принципу. Записи выступлений, по согласованию с родителями, могут быть размещены на сайте школы.

Хорошо зарекомендовала себя такая форма воспитательной работы, относящейся к культурно-патриотическому направлению, как изготовление поделок, создание рисунков, плакатов, стенгазет. Следует отметить, что многие родители обучающихся также принимают в ней активное и непосредственное участие. Творческие работы выполняются в соответствии с темой мероприятия и в определённые сроки фотографии работ высылаются классному руководителю или учителю, выдавшему задание. Наиболее успешные работы можно направить на общешкольный конкурс, а так же на различные дистанционные конкурсы. В настоящее время в Интернет-пространстве проводится огромное количество самых разных творческих конкурсов для детей, на которые достаточно отправить фотографию работы и заявку. Такая форма работы не требует личного присутствия и прекрасно подходит для дистанционной воспитательно-патриотической работы.

В дистанционной форме можно проводить всевозможные выставки в online-формате. Это могут быть выставки книг, посвященных подвигу русского народа во время Великой Отечественной войны или героическим поступкам людей в мирное время. Выставки могут быть приурочены к определенным датам, связанным с величайшими битвами, сражениями или с освобождением городов. По завершении выставки можно провести классный час с использованием приложения Zoom, на котором обсудить основные моменты темы выставки и сформулировать выводы.

Ещё одна из форм военно-патриотического воспитания в дистанционном формате – проведение акций, целью которых является пропаганда патриотических и духовно-нравственных ценностей в молодежной среде, сохранение традиции отдания почестей воинам, погибшим при защите Отечества, формирова-

ние чувства гордости за Отечество. Вот лишь небольшой их перечень: «Георгиевская ленточка», «Видео – открытка ветерану!», «Огни Победы», «Письмо солдату», «Память сердца» и др.

Заключение

Проведение занятий в дистанционном формате повышает интерес учащихся к предмету изучения, и как следствие, такие занятия будут конкурировать с очными занятиями, так как они в меньшей степени обеспечивают решение задач по воспитанию патриота, в них также присутствует «живой» диалог с учителем, являющийся ключевым моментом патриотического воспитания. Главное в этом процессе, чтобы дистанционное обучение не ограничивалось только видео занятиями, а включало в себя разнообразные формы и методы взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Таким образом, мы имеем большое разнообразие форм и методов военно-патриотического воспитания, в том числе и в условиях дистанционного обучения. Их выбор будет зависеть от конкретных условий, возможностей образовательного учреждения, обучающихся и педагогов.

Библиографический список

1. Балтаева С.В. Военно-патриотическое воспитание как фактор национальной безопасности в Российской Федерации // Молодой ученый. 2017. № 5.1. URL: <https://moluch.ru/archive/139/39270/> (дата обращения: 19.11.2020).
2. Государственная программа Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы. (утверждена постановлением Правительства Российской Федерации № 1493 от 30 декабря 2015 г.) 2020. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102388353&intelsearch=%EF%EE%F1%F2%E0%ED%EE%E2%EB%E5%ED%E8%E5+%EF%F0%E0%E2%E8%F2%E5%EB%FC%F1%F2%E2%E0+%E%F2+30.12.2015+%B9+1493> (дата обращения: 10.11.2020).
3. Патриотическое воспитание: основные подходы и цели гражданско-патриотического образования обучающихся. 2017. URL: <https://dushneftkamsk.02edu.ru/school/about/patrioticheskoe-vospitanie/> (дата обращения: 17.12.2020).

4. Путьтин С.Н. Сущность и структура военно-патриотического воспитания школьников // Евразийский научный журнал. 2017. № 6. URL: <http://journalpro.ru/articles/sushchnost-i-struktura-voenno-patrioticheskogo-vospitaniya-shkolnikov/> (дата обращения: 17.12.2020).

УДК 376

Н. Е. Аникина, О. В. Безобразова

Критерии и показатели оценки состояния безнадзорности несовершеннолетних

***Аннотация.** В статье рассматриваются основные подходы к пониманию такого явления, как безнадзорность несовершеннолетних, сравниваются точки зрения различных авторов на определение понятия. В результате изучения научной литературы в соответствующей сфере авторы приходят к выводу о том, что общие критерии оценки состояния безнадзорности несовершеннолетних не разработаны. Источники формирования данных сведений соответственно не определены. Имеющиеся научные и практические разработки касаются в большей степени изучения работы ведомств, чем определения состояния самой проблемы. Отсутствие комплексной оценки состояния безнадзорности несовершеннолетних является одной из причин недостаточной эффективности профилактической работы, межведомственной разобщенности, отмечаемой многими авторами. На основе теоретических и практических материалов автор разрабатывает и обосновывает вариант критериев оценки состояния безнадзорности несовершеннолетних в регионе и на уровне муниципального образования: семейно-воспитательный, делинквентный, образовательный, медицинский и социально-экономический. Каждый критерий конкретизируется рядом показателей, замер которых не требует больших затрат времени и средств, существенно не увеличивает документооборот и отчетность. Определены источники полу-*

чения информации для оценки показателей ведомственной отчетности.

Ключевые слова: безнадзорность, правонарушения, несовершеннолетние, профилактика, взаимодействие, критерии, показатели.

N.E. Anikina, O.V. Bezobrazova

Criteria and indicators for assessing the state of neglect of minors

Abstract. *The article examines the main approaches to understanding the phenomenon of juvenile neglect and compares the views of various authors on the definition of the concept. As a result of the study of the scientific literature in the relevant field, the authors conclude that general criteria for assessing the state of neglect of minors have not been developed. The sources of these data are not defined accordingly. The available scientific and practical developments relate more to the study of the work of the agencies than to the determination of the state of the problem itself. The lack of a comprehensive assessment of the state of neglect of minors is one of the reasons for the lack of effectiveness of preventive work and the inter-agency separation noted by many authors. On the basis of theoretical and practical materials the authors develop and prove the first working version of criteria for assessing the state of neglect of minors in the region and at the level of the municipality: family, delinquent, educational, medical and socio-economic. Each criterion is specified by a number of indicators, measurement of which does not require more time and funds, does not significantly increase document circulation and reporting. Sources of information for evaluation of departmental reporting indicators are defined.*

Keywords: *neglect, offences, minors, prevention, interaction, criteria, indicators.*

Включение человека в социум, приобретение детьми положительного личного опыта — основная цель процесса образования. Вместе с тем жизненные обстоятельства далеко не всегда способствуют формированию социально ответственной личности.

Социально-экономическая обстановка в стране характеризуется возрастающей парадигмой отчуждения растущего человека как от семьи, так и от школы, сверстников, и общества в целом. Кроме того, наблюдается усиление тенденции потери социальности. Безусловно, эти факторы негативно влияют на личность подростка, провоцируя снижение его жизнеспособности.

Этому процессу способствуют неблагополучие в семье и регулярные стрессы. Два этих фактора негативно воздействуют на социальную адаптацию подростков и ведут к росту девиаций в среде несовершеннолетних граждан.

Девиантное поведение подростков может выражаться в следующих формах: токсикомания, употребление алкоголя, проституция, преступность.

Все вышеперечисленное — следствие нарушения жизнеспособности, основное проявление которого заключается в неспособности к позитивному саморазвитию в конкретных жизненных обстоятельствах [Паатова, 2018, с. 3].

Если семья не выполняет воспитательных функций, ребенок предоставлен сам себе, образ его жизни родителями не контролируется, следует говорить о таком явлении, как безнадзорность.

Детская безнадзорность, ее предупреждение и преодоление — многоаспектная проблема, изучаемая педагогикой, психологией, социологией, юриспруденцией, экономикой и другими общественными науками.

Несомненно, детская безнадзорность угрожает развитию общества и государства. Профилактика этого явления — общая и индивидуальная — является одной из задач целой системы государственных и муниципальных органов.

Согласно законодательству Российской Федерации, координирующую роль в отечественной системе профилактики безнадзорности несовершеннолетних играют комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав.

В указанную систему также входят органы социальной защиты населения, федеральные органы государственной власти и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, а также органы местного самоуправления — в сфе-

ре образования, органы опеки и попечительства, органы по делам молодежи, органы управления здравоохранением, органы службы занятости, органы внутренних дел и учреждения уголовно-исполнительной системы.

Результативность работы системы зависит от того, насколько эффективно осуществляется организация, управление и координация взаимодействия ее субъектов. Кроме того, важную роль играет ее ресурсное обеспечение [Захарова, 2010, с. 16]. Кроме того, крайне важно отслеживать результаты работы такой системы, без этого невозможно управление ее развитием — так же, как управление развитием любого педагогического объекта [Селиванова, 2017, с. 20].

Одно из ключевых условий эффективной профилактики беспризорности и безнадзорности — психолого-педагогическая диагностика состояния безнадзорности в общеобразовательных учреждениях и семье. Проведение такой диагностики будет способствовать созданию актуальной модели и программы педагогической профилактики этих негативных явлений [Захарова, 2010, с. 15].

Изучение научной литературы показывает, что четкие критерии и показатели оценки состояния детской безнадзорности на той или иной территории не разработаны, источники формирования таких сведений не определены. Имеющиеся на сегодняшний день практические разработки касаются в большей степени изучения эффективности работы ведомств, либо рассматривают проблему с точки зрения одномерного подхода.

Например, состояние безнадзорности несовершеннолетних становится предметом рассмотрения комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при правительстве Ярославской области, но по этому вопросу заслушиваются, как правило, представители органов правопорядка, располагающие лишь статистикой детской и подростковой преступности.

Можно предположить, что отсутствие критериев, определенных с точки зрения многомерного подхода, в первую очередь объясняет отмечаемую многими авторами межведомственную разобщенность.

В частности, Д.К. Гайфуллин сомневается в эффективности современной системы органов, призванных осуществлять

профилактику безнадзорности в первую очередь потому, что компоненты системы подотчетны разным ведомствам, а их функции нередко и неоправданно дублируются [Гайфуллин, 2012, с. 8]. Указанные обстоятельства свидетельствуют о необходимости разработки и научного обоснования критериев и показателей оценки безнадзорности несовершеннолетних. Определение критериев и показателей состояния какой-либо проблемы — сложный процесс. Отправной точкой в этой деятельности является теоретическое изучение исследуемого явления.

При рассмотрении безнадзорности несовершеннолетних в первую очередь необходимо определить, что это понятие в нашем случае касается лиц, не достигших 18 лет. На это прямо указывает статья 1 Федерального закона от 24.06.1999 №120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».

Л.В. Мардахаев, раскрывая тему работы с детьми, личность которых формируется под влиянием улицы, использует понятие «безнадзорный», прямо цитируя статью 1 Федерального закона № 120. В ней указано, что безнадзорный – это несовершеннолетний, контроль за поведением которого отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по его воспитанию, обучению и (или) содержанию со стороны родителей или иных законных представителей либо должностных лиц.

Авторы полагают, что к безнадзорным относятся не только дети, поведение которых не контролируется со стороны родителей, но и те, родители которых используют их в интересах самообогащения (побуждение к попрошайничеству, воровству, проституции и т.п.) [Мардахаев, 2005, с. 165]. Кроме того, в педагогической литературе безнадзорность рассматривается как прямое следствие безответственного отношения институтов воспитания, а равно и всего общества. Это социальное явление выражается в депривации детей и подростков. [Захарова, 2010, с. 11].

Социологи определяют детскую безнадзорность как утрату нормальных взаимоотношений между родителями и детьми либо лицами, заменяющими родителей, отсутствие необходимого воспитательного влияния на ребенка со стороны семьи, постоянного надзора за его образом жизни [Игнатенко, 2009, с. 9].

Таким образом, можно выделить основную причину безнадзорности. Она заключается в уклонении всех причастных лиц (родителей, законных представителей, сотрудников государственных либо муниципальных органов) от надлежащего воспитания детей и подростков. Подобное уклонение приводит к ослаблению, либо полному отсутствию контроля за поведением ребенка и его вовлечению в совершение асоциальных действий.

Для определения критериев, характеризующих безнадзорность, необходимо изучить факторы, которые ее обуславливают; ее типичные проявления, отмеченные в научной литературе.

По мнению подавляющего большинства исследователей, наиболее важная причина — семейное неблагополучие. Д.К. Гайфуллин, рассматривая социологический аспект проблемы, установил следующие факторы семейного неблагополучия, ведущие к безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних:

- социально-экономические — низкий материальный уровень жизни семьи, плохие жилищные условия;

- медико-санитарные факторы — хронические заболевания родителей и отягощенная наследственность, антисанитария;

- социально-демографические — семьи с конфликтными отношениями супругов, родителей и детей, педагогической несостоятельностью родителей и их низким общеобразовательным, культурным уровнем, деформированными ценностными ориентациями;

- девиантные — алкоголизм, наркомания, аморальный и паразитический образ жизни родителей, преступления против нравственности, принуждение детей со стороны родителей и криминальных групп к попрошайничеству, эксплуатация и вовлечение детей в незаконный бизнес, проституцию, сутенерство, а также продажа алкогольных напитков несовершеннолетним, распространение порнографической продукции;

- системно-организационные факторы — недостатки в работе системы образования и органов опеки, системы социального обслуживания семьи и детства, служб занятости несовершеннолетних и молодежи, подразделений ОППН и других государственных структур [Гайфуллин, 2012, с. 13].

В.И. Попова, используя методы статистики и эконометрики, установила взаимосвязь между безнадзорностью детей и подрост-

ков и среднемесячной заработной платой, соотношением заработной платы и прожиточного минимума [Попова, 2009, с. 13].

К социальным проявлениям детской безнадзорности

Ю.В. Игнатенко относит следующие:

- отсутствие заботы о ребенке в семье;
- отчуждение от семьи, непослушание, нарушение установленных правил жизни в семье, грубость, сквернословие;
- отсутствие позитивных увлечений у несовершеннолетних;
- насилие в семье;
- низкая успеваемость в школе;
- проявление насилия, необоснованный гнев со стороны детей к младшим братьям, сестрам, сверстникам, животным;
- употребление детьми алкоголя либо наркотиков;
- раннее начало подростком половой жизни;
- вовлечение детей в различные преступные группировки;
- постановка несовершеннолетних на учет в школе, социально-педагогических учреждениях, органах внутренних дел;
- наличие судимости [Игнатенко, 2009, с. 15].

Ю.В. Игнатенко отмечает, что детская безнадзорность — это социальное явление, содержанием которого является процесс отчуждения (обособленности) детей, вплоть до полной утраты связей с субъектами процесса воспитания. Одна из составляющих этого процесса — бездействие родителей. Как результат — склонность ребенка к девиантному поведению [Игнатенко, 2009, с. 10]. Другие исследователи этой проблемы, а также законодатель при определении безнадзорности не ставят неизменным условием зависимость между отсутствием контроля со стороны родителей и склонностью подростка к девиантному поведению.

Очевидно, что склонность ребенка к девиантному поведению, совершение им антиобщественных действий и противоправных поступков — яркие проявления детской безнадзорности, обнаруживающие ее наличие. Безнадзорность существенно детерминирует противоправное поведение несовершеннолетних [Кривоносов, 2004, с. 12]. Противоправное виновное деяние (как действие, так и бездействие), причиняющее или способное причинить вред обществу, государству, отдельным лицам и совер-

шенное деликтоспособным субъектом, называется правонарушением.

Подводя итог изложенному, можно выделить следующие группы факторов, обуславливающих безнадзорность.

1. Внутренние (семейные):

— воспитательные (незаинтересованность родителей в воспитании, безразличие к ребенку);

— материальные (низкий уровень дохода, жилищные условия, длительное отсутствие родителей в связи с работой);

— культурные (педагогическая безграмотность родителей, их низкий образовательный либо культурный уровень, деформированные ценностные ориентации, негативные семейные традиции);

— девиантные (антиобщественное либо противоправное поведение родителей, в том числе — в отношении своих детей и в присутствии своих детей);

медицинские (хронические заболевания, в том числе психические, алкоголизм, наркомания родителей, отягощенная наследственность, антисанитария и пренебрежение санитарно-гигиеническими нормами, заболевания детей, усложняющие воспитание и контроль за ними).

2. Внешние:

— недостатки в работе органов социальной сферы;

— недостаточность мер социальной поддержки семей с детьми и отсутствие или плохая развитость инфраструктуры (детских садов, досуговых учреждений и т.п.).

Также к внешним факторам представляется необходимым отнести не отмеченную в изученной литературе социальную инертность — безразличие общества, окружающих. При активной позиции соседей, родственников, иных небезразличных граждан возможно раннее выявление семейного неблагополучия и безнадзорности. Выявленные на начальной стадии такие явления лучше поддаются профилактическому воздействию.

Анализ научной литературы, а также практический опыт авторов позволяет обобщенно определить некоторые проявления безнадзорности:

— внешний вид ребенка: неопрятный, грязный, с неприятным запахом, одежда и обувь не по сезону, не по размеру, вызывающий внешний вид;

— состояние здоровья ребенка: заболевания, вызываемые антисанитарией, невыполнение элементарных гигиенических требований, отсутствие гигиенических навыков у ребенка, систематическое непосещение медицинской организации, отсутствие прививок, истощение, следы побоев, физического насилия, алкоголизм, наркомания несовершеннолетнего и проч.;

— состояние жилого помещения: антисанитария, задолженность за оплату коммунальных услуг, их отключение за неуплату, отсутствие у ребенка спального места и места для выполнения домашних заданий, наличие/отсутствие продуктов питания и иные особенности;

— экономические проявления — низкий уровень дохода семьи, нежелание родителей трудоустроиться, попрошайничество, иные обстоятельства подобного характера;

— документальные проявления: отсутствие необходимых документов, неоформление пособий и льгот и проч.;

— образовательные проявления: неоформление ребенка в детское учреждение, систематические пропуски школьных занятий, детского сада без уважительной причины, невыполнение домашних заданий, низкая успеваемость, неоднократные неявки родителей в образовательную организацию на родительские собрания и по приглашению педагогов, невыполнение педагогических рекомендаций и проч.;

— отсутствие цивилизованного досуга: незанятость в учреждениях дополнительного образования, бесцельное времяпрепровождение на улице, в том числе с лицами асоциального поведения и проч.;

— девиантные проявления: совершение антиобщественных и (или) противоправных действий членами семьи в отношении друг друга или иных лиц, привлечение членов семьи к административной и (или) уголовной ответственности, постановка на учет в государственные и (или) муниципальные органы.

Отметим, что безнадзорность может проявляться и в других формах. В каждом конкретном случае необходимо устанавливать, является ли то или иное обстоятельство или их совокуп-

ность проявлением безнадзорности. Например, отсутствие у ребенка профилактических прививок может быть обусловлено как попустительским отношением матери и отца к состоянию здоровья ребенка, так и осмысленным решением родителей, медицинскими отводами. Низкая успеваемость ребенка может быть как результатом отсутствия контроля со стороны родителей, так и следствием особенностей самого ребенка.

Рассмотрев проявления безнадзорности, попытаемся определить критерии и показатели оценки ее состояния. Определение критериев и показателей состояния какой-либо проблемы — длительный и сложный процесс, требующий привлечения специалистов. Критерии и показатели любого явления могут корректироваться по ходу исследования и в любом случае не станут универсальными. Исследователь обосновывает свой вариант, исходя из собственных задач и условий [Байбородова, Чернявская, 2014, с. 232].

Критерий — это признак, на основе которого оценивается то или иное явление. Критерии конкретизируются показателями, которые можно измерить [Байбородова, Чернявская, 2014, с. 229]. Существуют различные подходы по определению критериев и показателей, отражающих какой-либо процесс или явление. В.А. Караковский приводил две группы критериев: критерии факта и критерии качества [Селованова, 2017, с. 20].

Л.В. Байбородова выделяет общие, специфичные и частные критерии и показатели. По мнению исследователя, критерии и показатели делятся на непосредственные и опосредованные, прямые и косвенные, также предлагается различать результативные и процессуальные критерии. Критерии и показатели в любом случае должны быть теоретически обоснованы, объективны, конкретны и measurable [Байбородова, Чернявская, 2014, с. 230].

Для оценки состояния безнадзорности мы выделили результативные критерии и критерии факта. Процессуальные критерии, отражающие деятельность органов системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, в нашем случае искусственно выводятся за рамки исследования, чтобы увидеть достигнутый результат, а не оценивать объем проделанной работы.

При разработке критериев оценки состояния безнадзорности, мы совместили имеющиеся подходы к пониманию этого явления, факторов, его обуславливающих, а также его проявлений. Целесообразно выбрать те проявления, которые наиболее ярко выражены, поддаются учету и с наибольшей долей вероятности обусловлены безнадзорностью. При этом нужно выбрать показатели, которые обеспечивают достаточность, достоверность, объективность, оперативность информации.

При сборе данных авторы использовали официальные статистические данные ведомств, входящих в государственную систему профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. В этих целях при подборе показателей принят во внимание определенный Федеральным законом от 24.06.1999 № 120-ФЗ функционал органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Авторы выделили критерии, являющиеся основными признаками этого явления.

По мнению подавляющего большинства ученых, именно семейное неблагополучие является определяющим фактором безнадзорности. В связи с этим предлагается использовать семейно-воспитательный критерий. Для его конкретизации нами подобраны показатели исходя из того, какие меры правового характера приняты в связи с выявленными фактами неисполнения родителями обязанностей по воспитанию детей либо жестокого обращения с ними.

Одно из главных социально опасных проявлений детской безнадзорности — склонность подростков к совершению антиобщественных действий и противоправных деяний. Поэтому в качестве следующего критерия безнадзорности предлагается определить девиантный. Указанный критерий конкретизируется сведениями о числе несовершеннолетних, привлеченных к административной и уголовной ответственности, совершивших общественно опасные деяния до достижения возраста, с которого наступает уголовная ответственность, самовольно ушедших из дома.

Показательно для раскрытия девиантного критерия число подростков, в отношении которых комиссиями по делам несовершеннолетних и защите их прав проводится индивидуальная

профилактическая работа, в том числе в связи с употреблением психоактивных веществ. Отсутствие контроля родителей за поведением детей в большой степени влияет на вовлеченность несовершеннолетних в образовательный процесс. Поэтому введение образовательного критерия оценки безнадзорности представляется вполне обоснованным. Для его конкретизации предлагается провести анализ сведений о числе несовершеннолетних, систематически пропускающих учебные занятия без уважительной причины, а также числе подростков, состоящих на внутришкольном учете. Также внутри этого критерия полагаем необходимым рассматривать число детей и подростков, занятых в учреждениях дополнительного образования.

Немаловажной составляющей оценки состояния безнадзорности является и медицинский критерий. Вместе с тем большая часть сведений о заболеваемости, состоянии здоровья детей и подростков носит общий характер и не позволяют даже относительно определить состояние безнадзорности.

В связи с этим предлагается конкретизировать медицинский критерий показателями, отражающими сведения о числе подростков, получающих (или получивших) медицинскую помощь в связи с асоциальным поведением: употреблением психоактивных веществ, беременностью в несовершеннолетнем возрасте.

Другой важный критерий оценки — социально-экономический, напрямую связанный с материальным положением семьи. Ранее говорилось о существенной связи между безнадзорностью и среднемесячной заработной платой. Исходя из этого подобран один из показателей социально-экономического критерия. Также наглядно охарактеризовать социально-экономический критерий могут сведения о количестве малоимущих семей с детьми.

Статистические данные показателей фиксируются в форме абсолютных величин. При этом сама по себе абсолютная величина не дает полного представления об изучаемом явлении, не показывает его структуру, взаимосвязь между отдельными частями. Эти функции выполняют определяемые на основе абсолютных величин относительные показатели [Чернова, 1999, с. 18].

С учетом изложенного нами разработан вариант критериев и показателей состояния безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

В таблице 1 отмечены также источники получения информации, обозначенные с помощью следующих сокращений:

- ОДНиЗП — отдел по делам несовершеннолетних и защите их прав;
- ОВД — органы внутренних дел;
- ООиП — органы опеки и попечительства;
- ОУО — органы управления образования;
- ОУЗ — органы управления здравоохранения;
- ОСПН — органы социальной поддержки населения;
- ОСЗ — органы службы занятости.

Таблица 1

Критерии и показатели оценки состояния безнадзорности несовершеннолетних

	Критерий	Показатель	Источник информации
1	Семейно-воспитательный	Количество семей с детьми, нуждающихся в государственной поддержке, к общему количеству семей с детьми	ОДНиЗП
		Количество семей, находящихся в социально опасном положении, к общему количеству семей с детьми	ОДНиЗП
		Число родителей (законных представителей), привлеченных к ответственности за совершение правонарушения, предусмотренного ст. 5.35 КоАП РФ, к общему количеству семей с детьми	ОДНиЗП

	Число лиц, ограниченных в родительских правах, к общему количеству семей с детьми	ООиП
	Число лиц, лишенных родительских прав, к общему количеству семей с детьми	ООиП
	Число несовершеннолетних, отобранных из семьи в связи с угрозой их жизни и здоровью в семье, к общему количеству семей с детьми	ООиП
	Число несовершеннолетних, помещенных в социально-реабилитационные учреждения в связи с безнадзорностью, к общему количеству семей с детьми	ОСПН
	Число несовершеннолетних, помещенных в учреждения здравоохранения в связи с безнадзорностью, к общему количеству семей с детьми	ОУЗ
	Количество выявленных преступлений, совершенных в отношении несовершеннолетних членами их семей, к общему количеству выявленных преступлений, совершенных в отношении несовершеннолетних	ОВД

2	Девиантный	Количество преступлений, совершенных в отношении несовершеннолетних, к общему количеству совершенных преступлений	ОВД
		Число несовершеннолетних, совершивших преступления, к общему числу лиц в возрасте 14-17 лет	ОВД
		Число несовершеннолетних, привлеченных к административной ответственности, к общему числу несовершеннолетних в возрасте 16-17 лет	ОДНиЗП
		Число подростков, совершивших общественно опасные деяния, к общему числу лиц в возрасте до 14 лет.	ОВД
		Число подростков, совершивших преступления повторно, к общему числу несовершеннолетних, совершивших преступления	ОВД
		Количество самовольных уходов, совершенных несовершеннолетними	ОВД
		Число несовершеннолетних, в отношении которых проводится индивидуальная профилактическая работа КДНиЗП, к общему числу несовершеннолетних, проживающих на территории	ОДНиЗП

		В том числе употребляющих ПАВ в отношении к общему числу подростков, в отношении которых проводится индивидуальная профилактическая работа	ОДНиЗП
3	Образовательный	Число несовершеннолетних, не посещающих или систематически пропускающих по неуважительным причинам занятия в образовательных организациях, к общему числу обучающихся	ОУО
		Число несовершеннолетних, состоящих на внутришкольном контроле, к общему числу обучающихся	ОУО
		Число несовершеннолетних, занятых в учреждениях дополнительного образования, к общему числу несовершеннолетних, проживающих на территории	ОУО
4	Медицинский	Число несовершеннолетних, обратившихся в учреждение здравоохранения в связи с употреблением ПАВ, к общему числу проживающих несовершеннолетних	ОУЗ

		Число несовершеннолетних женского пола, которым при обращении в учреждения здравоохранения поставлен диагноз «Беременность», к общему числу проживающих несовершеннолетних женского пола	ОУЗ
5	Социально-экономический	Среднемесячная начисленная заработная плата в соотношении с уровнем прожиточного минимума	ОСЗ
		Количество малоимущих семей с детьми, к общему количеству семей с детьми	ОСПН

С учетом координирующей функции, отведенной комиссиям по делам несовершеннолетних и защите их прав, обобщение сведений и формирование итоговой информации целесообразно осуществлять именно данному ведомству.

Исходя из сложившейся практики, предлагается определять ежеквартальную периодичность обобщения данных, оценки динамики показателей, доведение сведений до специалистов системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Предлагаемая комплексная оценка состояния безнадзорности несовершеннолетних в предложенном варианте по нашему мнению будет способствовать укреплению межведомственного взаимодействия и повышению эффективности профилактической работы.

Библиографический список

1. Байбородова Л.В., Чернявская А.П. Методология и методы научного исследования: учебное пособие. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. 283с.
2. Гайфуллин Д.К. Безнадзорность и беспризорность несовершеннолетних в российском обществе: процессы социальной изоляции и социальной реабилитации: региональный аспект. Казань, 2012. 27с.
3. Захарова Н.В. Педагогические условия профилактики беспризорности и безнадзорности детей и подростков в общеобразовательных учреждениях и семье. Нижний Новгород, 2010. 27с.
4. Игнатенко Ю.В. Детская безнадзорность как социальная проблема современного российского общества. Уфа, 2009. 24с.
5. Кривоносов А.Н. Правовые и организационные основы профилактики безнадзорности, беспризорности и правонарушений несовершеннолетних органами внутренних дел. Москва, 2004. 26с.
6. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник. Москва: Гардарики, 2005. 269с.
7. Морозова. Л.А. Теория государства и права. Учебник. 4-ое издание. Москва, 2016. 384с.
8. Паатова М.Э. Концепция формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением в специальных образовательных организациях закрытого типа. Майкоп, 2018. 49с.
9. Попова В.И. Региональная социально-экономическая подсистема безнадзорности несовершеннолетних: условия функционирования и направления регулирования. Вологда, 2009. 24 с.
10. Селиванова Н.Л. Инновационные ответы на современные вызовы воспитанию (читая В.А. Караковского) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.2, №1(36). С. 16-25.
11. Чернова Т.В. Экономическая статистика. Учебное пособие. Таганрог: Издательство ТРТУ, 1999. 240 с.

Н.С. Усанина, И.А. Бугайчук

Повышение статуса обучающихся в условиях образовательной организации: позиция руководителя

***Аннотация.** В статье представлен опыт двух руководителей – дошкольной и общеобразовательной организаций, связанный с организацией сопровождения межличностных отношений, а также работе по повышению статуса членов детских коллективов. Отмечается важная роль социально-психологической службы и педагогических работников образовательных организаций. Особое внимание уделяется и созданию личностно-развивающей образовательной среды в учреждении.*

***Ключевые слова:** социальный статус обучающихся, детский коллектив, образовательные организации, личностно-развивающая образовательная среда.*

N.S. Usanina, I.A. Bugaychuk

Raising the status of pupils in the conditions of the educational organization: head position

***Abstract.** The article presents the experience of two leaders - preschool and general education organizations, associated with the organization of support for interpersonal relations, as well as work to improve the status of members of children's groups. The important role of the socio-psychological service and teaching staff of educational organizations is noted. Particular attention is paid to the creation of a personality-developing educational environment in the institution.*

***Keywords:** social status of students, children's team, educational organizations, personal developmental educational environment.*

Введение

В настоящее время среди исследователей наблюдается повышенный интерес к проблеме межличностного неблагополучия ребенка. Научное изучение проблемы изолированности в современном обществе осуществляется в психологии, философии, психопатологии, социологии, педагогике.

Наша статья посвящена проблеме учета руководителем образовательной организации личностных особенностей и особенностей поведения обучающихся с низким социальным статусом в группе сверстников и создание условий для их психологической и социально-педагогической поддержки [Усанина, Бугайчук, 2020; Усанина, Бугайчук, 2017].

Этот вопрос представляется нам крайне актуальным, ведь негативные последствия низкого статуса в коллективе сверстников широко известны: снижение референтности коллектива, открывающее доступ асоциальным влияниям, невротизация ребенка, возникновение мнительности, тревожности, агрессивности и многое другое. Поэтому, очень важно, чтобы такие дети не «выпадали» из общества, как происходит в природе при естественном отборе, а смогли максимально адаптироваться и самореализоваться в нём.

Теоретические основы исследования

Обычно, роль руководителя образовательной организации связана со стремлением повысить качество образования, но мы считаем, что создание личностно-развивающей образовательной среды не менее важная задача, особенно это значимо для формирующейся личности ребенка [Ясвин, 2019]. Повысить качество образования возможно через повышение уровня профессионализма педагога, но при этом оснастив его принципиально новыми, современными психолого-педагогическими знаниями и умениями в области развития личности обучающихся и ориентации на ценности общей культуры, духовно-нравственное, гражданское, социальное, личностное и интеллектуальное развитие, самосовершенствование обучающихся, обеспечивающие их социальную успешность, развитие творческих способностей, сохранение и укрепление здоровья [Коряковцева, Давыдов, 2018; Коряковцева, 2020; Коряковцева, Бугайчук, 2019]. Личностные результаты включают готовность и способность обуча-

ющихся к саморазвитию и личностному самоопределению, что является неотъемлемой частью востребованных в современном мире компетенций. Именно создание такой среды позволит создать для всех детей ситуацию успеха, увидеть и помочь детям с низким социальным статусом.

Социальный статус является одним из самых существенных параметров положения личности в группе сверстников. Наличие в группе лиц, занимающих различные положения, неизбежно ставит вопрос о детерминации данных различий, который является важнейшей междисциплинарной проблемой.

Понятие социально-психологический статус человека включает в себя положение индивида в социальной системе, имеющее специфические для данной системы признаки. Ряд специалистов проводит различие между социальным и личным статусами индивида по признаку величины социальной общности, членом которой он является. В рамках большой общности (профессия, класс, национальность, пол, возраст, религия и т.п.) положение субъекта определяется понятием «социальный статус». В рамках малой общности (малая группа) положение субъекта определяется понятием «личный статус». Каждый статус требует и дает возможность выполнения социальных ролей. Каждый индивид имеет собственное представление о занимаемом и желаемом месте в обществе, и строит свое поведение в соответствии с этим, что, несомненно, оказывает определенное влияние на формирование его личности.

Результаты и их обсуждение

Раннее выявление психологических и физиологических особенностей ребенка способствует коррекции его поведения, прежде всего созданием социальных условий, необходимых для формирования полноценной личности, в связи с чем возрастает роль психолого-педагогической диагностики в оптимизации межличностных отношений в образовательной организации. Поэтому, важно обозначить необходимость такой работы для социально-психологической и медицинской службы. Раннее проведение психологической диагностики позволяет выявить дефект в развитии психической деятельности, определить наклонности и тенденции в поведении и вовремя составить ориентированную

на конкретного ребенка программу коррекции воспитания и образования.

Таким образом, одно из направлений работы с низкостатусными детьми, которое можно выделить – это раннее выявление обучающихся с низким статусом среди сверстников и составление индивидуальной коррекционной программы.

Во-вторых, оказание детям психолого-педагогической поддержки в периоды повышенной стрессогенности, связанные с переходом в новые коллективы или прохождения кризисных периодов роста. Кроме того, для поиска решения различных конфликтных ситуаций И.С. Козлова предлагает такие формы поддержки как проведение психологических консультаций и формирование взаимодействия родителей выявленных детей и педагогов, работающих с ними. А также разработку и внедрение программ индивидуальных и групповых занятий, социально-психологических тренингов, способствующих безопасному реагированию негативных эмоций, развитию произвольности в поведенческой и эмоциональной сфере, развитию способности к социальной рефлексии, освоению конструктивных способов поведения в сложных ситуациях, развитию общих конструктивных коммуникативных навыков общения [Козлова, 2012].

Также, важно организовать работу по повышению квалификации педагогов в области педагогического сопровождения низкостатусных обучающихся.

При соответствующей подготовке каждый педагог имеет возможность изменить социальный статус ребенка. В то же время, мы осознаем, что педагогические возможности изменения статуса ребенка несколько ограничены тем, что педагог занимает позицию руководителя и находится вне группы.

В работе Н.П. Анисимовой «Учителю о психологическом климате в коллективе» отмечается, что для того, чтобы повысить социометрический статус ученика, необходимо предоставить ему возможности для проявления и реализации своих способностей. В настоящее время образовательные организации, прежде всего, ориентированы на развитие интеллектуальных и социальных способностей. Наиболее успешные дети без труда приобретают уверенность в своих силах, привлекающую к ним внимание, интерес и симпатии сверстников. Что касается инструмен-

тальных, экспрессивных и физических способностей, то они явно недооценены в современной системе образования. Детям, обладающим данными способностями, довольно трудно реализовать себя. Поэтому, при попытке изменения статуса обучающегося, педагог должен организовать различные виды деятельности, которые помогут ребятам проявить свои способности перед сверстниками [Аникеева, 1993].

Среди педагогов и психологов хорошо известен прием, который называется «отсвет от звезды». Суть его заключается в том, что высокостатусному члену группы поручается какое-то дело совместно с низкостатусным. В данном случае важно продумать мотивировку сотрудничества, чтобы оно воспринималось ребятами как необходимое для решения соответствующей задачи. При успешном взаимодействии популярность высокостатусного члена группы частично передается низкостатусному и отношение окружающих становится более благожелательным.

Своевременное информирование коллектива об успехах его члена в каких-либо других группах также позволяет повысить его статус. Поэтому педагогу необходимо знать о дополнительной деятельности детей и использовать данную информацию для улучшения межличностных отношений в коллективе. Если, несмотря на педагогические усилия, статус ребенка остается низким, необходимо провести системный психологический анализ причин отверженности или изолированности. Следует понять, в чем причина, и попытаться работать с ней. Например, причиной низкого статуса может быть неумение общаться со сверстниками, плохое поведение или неопрятный внешний вид.

Заключение

Создание лично-развивающей образовательной среды, направленной на повышение межличностного статуса обучающихся, будет эффективным, если будет организована системная работа социально-психологической службы по проведению психолого-педагогической диагностики социально – психологического климата в классе с дальнейшей работой по индивидуальному сопровождению низкостатусных детей, а также разработке и реализации программ развития социальной компетентности обучающихся, выстраиванию системы консультаций для родителей.

Безусловно, должна быть разработана система мероприятий, направленных на организацию совместных действий, коллективных творческих дел, предполагающих участие всех детей. Также важно обеспечить слаженную компетентную работу всех педагогов с целью повышения статуса обучающихся и сплочения детского коллектива.

Библиографический список

1. Аникеева Н.П. Учителю о психологическом климате в коллективе. Москва: Просвещение, 1993. 95 с.

2. Козлова И.С. Взаимосвязь психологических особенностей подростков с социальным статусом или почему дети становятся изгоями. 2012. URL: <http://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/nauchno-prakticheskoe-issledovanie-na-temuvzaimosvyaz-psiologicheskikh> (дата обращения: 30.01.2021).

3. Коряковцев С.П., Давыдов А.В. Информатизация образования и профессиональная квалификация педагогов // Деловой партнерият: сборник статей регионального научно-методического семинара. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. С. 82-86.

4. Коряковцева О.А. Технология социальной работы с семьей и детьми: учебное пособие. Москва, 2020. Сер. 68 Профессиональное образование (2-е изд., испр. и доп.).

5. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Особенности формирования гражданской идентичности у детей и юношей // Новые методы обучения и воспитания детей и подростков: коллективная монография. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Изд-во Зебра, 2019. С. 242-253.

6. Усанина Н.С., Бугайчук И.А. Наставничество и волонтерство как эффективные инструменты формирования социально-коммуникативной грамотности обучающихся // Вопросы теории и методики профессионального образования: сборник статей научно-практической конференции с международным участием / Под науч. ред. М.В. Новикова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. С. 37-39.

7. Усанина Н.С., Бугайчук Т.В. Путь к успеху каждого ребенка: инклюзивное образование в детском саду // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2017. № 2 (38). С. 149-153.

8. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. Москва: Народное образование, 2019. 448 с.

УДК. 37.013

Е.В. Фаламеева

Обучение педагогов стратегиям формирования социальной грамотности школьников

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования социальной функциональной грамотности школьников. Теоретически обосновываются и содержательно раскрываются с позиций новой дидактики понятия «функциональная грамотность», «социальная функциональная грамотность», «функционально грамотная личность». Обоснована актуальность формирования социальной функциональной грамотности у особой категории обучающихся – детей группы риска. Приведены результаты анкетирования учащихся и педагогов. Сформулирована и обоснована идея обучения педагогов стратегиям формирования социальной грамотности детей группы риска посредством освоения новых методов и форм работы, которые могут лежать в основе обучающих, корректирующих и формирующих социальную грамотность программ.

Ключевые слова: новая дидактика, социальная функциональная грамотность, внутришкольное обучение педагогов.

Е.В. Falameeva

Teachers' training to strategies of formation of social literacy of schoolchildren

Abstract. *The article actualizes the problem of the formation of social functional literacy of schoolchildren. The concepts of "functional literacy", "social functional literacy", and "functionally literate personality" are theoretically justified and meaningfully revealed from the standpoint of the new didactics. The article substantiates the relevance of the formation of social functional literacy in a*

special category of students – children at risk. The results of the survey of students and teachers are presented. The idea of teaching teachers strategies for the formation of social literacy of children at risk through the development of new methods and forms of work that can form the basis of training, correcting and shaping social literacy programs is formulated and justified.

***Keywords:** new didactics, social functional literacy, in-school teacher training.*

Введение

Актуальность формирования функциональной грамотности учащихся не вызывает сомнения у педагогов, т. к. в условиях социально-экономической модернизации обществу необходим человек грамотный не только с позиций навыков письма, чтения и счета, а умеющий работать на результат, способный действовать в ситуациях неопределённости, стремящийся к определенным социально значимым достижениям. Все данные качества формируются в школе и регламентированы Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС). Но далеко не все педагоги способны реализовывать данные требования на уроках и во внеурочной деятельности. В связи с чем мы выдвигаем идею организации внутришкольного обучения педагогических работников новым дидактическим решениям, работающим на новый образовательный результат – различные виды функциональной грамотности, в том числе социальную.

Теоретические основы исследования

Теоретической основой исследования стали положения новой дидактики образования, обоснованной в работах М.В. Груздева и И.Ю. Тархановой [Груздев, Тарханова, 2019], а также концепция новой грамотности [Универсальные компетенции..., 2020]. Данные исследования обосновывают ключевую задачу современной системы образования в аспекте формирования их способности применять полученные в школе знания и умения в различных жизненных ситуациях и пространственно-временных контекстах. Данной задаче соответствует новое понятие, вошедшее в педагогический континуум в XXI веке – функциональная грамотность.

Функциональная грамотность сегодня – это базовое образование личности. Ребенку важно обладать: готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром; возможностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи; способностью строить социальные отношения; совокупностью рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию» [Виноградова, Кочурова, Кузнецова, 2018, с. 16-17]. Компонентами функциональной грамотности традиционно считаются: читательская грамотность, коммуникативная грамотность, информационная грамотность, глобальные компетенции, социальная грамотность. А функционально грамотной личностью называют личность, которая умеет решать жизненные задачи в различных сферах деятельности на основе прикладных знаний, необходимых всем в быстроменяющемся обществе [Вершловский, Матюшкина, 2007, с.140-144].

Мы предполагаем, что существенное место в школьном образовании должно уделяться ещё одному компоненту функциональной грамотности, ещё не дооцененному сегодня, - социальной функциональной грамотности.

На наш взгляд, новая грамотность изначально понятие социальное. И мы предлагаем рассматривать социальную грамотность как базовую составляющую новых видов грамотности и основу формирования компетенций, способствующих вовлеченности обучающихся и росту их учебной мотивации.

Обобщив исследования на тему социальной грамотности, мы выделили три её ключевых основания:

1. Готовность успешно социализироваться, существовать в разных ситуациях. Бывает, что ребенок, открытый и контактный, вдруг в первом классе попадает в петлю прилюдного одиночества. В чем причина? Возможно, он просто не может приспособиться. Тогда ему особенно нужна помощь и поддержка педагога.

2. Способность предвидеть последствия своего поведения, оценивать возможность скорректировать ситуацию. Навык предвидеть, думать на шаг вперед крайне важен для социализации. Почаще задавайте детям вопросы — а что будет, если? Придумаем разные варианты? Как могут развиваться события?

Формировать предвидение — значит во многом обеспечить правильную реакцию ребенка на ситуацию.

3. Наличие у ребенка определенных личностных качеств — ответственности, целеустремленности, дисциплинированности. Без определенного уровня личностной зрелости, действительно, не может существовать социально грамотная личность [Тарханова, Фаламеева, 2020].

Наиболее близким понятием ФГОС к данному виду грамотности является понятие личностных результатов, которые формируются в образовательном процессе. В концепции ФГОС указаны требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ, в которых личностные результаты определяются как сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам. Под личностными результатами обучающихся в процессе освоения основных образовательных программ также понимают: «формирование внутренней позиции ученика, выстраиваемой на основе генетических предпосылок и социальных условий, содействующих его индивидуальному развитию», «совокупность сформированных ценностных отношений ребенка к себе и окружающей социальной и природной действительности, проявляющихся в качествах его личности и индивидуальности», внимание акцентируется на «самоопределении, смыслообразовании, ценностной и морально-этической ориентации».

Материалы и методы исследования

Работая над идеей обучения учителей способам формирования социальной функциональной грамотности школьников, мы провели опрос учащихся и педагогов МКОУ СОШ с. Золотая Долина Партизанского муниципального района, знают ли они, что такое функциональная грамотность и социальная грамотность, применяют ли в своей практике, владеют ли методами ее развития. Анализируя результаты опроса, мы пришли к выводу, что 68% учителей не владеют данными понятиями, соответственно не применяют методы в своей работе. А школьники менее всего умеют предвидеть последствия своего поведения, не готовы приспосабливаться к различным жизненным ситуациям,

затрудняются в разрешении проблем, связанных со школьной жизнью, имеют трудности во взаимоотношениях с одноклассниками, не могут найти общий язык с родителями и педагогами школы. Больше всего данные трудности обозначили в своих ответах учащиеся, находящиеся в трудной жизненной ситуации.

Ориентируясь на результаты данного исследования, а также анализ нормативных и программных документов мы определили, что работа школы по развитию социальной функциональной грамотности обучающихся должна строиться по нескольким направлениям: социальное; духовно-нравственное; общекультурное; спортивно-оздоровительное; общеинтеллектуальное; экологическое; правовое воспитание и культура безопасности; а также включать в себя формирование коммуникативной культуры. Именно эти направления, на наш взгляд, помогут в развитии функциональной социальной грамотности учащихся, которая поможет ученикам успешно социализироваться в обществе.

Особое внимание мы решили уделять учащимся, находящимся в трудной жизненной ситуации и «детям группы риска», так как в данном случае «неграмотность» ведёт сразу к двум сторонам риска. С одной стороны, это риск для общества, поведение детей и подростков, представляющее определенную опасность для окружающих и общества в целом, с другой стороны это риск, которому подвергаются они сами: риск потери жизни, здоровья, нормальных условий для полноценного развития и т. д. [Сурикова, 2013, с.607-609].

Разные ученые выделяют различные группы факторов, позволяющих отнести детей и подростков к данной категории.

Л. В. Мардахаев относит к группе риска группу, члены которой уязвимы или могут понести ущерб от определенных социальных обстоятельств или воздействий окружающей среды. Так группой риска он считает многодетные, неполные семьи; семьи, имеющие детей-инвалидов; детей, оставшихся без попечения родителей. Что касается детей, подростков группы риска, то к ним он относит детей, которые в силу различных причин генетического, биологического и социального свойства уже приходят в школу психически и соматически ослабленными, социально запущенными, с риском школьной и социальной дезадаптации [Мардахаев, 2005, с.269]. М.И. Рожков и Т.В. Макеева гово-

рят о риске экзистенциальном – риске необретения смысла и неосознания своей роли в жизни общества [Рожков, Макеева, 2020].

Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» принимает за основу термин «дети в трудной жизненной ситуации» и предлагает следующие критерии их дифференциации:

- дети, оставшиеся без попечения родителей;
- дети-инвалиды;
- дети, имеющие недостатки в психическом и физическом развитии;
- дети- жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий;
- дети, оказавшиеся в экстремальных условиях;
- дети-жертвы насилия;
- дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях;
- дети, находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях;
- дети, проживающие в малоимущих семьях;
- дети с отклонением в поведении;
- дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи [Федеральный закон..., 2020]

На 2020-2021 учебный год в МКОУ СОШ с. Золотая Долина определены 77 учащихся, находящихся в трудной жизненной ситуации (всего в школе обучается 247 учащихся), это 31,17% от общего количества учеников. На наш взгляд, это достаточно большой процент от общего количества обучающихся. Больше всего, а именно 50 детей, проживают в неполных семьях, 34 ученика из малообеспеченных семей, 4 ребенка проживают в неблагополучных семьях, 1 ученик - ребенок-инвалид.

Результаты и их обсуждение

Социальным педагогом и педагогом-психологом был составлен план работы с учениками, находящимися в трудной

жизненной ситуации, где особое внимание уделяется работе по формированию социальной функциональной грамотности учащихся, чтобы они могли успешно социализироваться в обществе. Вместе с тем, реализация данного плана потребовала взаимодействия всех членов педагогического коллектива, в связи с чем нами была разработана и реализована программа внутришкольного обучения «Дидактические решения для формирования социальной функциональной грамотности».

В ходе обучения лежал спроектированный нами алгоритм формирования социальной функциональной грамотности:

Репродуктивный этап: воспроизведение комплекса освоенных духовно-нравственных ценностей, эталонов взаимодействия с людьми — личностная преадаптация к ситуации.

Адаптивный этап: рефлексия и самоопределение в возникшей ситуации, приспособление имеющегося гуманитарного опыта к возникшей ситуации и его мобилизация — субъективизация в ситуации.

Моделирующий этап: рефлексия развертывания ситуации, освоение ценностных норм разрешения ситуации, выработка стратегии поведения.

Рефлексирующий этап: закрепление ценностных норм, возникших при разрешении ситуации, попытка влияния на разрешение ситуации.

Данный алгоритм был отработан пошагово в ходе обучения. Каждый учитель, пройдя через все стадии смог оценить его возможности и спроектировать механизмы его применения в работе с конкретным классом, группой обучающихся.

Также в работу педагогического коллектива посредством микрообучения мы ввели форматы работы с учениками, которые могут лежать в основе обучающих, корректирующих, формирующих социальную функциональную грамотность программ:

- игротерапия, поостренная на образах, основанных на литературных произведения, исторических фрагментах, импровизированном диалоге, на сочетании пересказа и инсценировки;

- логотерапия как метод разговорной терапии, который отличается от разговора по душам, направленного на установление доверия между специалистом и учеником. Логотерапия предполагает разговор с человеком, направленный на вербализацию его

эмоциональных состояний, словесное описание эмоциональных переживаний, что в свою очередь, может вызвать положительное отношение к тому, кто разговаривает, готовность к сопереживанию, признанию ценности личности другого человека.

- поведенческая терапия, которая распространена в индивидуальной работе с небольшими подгруппами. С этой целью используется просмотр диапозитивов, кинофильмов, видеофильмов [Куратов, 2012].

Заключение

На наш взгляд, для формирования социальной грамотности личности необходимо ежедневное обучение учащихся социальным навыкам, снятию барьеров, мешающих нормальному социальному взаимодействию и психическому развитию ребенка. И это процесс не одномоментный, он должен пронизывать все сферы школьной жизни, а в случае с детьми группы риска ещё и внешкольные контексты: семейное и сверстническое взаимодействие. Обучение стало только стартом изменения векторов образовательного процесса. Учителям МКОУ СОШ с. Золотая Долина предстоит проделать большую работу, развивая социальные навыки учащихся.

Библиографический список

1. Вершловский С.Г. Матюшкина М.Д. Функциональная грамотность выпускников школ. // Социологические исследования. №5, 2007г.с. 140-144

2. Виноградова Н. Ф., Кочурова Е. Э., Кузнецова М. И. и др. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / под ред. Н. Ф. Виноградовой. Москва: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. 288 с.

3. Груздев М.В., Тарханова И.Ю. Становление «новой дидактики» педагогического образования в условиях глобального технологического обновления и цифровизации // Ярославский педагогический вестник. 2019. №3 (108). С. 47 – 53.

4. Куратов А.О. Формирование социальной грамотности молодежи как педагогическая проблема // Информационные материалы для студентов., 2012. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=4084 (дата обращения 21.01.2021)

5. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник. Москва: Гардарики, 2005. 269 с.
6. Рожков М. И., Макеева Т.В. Социальная педагогика: учебник для академического бакалавриата / М. И. Рожков, Т. В. Макеева. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 287 с.
7. Сурикова М.Д. Дети группы риска и их психологические особенности// Молодой ученый. 2013/ № 4 (51). С. 607-609
8. Тарханова И. Ю., Фаламеева Е. В. Формирование социальной грамотности подростков в условиях образовательной организации // МНКО. 2020. №3 (82). С. 271-273.
9. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 472 с.
10. Федеральный закон от 24.07. 1998 № 124 – ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».

РАЗДЕЛ 4. РАЗВИТИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ.

УДК 378

М.Г. Волкова

Организация дополнительного образования на платформе «Юрайт»

Аннотация. В статье обсуждается значимость компетенций и требований, предъявляемых к профессорско-преподавательскому составу высшего учебного заведения. Анализируются возможности образовательной платформы «Юрайт» для дополнительного образования преподавателей.

Ключевые слова: компетенция, дополнительное образование, образовательная платформа.

M.G. Volkova

Organization of additional education on the "Yurayt" platform

Abstract. The article discusses the importance of competencies and requirements for the teaching staff of a higher educational institution. The possibilities of the educational platform "Yurayt" for additional education of teachers are analyzed.

Keywords: competence, additional education, educational platform.

Введение

В законе «Об образовании» №273-ФЗ четко зафиксировано, что образование имеет две составляющие – воспитание и обучение. Действительно, в последнее время вопросы о значительной роли воспитательного процесса в становлении компетентного специалиста и повышении качества образования стали очень масштабными. В этой связи огромное значение приобретает развитие личности самого преподавателя, как

транслятора культурных образцов. Преподаватель – это человек, обладающий высоким уровнем педагогической культуры, которая предполагает наличие определенных личностных качеств и профессионального мастерства, в совершенстве владеющий навыками межличностного взаимодействия.

В этой связи важным условием повышения уровня педагогической культуры преподавателей является развитие их общекультурной компетенции, как личностной и профессиональной характеристики преподавателя. Общекультурная компетенция является важной характеристикой педагогической культуры преподавателя и одним из неотъемлемых показателей его профессиональной подготовки. Содержание этого понятия нельзя раскрыть, рассматривая его лишь в "одной плоскости" – как общекультурный кругозор, профессиональную деятельность и научную подготовку, поскольку оно требует многоаспектного подхода к его изучению.

Как правило, преподаватель, начиная работать над некоторой дисциплиной, много внимания уделяет учебно-методическим материалам учебных занятий. Но если дисциплина по определенному стандарту читается несколько лет, то материалы используются, практически не обновляясь. Хотя практическое применение основ физики на кафедрах специализации не стоит на месте и постоянное обновление материалов, связанных с преподаванием физики просто необходимо. Поэтому можно назвать абсолютно определенно первую и одну из главных компетенций преподавателя физики – умение усваивать новые современные актуальные знания, пропускать их через себя и преподносить обучающимся в понятном и легко усваиваемом виде, то есть идти в ногу со временем. И, конечно же, надо подчеркнуть, что изложение материала в доступной форме возможно лишь при полном понимании и восприятии преподавателем новых знаний и сформированности приобретенных навыков и умений. Поэтому столь важным является самообразование профессорско-преподавательского состава (ППС).

Теоретические основы исследования

Общекультурные компетенции, выделяемые нами для профессорско-преподавательского состава следующие:

– владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;

– способность анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы;

– способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности базовыми культурными ценностями, современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества;

– готовность использовать энергосберегающие технологии для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья;

– готовность использовать основные методы защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий;

– способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны;

– готовность использовать нормативные правовые документы в своей деятельности;

– способность понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, место человека в историческом процессе, политической организации общества;

– способность использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики;

– способность к коммуникации на иностранном языке, применению базовой и специальной лексики языка, профессиональной терминологии на иностранном языке и др.

Говоря о самообразовании, о дополнительном профессиональном образовании преподавателей, надо отметить, что этот процесс должен быть осмыслен. «Что я хочу получить от дополнительного образования, какая моя потребность в этом, какие качества я хочу у себя развить, какие навыки приобрести?».

Знакомы ситуации, когда преподаватель сам прекрасно умеет выполнять какие-то расчетные процессы (решать графиче-

чески, аналитически, работать в новых средах моделирования физических процессов), но доходчиво и просто объяснить студенту учебный материал у него не получается, и не получается ответить на главный вопрос в физике: «Почему?». А ведь для ответа на вопрос студента преподаватель не должен давать определенный один ответ и повторять его раз за разом, необходимо искать варианты объяснения одного и того же материала, пытаться объяснить одно явление с разных точек зрения (здесь мы ссылаемся на первую составляющую общекультурной компетенции).

Кроме того, учитывая главную задачу высшей школы – не просто дать знания, а в первую очередь научить студента думать, можно сформулировать следующую компетенцию. Преподаватель вуза должен уметь мотивировать к самообучению студентов.

Практически каждый студент нуждается в одобрении и любая идея, любое положительное оценивание со стороны преподавателя станет стимулом к саморазвитию и самообразованию. Речь идет не об отметке, а о положительном оценивании действий студента, например, похвалить перед всеми. Преподаватель должен уметь превратить свою дисциплину в средство формирования личности студента, развивать его потребность к саморазвитию.

Конечно, следует упомянуть и владение электронными средствами обучения, составления тех же учебно-методических материалов в электронной среде и адаптировать их к сетевым технологиям обучения. В то же время можно констатировать, что преподавание в наших вузах до сих пор в основном «учительское», т.е. без массового использования интерактивных методов обучения. При этом многие преподаватели в своей деятельности даже не пытаются ставить и тем более решать крупные и актуальные научные проблемы, что обусловлено не очень высоким уровнем их осведомленности в своей области. Креативность преподавателя включает систему знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, необходимых ему для творчества. Творческий компонент может присутствовать в любом виде деятельности преподавателя, в том числе и в научно-исследовательской работе.

Материалы и методы исследования

В условиях реформирования системы российского образования и смены образовательных ориентиров вузам необходимо наличие соответствующих научно обоснованных решений, а главное – преподавателей, способных эти решения принимать и воплощать в жизнь [Макарова, 2017, с. 18]. В этой связи управление вуза обязано активизировать работу по совершенствованию системы повышения квалификации ППС. Усугубляет ситуацию существующий порядок повышения квалификации ППС, при котором преподаватель обязан повышать свою квалификацию не реже одного раза в три года, что не соответствует требованиям федеральных государственных образовательных стандартов. В настоящее время в вузах наибольшее распространение получило повышение квалификации, направленное на устранение пробелов в знаниях, умениях и навыках, возникающих на отдельных стадиях профессиональной подготовки, получение дополнительных профессиональных знаний, а также на адаптацию к изменившимся требованиям и условиям [Соколова, 2014; Трибулин, 2014]. Повышение квалификации может быть с отрывом и без отрыва от работы. Повышение квалификации с отрывом от работы используется в исключительных случаях и обычно сочетается с выполнением другой значимой работой, например, с защитой диссертации, подготовкой фундаментальной монографии или базового учебника. Следовательно, у управления возникает острая потребность в организации перманентного образования для основной массы преподавателей, для чего в вузе должна быть реализована соответствующая комплексная программа повышения квалификации ППС. В данной программе отдельно выделяют работу с начинающими преподавателями, которым требуется фундаментальная педагогическая подготовка. В отношении доцентов и профессоров речь может идти в основном о поддержании «формы». С сентября 2019 года несколько преподавателей нашей кафедры зарегистрировались на образовательной платформе «Юрайт».

Результаты и их обсуждение

«Юрайт» – это образовательный ресурс, электронная библиотека и интернет-магазин, где читают и покупают электрон-

ные и печатные монографии и учебники преподавателей ведущих университетов страны для всех уровней профессионального образования. Кроме того, здесь же размещаются видео- и аудиоматериалы, варианты тестирований и сервисы для преподавателей, доступные 24 часа 7 дней в неделю. Во-первых, каждый преподаватель может выбрать для себя интересные вебинары, семинары или дискуссионные площадки. Во-вторых, преподаватели, прошедшие обучение на платформе, обязательно в процессе заседания кафедры, методических совещаний или межкафедральных семинаров доводят информацию до своих коллег, материалы обсуждаются и вырабатываются свои подходы к решению рассматриваемых вопросов. Таким образом, с одной стороны, каждый преподаватель участвует в самообразовательной деятельности, а с другой стороны, участвует в образовательном процессе своих коллег. Большую помощь в последний год оказало участие наших преподавателей в «Школе преподавателя» (лето 2020г., зима 2021г.), ряд вопросов этих школ было уделено новым трендам образовательного процесса и использования информационных технологий для организации offline,online и смешанном обучении. Пройденные вебинары «Оценивание по курсу: тесты и задания» из серии «Современный автор»; «Как наладить онлайн-тестирование/оценивание» из серии «Обмен опытом»; «Комплексная разработка заданий с учётом способов оценивания при дистанционном или смешанном обучении» из серии «Методика дистанционного обучения» нашли реализацию в разработке образовательной технологии «Оценивание по курсу: разработка тестов и заданий». Участие в вебинарах и обсуждение вопросов «Как эффективно обучать онлайн студентов университетов и колледжей» и «Применение переплетённых заданий для оценивания обучающихся в условиях дистанционной подготовки педагогов» из серии «Обмен опытом»; «Лучшие практики преподавания математики, информатики и цифровых технологий» и «Методический вебинар для инженерно-технических учебных заведений: учите по-новому с Юрайтом» из серии «Дистанционное обучение инженерно-техническим дисциплинам» отражено в обобщении педагогического опыта. В мае планируется провести межкафедральный методический семинар «Лабораторный и лекционный эксперимент в курсе физики». Материалы для данного семинара

также были обсуждены на вебинаре «Демонстрационное дистанционное занятие» и «Оформление лекционного контента в цифровом формате. Правила подготовки презентации занятия» из серии «Обмен опытом».

Кроме того, образовательная платформа «Юрайт» предоставляет преподавателям курсы повышения и переподготовки преподавателей, направления которых актуальны для современного состояния образования и периодически дополняются. Результат работ: за прошедший год с апреля по декабрь преподаватели нашей кафедры приняли участие в более 50 вебинаров и дискуссиях, пройдено 5 курсов повышения квалификации. По результатам работы межкафедральных методических семинаров приняты решения о регистрации на платформе и преподавателей других кафедр нашего вуза. Образовательная платформа «Юрайт» проводит серии вебинаров для преподавателей, авторов, студентов и библиотекарей. Рассказываем, как быть в авангарде образовательного процесса, создавать современные курсы, использовать актуальные методики преподавания и учиться эффективнее.

Заключение

Таким образом, в условиях реформы высшего образования успех работы любого вуза во многом определяется уровнем профессионализма ППС. Профессиональная компетентность преподавателя должна органично сочетаться с должностным ростом. Безусловно, профессиональное становление преподавателя нуждается в мотивации. Одним из эффективных способов мотивации преподавателя является своевременный перевод его на более высокую должность, что стимулирует его интенсивно осваивать новые профессиональные компетенции, анализировать квалификационное содержание данного должностного уровня для выявления существующих различий по сравнению со своей предыдущей должностью с целью ускоренного прохождения зоны «своей некомпетентности». Успешное освоение «новой территории» приводит к резкому повышению профессиональных компетенций преподавателя, что неизбежно повышает качество образовательного процесса.

Библиографический список

1. Макарова Е.А. Особенности профессионально-ориентированного обучения в компетентном образовательном пространстве / Е.А. Макарова, Е.Л. Макарова. Москва: ИНФРА-М, 2017. 128 с.
2. Соколова А.С. Карьера преподавателя вуза. Как добиться успеха? Москва: ЛЕНАНД, 2014. 160 с.
3. Трибулин А.И. Роль заведующего кафедрой в организации повышения квалификации преподавателей / А.И. Трибулин, О.В. Григораш // Альма матер. 2014. №1. С.48–51.

УДК 316

С.Л. Таланов, Т.Д. Березин

Развитие современных ключевых компетентностей и навыков потребительского поведения через систему дополнительного профессионального образования

Аннотация. Анализируется роль дополнительного профессионального образования в развитии современных ключевых компетентностей и навыков потребительского поведения. Предпринята попытка проанализировать потребительское поведение студентов вузов г. Ярославля, оценить уровень включенности студентов в практику потребительского кредитования, а также определить факторы кредитного поведения студентов вузов г. Ярославля. Кроме того, проанализирована мотивация кредитного поведения студентов. По результатам социологического исследования предлагаются мероприятия, направленные на развитие современных ключевых компетентностей и навыков потребительского поведения через систему дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: кредитное поведение, ценности, мотивы, демонстративное потребление, потребитель – заемщик, кредитный опыт, расходы по кредитным обязательствам.

The role of additional education in the prevention of deviations among young people in the context of the dynamics of social changes

***Abstract.** The role of additional professional education in the development of modern key competencies and skills of consumer behavior is analyzed. An attempt is made to analyze the consumer behavior of university students in Yaroslavl. To assess the level of student's involvement in the practice of consumer lending, as well as to determine the factors of credit behavior of students of Yaroslavl universities. In addition, the motivation of students' credit behavior is analyzed. Based on the results of the sociological research, we propose measures aimed at developing modern key competencies and skills of consumer behavior through the system of additional professional education.*

***Keywords:** credit behavior, values, motives, conspicuous consumption, consumer - borrower, credit experience, expenses on credit obligations.*

В РФ активно распространена практика потребительского кредитования. Это происходит, во-первых, из-за падения качества и уровня жизни вследствие появления и широкого распространения COVID 19, во-вторых, из-за финансовой безграмотности определенной части населения.

По данным социологов значительная часть граждан в России имеют по 6-7 кредитов, и что еще хуже по несколько микро займов. Ежегодно увеличивается уровень просроченной задолженности по кредитам. Что говорит о том, что многие граждане страны не адаптировались к новым условиям жизнедеятельности [Кудашов, Таланов, 2016].

Постановка проблемы

С начала 90-х годов XX века в РФ стал наблюдаться рост закредитованности граждан. С этого же периода возникает потребность в экономическом и финансовом образовании. Проблемы, с которыми сталкиваются граждане во время обучения основам финансовой и экономической грамотности, целена-

правленно освещаются российскими учеными. [Бугайчук Т. В., 2016, Коряковцева О. А., 2020, Таланов С. Л., 2019]

Зарубежные исследователи систематически рассматривают вопросы формирования компетенций в сфере потребительского кредитования у обучающихся [Collins J.M. 2012]. Изучению потребительского кредитования отдали дань и российские ученые. [Бровчак С.В., Селиванова М.А., Сочнева Е.Н., 2019]. В настоящее время ведущими специалистами в вопросах, связанных с повышением грамотности в сфере потребительского кредитования, являются Зонин Н.А., Лукьянова Н.Ю., Тищук М.О., Щепкова И.В. [Зонин Н.А., Лукьянова Н.Ю., Тищук М.О. и др., 2020]

Выводы, полученные исследователями, и результаты социологических исследований мы учитывали при разработке программы социологического исследования.

Эмпирическая база исследования

Осуществлен опрос студентов:

– Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (ЯГПУ), n=400;

– Ярославского государственного университета имени П. Г. Демидова (ЯрГУ), n=400;

Выборка квотная. Выборочная совокупность n=800. Переменные квотирования: пол, возраст, форма обучения (бюджетное/внебюджетное обучение), вуз.

Проведена серия глубинных интервью с позиционными экспертами (n=10).

Проведена серия глубинных интервью со студентами (n=10).

Был проведен вторичный анализ данных:

– Федеральной службы государственной статистики России;

– результатов социологических исследований, проведенных ВЦИОМ, сотрудниками (института социологии) ФНИСЦ РАН (г. Москва).

Основная гипотеза

Дополнительное профессиональное образование слушателей в рамках обучения по основной образовательной программе будет обеспечивать более эффективное в сравнении с имеющей-

ся практикой развитие современных ключевых компетентностей и навыков потребительского поведения при соблюдении следующих условий:

1. Традиционные педагогические модели обучения должны смениться активными и интерактивными формами обучения.
2. Преподаватели в вузах должны расширить диапазон методов, применяемых в процессе обучения студентов, для чего важно создать возможности практического повышения квалификации и изучения соответствующей литературы по потребительскому кредитованию.
3. Дополнительное обучение должно строиться на принципах субъектности и диалогического общения с учетом гендерных и возрастных особенностей.

Результаты исследования

Сначала мы выясняли, как наши респонденты относятся к потребительскому кредиту? В анкете были предусмотрены открытые и закрытые вопросы, что позволяло получить более репрезентативную информацию. Проведя анализ ответов респондентов на вопросы, мы пришли к выводу, что девушки к потребительскому кредитованию относятся лучше, чем юноши. Так, всего 34 % юношей указали, что считают для себя кредит приемлемым, тогда как 72 % девушек отметили, что кредит – это нормальная практика в повседневной жизни. При этом девушки из семей, которые относятся к слабо ресурсным группам, лучше относятся к потребительским кредитам, чем девушки из семей, которые относятся к сильным и средним ресурсным группам.

Далее мы изучали, какие параметры кредита наиболее важны для студентов? (табл. 1)

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос: «Какие параметры кредита для Вас наиболее важны?»
(в %, от числа ответивших)*

Ответы	Студенты	
	Юноши n=400	Девушки n=400
Главное быстро оформить кредит	96	100
Минимальное количество документов	93	96

Оформление онлайн	88	90
Способы оплаты	74	65
Низкая процентная ставка	73	76
Отсутствие обязательной страховки	71	68
Другое	6	6
Затрудняюсь ответить	5	5

*Количество процентов по вертикали больше 100, так как респонденты могли указать несколько вариантов ответов.

Как видно из данных, главными параметрами при оформлении кредита для респондентов выступают быстрота его оформления и минимальное количество документов, необходимых для представления в банк. К сожалению, мы видим, что больше половины девушек и юношей желают брать кредит в банке без страхования.

Далее мы предприняли попытку выяснить, сколько в настоящее время кредитов у наших респондентов. (табл. 2)

Таблица 2

«На сегодняшний день у Вас есть потребительский кредит, по которому еще нужно выплачивать денежные средства?»
(в %, от числа ответивших)

Ответы	Студенты	
	Юноши n=400	Девушки n=400
Есть кредит	56	67
Нет кредита	46	33

Большинство – 56 % юношей и 67 % девушек отметили, что несколько раз пытались взять кредит в банке или микрозайм в финансовой организации.

Далее мы изучали, какое количество кредитов (а также вид кредита) имеется у студентов в настоящее время? (табл. 3).

Таблица 3

*«Какой именно потребительский кредит у Вас есть?»
(в %, от числа ответивших)*

Ответы	Студенты	
	Юноши n=400	Девушки n=400
Кредит на технику	59	69
Потребительские цели	57	67
Кредит на отдых	9	64
Значимые события (свадьбу, похороны и т. п.)	7	58
На обучение	6	12
На покупку автомобиля	5	7
На покупку недвижимости	5	5

Как видно, что в основном студенты брали кредит на приобретение телефонов, ноутбуков и т. п. Выявлен гендерный дисбаланс, так 58 % девушек и только 7 % юношей брали кредит на празднование свадьбы.

Далее мы изучали, какую часть от своих доходов платят наши респонденты, которые имеют в настоящее время кредиты? (табл. 4)

Таблица 4

*«Какую часть от Вашего личного ежемесячного дохода составляют выплаты по кредиту?»
(в %, от числа ответивших)*

Ответы	Студенты	
	Юноши n=400	Девушки n=400
Менее 10 % от доходов	-	-
Менее 15 % от доходов	5	5
Менее 20 % от доходов	5	8
Менее 30 % от доходов	15	11
Менее 40 % от доходов	21	18
50 % от доходов	54	58
Свыше 50 % от доходов	-	-

Как видно из ответов респондентов, у 54 % юношей и 58 % девушек выплаты процентов по кредиту превышают 50 % от

доходов, что, безусловно отражается на их уровне и качестве жизни.

Далее мы изучали, какие темы желали бы студенты–заочники более подробно изучить, пока обучаются в вузе? (табл. 5)

Таблица 5

*Ответы респондентов на вопрос: «Какие темы хотели бы Вы изучать для повышения финансовой и экономической грамотности?»**
(в %, от числа ответивших)

№	Наименование темы	Студенты	
		Юноши n=400	Девушки n=400
1.	Финансовое планирование и бюджет	64	89
2.	Кредитование	42	91
3.	Риски и финансовая безопасность	33	56
4.	Защита прав потребителей финансовых услуг	31	54
5.	Инвестирование	33	43
6.	Расходы и доходы	32	45
7.	Страхование	24	47
8.	Личные сбережения	19	34
9.	Общие знания экономики и азы финансовой арифметики	13	15

*Количество процентов по вертикали больше 100, так как респонденты могли указать несколько вариантов ответов.

Как видно из ответов респондентов, студенты желали бы получить знания по финансовому планированию и кредитованию. При этом 50 % опрошенных признают, что им не хватает знаний в сфере потребительского кредитования. Девушки в большей степени, чем юноши желали бы получить дополнительные знания в сфере финансов и экономики. Кроме того, мы видим, что девушки больше, чем юноши проявляют интерес к теме «потребительское кредитование».

Выводы по социологическому исследованию неутешительны. Мы видим, что с одной стороны знания в сфере потребительского кредитования у опрошенных студентов низкие, а с

другой, что не все желают повышать свои компетенции в данном вопросе.

В рамках исследования проведена серия глубинных интервью со студентами, $n=10$. Далее мы приведем мнение ряда студентов.

Анна, 20 лет.

«У меня все время заканчиваются деньги. Я периодически беру в долг у своей мамы. Я пыталась вести учет доходов и расходов. Но все равно денег не хватает, это, несмотря на то, что я подрабатываю официанткой. Иногда доходы мои составляют 25 тысяч в месяц. Хочу записаться на курсы повышения квалификации в сфере либо финансовой, либо экономической грамотности. Но не знаю, где пройти обучение, так как моя подруга Екатерина отучилась на курсах повышения квалификации по программе 72 часа в одном частном вузе и была очень недовольна. Сказала, что ничему ее не научили, что зря потратила деньги и время».

Алексей, 21 год.

«Мне все время не хватает на нормальную жизнь. У меня есть девушка, но я не могу ее пригласить даже в ресторан, максимум, на что хватает денег, раз в неделю сходить в Макдоналдс. Я пытался копить деньги, не получилось. Брал кредиты, теперь не знаю, как их отдать. Мне катастрофически не хватает знаний. Анализировал информацию на различных сайтах, везде все красиво оформлено и вроде не дорого. Но мои друзья говорят, что там только корочки дают, а знаний и навыков не дают. Теперь ишу, где можно получить недостающие знания».

Мы видим, что студенты осознают свой уровень знаний и стремятся восполнить пробелы, но не знают куда обратиться.

В рамках исследования проведена серия глубинных интервью с позиционными экспертами, $n=10$.

Далее мы приведем мнение ряда позиционных экспертов.

Эксперт 1

«В настоящее время банки уделяют пристальное внимание повышению финансовой грамотности населения. Раздают различные брошюры, финансируют социальную рекламу, приходят в учебные заведения и рассказывают о банковских продуктах и т. п. Но я считаю, что повышать финансовую грамотность надо

еще со школьной скамьи. А для той категории граждан, которая уже в возрасте, помочь могут учреждения дополнительного профессионального образования.

Эксперт 2

«В настоящее время во многих вузах не учат финансовой грамотности, а если и читают дисциплины по финансам и экономике, то применяют устаревшие методики преподавания. Многие преподаватели пользоваться интерактивной доской не умеют, о чем вообще говорить. Сейчас только система дополнительного профессионального обучения способна исправить ситуацию, только там работают высококвалифицированные кадры, только там используют новейшие методики обучения».

Как видно, позиционные эксперты сходятся во мнениях, что большей части граждан характерны поверхностные, фрагментарные знания в сфере потребительского кредитования. Эксперты уверены, что система дополнительного образования способна повысить грамотность в сфере потребительского кредитования.

Заключение

В рамках проведенного исследования определен уровень включенности студентов в практику потребительского кредитования. Как показало проведенное нами исследование, у большинства юношей и значительной части девушек фрагментарные знания в сфере потребительского кредитования. Но в отличие от юношей девушки в большей степени стремятся восполнить пробел в своих знаниях.

Для более эффективного развития современных ключевых компетентностей и навыков потребительского поведения через систему дополнительного профессионального образования необходимо:

- целенаправленное обучение профессорско-преподавательского состава вузов в сфере потребительского кредитования;
- систематическое приглашение для проведения открытых лекций работников банков;
- расширение диапазона методов, применяемых в процессе обучения слушателей в системе дополнительного профессионального образования.

Библиографический список

1. Кудашов В. Н., Таланов С. Л. Особенности экономической социализации студентов вузов // *Alma Mater. Вестник высшей школы*. 2016. № 6. С. 34-39.
2. Бугайчук Т. В., Коряковцева О. А., Куликов А. Ю., Тарханова И. Ю. Концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования // *Ярославский педагогический вестник*. 2016. № 1. С. 131-135.
3. Коряковцева О.А. Общественно-политическая социализация студенческой молодежи // *Alma mater. Вестник высшей школы*. 2020. № 9. С. 23-31.
4. Березин Д.Т., Таланов С.Л. Анализ влияния социальных факторов на экономическую безопасность региона (на примере Ярославской области) // *Институциональные основы экономики опережающего развития. материалы международной научно-практической конференции*. Под науч. ред. Л.Г. Батраковой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. С. 131-135.
5. Бровчак С.В., Селиванова М.А., Сочнева Е.Н., Фирсанова О.В., Цыганов А.А., Шубаева В.Г. Вопросы повышения финансовой грамотности студентов высших учебных заведений финансово-экономической направленности // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 5 (41). С. 130-146.
6. Щепкова И.В., Тишук М.О., Лукьянова Н.Ю., Зонин Н.А. Инновационный подход к повышению финансовой грамотности студентов неэкономических специальностей вузов // *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология*. 2020. № 1. С. 107-118.
7. Collins J.M. Financial advice: A substitute for financial literacy? *Financial services review*. 2012; 2(4): 307-322. URL: <http://search.proquest.com/openview/845990047cefa19005d15e1baabab30a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=31458> (дата обращения 23.04.2020).

М. В. Новиков, Т. Б. Перфилова

Студенты против профессоров накануне «великих реформ» в России

***Аннотация.** Рассматривается одно из направлений в студенческом движении в российских университетах накануне эпохи «великих реформ» - борьба студентов с негодными им профессорами, число которых включались как бездарные ученые с устаревшими научными знаниями, так и талантливые, известные в своих областях знания специалистов. Подчеркивается, что, создавая невыносимую обстановку для включенных в «проscriпционные списки» профессоров, студенты добивались их изгнания, или добровольного ухода из университетов. Отмечается, что за действиями студентов подобного рода стояло не только желание улучшить качество преподавания в российских университетах, но и стремление уклониться от добросовестного исполнения своих учебных обязанностей.*

***Ключевые слова:** университет, профессор, ученый, студент, недовольство, травля.*

Novikov M.V., Perfilova T. B.

Students against professors on the eve of the "great reforms" in Russia

***Abstract.** The article considers one of the trends in the student movement in Russian universities on the eve of the era of "great reforms" - the struggle of students with professors they did not like, which included both incompetent scientists with outdated scientific knowledge, and talented, well-known specialists in their fields of knowledge. It is emphasized that by creating an unbearable environment for the professors included in the "proscription lists", the students sought their expulsion, or voluntary departure from the universities. It is noted that the actions of students of this kind were not only*

the desire to improve the quality of teaching in russian universities, but also the desire to avoid conscientious performance of their academic duties.

Keywords: *university, professor, scientist, student, discontent, harassment.*

Введение

В рамках эпизодических вспышек недовольства российских студентов накануне отмены крепостного права начался студенческий поход против «неугодных» профессоров [Скабичевский, 1928, с. 104-107; Чичерин, 1929, с. 15] с явно выраженной целью – избавление от непопулярных преподавателей. Как показывают источники, студенты могли ополчиться на преподавателей буквально за всё: за неактуальное, как им казалось, содержание лекций, за ретроградность мыслей, отсталые взгляды, косные убеждения, архаичное мировоззрение, скромные педагогические дарования, за излишнюю, по их разумению, строгость, несдержанность, опоздания, непозволительные выходки и т. п. Известные нам обстоятельства вынужденных отставок профессоров настолько разнообразны, а причины – настолько нелогичны и противоречивы, что невольно убеждаешься: поводы для выражения студенческого недовольства нередко были сфабрикованы. Они могли иметь целью не только желание студентов получить подлинно научное, современное образование у первоклассных учёных и преподавателей, не уступавших научным авторитетам Западной Европы, но и полностью противоположные установки – уклонение от добросовестного выполнения своих академических обязанностей [Перфилова, 2014, с. 127].

Результаты исследования

Настоящая «облава» на профессоров была устроена студентами Казанского университета, когда оставить кафедры пришлось физиологу В. Ф. Берви, химику Ф. Х. Грахе, физику И. А. Больцани, хирургу Ф. О. Елачичу, историкам В. М. Ведрову, Ф. А. Струве, Р. А. Шарбе [Лемке, 1907, с. 200; Эймонтова, 1985, с. 255, 256]. В этом списке оказались не только бездарные учёные с отсталыми научными представлениями – были и талантливые, известные в своих областях знаний специалисты. К примеру, И. А. Больцани вызвал студенческое недовольство сложностью со-

держания лекций, а Ф. О. Елачич – отказом вести занятия на русском языке [Перфилова, 2014, с. 127, 128].

Что касается других профессоров, оказавшихся в этом «списке на выбывание», то, к сожалению, приходится признать, что уровень научности их лекций был довольно низким, а отношение к преподавательскому труду – казённо-равнодушным. На это указывает и П. Д. Боборыкин, по названным причинам в 1855 г. покинувший Казанский университет ради обучения в «немецком» Дерпте [Боборыкин, 1929, с. 107]. В. А. Манасеин, находившийся в этом учебном заведении в 1861 г., в частности, отмечал: «Большинство наших профессоров – ниже посредственности, библиотека... в страшном беспорядке... лаборатория одна... кабинеты в зародыше... Словом, средств к работе почти никаких, и оттого все наши усилия и направлены к тому, чтобы приобрести возможно большую свободу занятий (уничтожение... переходных экзаменов, обязательного слушания лекций и т. п.), подобрать более сносных профессоров и для того выгнать всю находящуюся дрянь, доставить себе право голоса не только в отношении профессорских лекций, но и... всех университетских дел вообще» [Лемке, 1907, с. 201].

В Казанском университете, похоже, даже в начале 60-х гг. XIX в. «царили» профессора старого закала, выделявшиеся одной лишь своей благонамеренностью. Именно против них и был начат студентами «крестовый поход». Профессор В. Ф. Берви получил от студентов медицинского факультета письмо, в котором они благодарили его за продолжительную службу и просили ввиду преклонного возраста сложить с себя тяжёлую обязанность преподавателя, требующую молодых и свежих сил. Профессор поначалу пытался найти себе защиту в Министерстве народного просвещения, но, даже получив её, вынужден был покинуть университет, так как студенты наотрез отказались присутствовать на его занятиях [Перфилова, 2014, с. 128].

Профессор всеобщей истории В. М. Ведров лишился поддержки студентов из-за того, что составлял свои лекции «до того бестолково и бессвязно, что иногда было трудно даже понять их». Не пользовались популярностью и два профессора-античника: профессор греческой литературы Р. А. Шарбе и латинист Ф. А. Струве, «выживая» которых из университета, сту-

денты использовали такие методы обструкции, как инвективы, свист, «шиканье», изгнание из аудиторий с криком: «Вон! Вон!» Студенты одержали победу над «неудобными» профессорами с относительно малыми потерями: только два зачинщика «травли» латиниста Ф. А. Струве были отчислены из университета и высла- ны из Казани [Ашевский, 1907, с. 57–59].

Московский университет также был богат историями «вы- давливания» студентами бездарных учёных и несостоявшихся пре- подавателей. Большой резонанс получил конфликт профессора зоологии и сравнительной анатомии Московского университета Н. А. Варнека со студенческой молодёжью. Он, в оценке Н. В. Никитенко, принадлежал «к числу наших лучших учёных», а студенты считали его «отсталым» и не желали прощать ему гру- бое с ними обращение [Никитенко, 1955, с. 45], в частности, презрительное прозвище «аристократическая челядь» [Никитен- ко, 1955, с. 569], пошлые остроты и персональные оскорбления. Студенты медицинского факультета отказались посещать лек- ции Н. А. Варнека и объявили ему бойкот. Для разрешения воз- никшего конфликта была составлена комиссия; в скандальное дело вмешался и новый министр просвещения Е. П. Ковалев- ский. Совет университета принял «соломоново» решение: Н. А. Варнек был вынужден оставить кафедру, но и двенадцать студен- тов, виновных во вмешательстве в учебный процесс, были исклю- чены из университета [Перфилова, 2014, с. 129].

Вслед за Н. А. Варнеком был подвергнут бойкоту и выжит из университета профессор энциклопедии законовещения, «об- щее посмешище» [Чичерин, 1929, с. 15] – С. Н. Орнатский; угро- за висела и над П. М. Леонтьевым, профессором римской сло- весности. Занятый работой в «Русском вестнике», он опаздывал на лекции или «неглижировал» ими, читал без должной подго- товки и нередко делал непростительные промахи; ругал и оби- жал студентов, плохо «схватывавших» материалы лекций и не готовых отвечать без подготовки на его вопросы. Студенты со- ставили на П. М. Леонтьева жалобу, но она не была принята ни деканом историко-филологического факультета С. М. Соловьё- вым, ни ректором университета А. А. Альфонским, и вскоре под- стрекатели изгнания П. М. Леонтьева (пять человек) сами были исключены из состава студентов [Худяков, 1989, с. 56, 57].

В 1859 г. вспыхнуло недовольство против читавшего русскую словесность А. А. Майкова – «совершенной бездарности», по словам Б. Н. Чичерина [Чичерин, 1929, с. 15]. В его лекциях не привлекали ни содержание, ни форма изложения материала и откровенно раздражали студентов православно-монархические взгляды. Своё отношение к профессору студенты выражали полюбившимся им «шиканьем» и демонстративным уходом из аудитории (кстати, среди нарушителей дисциплины был и В. И. Герье) [Перфилова, 2014, с. 130].

Из приведённой информации, а также из анализа всех сведений, которыми мы располагаем, невольно приходится констатировать, что наиболее подходящая среда для проявления вспышек недовольства студентов сложилась на историко-филологическом факультете Московского университета. Не стремясь к оправданию поступков студентов, но справедливости ради заметим, что на рубеже 50–60-х гг. XIX в. историко-филологический факультет старейшего университета Российской империи не мог похвастаться блестящим составом профессорско-преподавательского корпуса. Даже деликатный В. О. Ключевский, не склонный к каверзам и пошлым оценкам профессоров, в своих письмах друзьям, восторгаясь талантом Ф. И. Буслаева (выдающегося филолога и историка литературы), преданностью высоким идеалам науки С. В. Ешевского (профессора кафедры всеобщей истории), актуальностью содержания лекций Н. А. Сергиевского (профессора богословия), «задевающей за живое... здоровой, критической мыслью» С. М. Соловьёва (декана факультета), тем не менее, утверждает, что таких «корифеев... русской науки... можно по пальцам перечесть» [Ключевский, 1989, с. 424–427, 432]. Что же говорить про студентов, которые ни разу не испытали восхищения от знаний и таланта преподавателей и вместо «науки, света, истины, деятельности, прогресса, развития» [Писарев, 1955, с. 151] получили одни лишь разочарования от своего пребывания в университете. К их числу принадлежал, к примеру, И. А. Худяков, с трудом выдержавший два года обучения. По его мнению, «филологический и юридический факультеты Московского университета... походили на умственную управу благочиния... Почти все профессора излагали свой предмет с консервативной точки зрения. Преподаватель немецкого языка Геринг... вместо лекций немец-

кой литературы рассказывал только анекдоты... Заслуженный профессор [греческого языка. – *М. Н., Т. П.*] Меншиков посвятил свою жизнь сочинению греческих стихов в честь коронации и прочих императорских праздников. Н. С. Тихомиров [профессор истории русской литературы. – *М. Н., Т. П.*], хотя читал и лучше других, но иногда в продолжение полугода прочитывал не более двух-трёх лекций. Соловьёв читал с заметным талантом, но излагал предмет [русскую историю. – *М. Н., Т. П.*] с чиновническо-централизаторской точки зрения и был совершенно недоступен для студентов...» [Ключевский, 1989, с. 436].

Схожую в своей прямоте и нелицеприятных оценках характеристику преподавателей историко-филологического факультета С.-Петербургского университета конца 50-х гг. дал и Д. И. Писарев [Перфилова, 2014, с. 131].

С иронией он вспоминает профессора М. И. Касторского, который «читал всякую историю, какую назначат, то древнюю, то русскую, то новейшую» – на все случаи жизни у него нашлась бы «готовая тетрадка, написанная лет двадцать назад». Слава учёного его не привлекала, хотя он был охоч выставить напоказ свои научную осведомлённость и широкий кругозор всякий раз, когда на магистерских диспутах делал соискателю множество «микроскопических» возражений и замечаний. Желая придать своим лекциям побольше занимательности, он рассказывал анекдоты и слухи об исторических персонажах и, вживаясь в образы своих героев, лицедействовал, растрачивая при этом все «духовные силы» на «кряхтение» и «мимическое искусство». Это забавляло аудиторию, которая развлекалась вместе с преподавателем, забывая о сути предмета изучения. В результате М. И. Касторский, замкнувшийся на своих театральных эффектах, заработал славу шута и потерял почти всех своих слушателей: они, не видя пользы от таких «чтений», перестали ходить на его занятия, но, чтобы иметь хотя бы один полный экземпляр его «записок» для подготовки к экзамену, по очереди «отбывали повинность», являясь на лекции [Писарев, 1955, с. 138–144, 414].

В отличие от виртуозного в своих перевоплощениях М. И. Касторского, приват-доцент Н. Д. Астафьев, читавший историю Средних веков, поражал слушателей безучастным и апатичным отношением к предмету. Выбрав в качестве руководства для

своих «чтений» сочинение Ф. Гизо «История цивилизации во Франции», он равнодушно передавал его содержание, не отрываясь от своих записей, и явно не владел материалом настолько, чтобы окрасить его «отпечатком своей личности» и собственным анализом [Писарев, 1955, с. 143, 144, 415].

Профессор всеобщей истории М. М. Стасюлевич поначалу произвёл настоящий фурор глубоким пониманием своего предмета, его идейным содержанием, современными научными подходами к рассмотрению сущности исторического процесса, поэтому слушатели пребывали в восторге от «цивилизованного европейца», заранее занимали места в аудитории и даже рукоплескали ему. Однако постепенно М. М. Стасюлевич стал вызывать раздражение «неистовым желанием ослепить слушателей оригинальностью и богатством своих заграничных впечатлений», которых скопилось немало во время его двухгодичного пребывания в Германии [Перфилова, 2014, с. 131–132].

Разочарование в профессоре наступило тогда, когда наиболее одарённым студентам, великолепно знавшим французский и немецкий языки, удалось обнаружить, что блестящие лекции М. М. Стасюлевича являются его «тайным переводом» исследования И. Тэна «Исторические и критические опыты». Он беззастенчиво пользовался идеями известного французского историка, бесцеремонно присвоив их себе и с апломбом выдавая за своё собственное видение современной зарубежной историографии. Несоответствие между заявленными претензиями преподавателя на «заграничность и щёгольство» и выявленным студентами плагиатом – «павлиньими перьями, взятыми напрокат», оказалось настолько сильным, что бросило тень на всех профессоров факультета. Студенты стали сомневаться в способностях обучавших их профессоров – этих «жрецов науки» – когда-либо удовлетворить «серьёзные умственные требования общества» [Писарев, 1955, с. 144–147, 415].

Наилучшие воспоминания у Д. И. Писарева остались о профессоре М. И. Сухомлинове, читавшем на первом курсе теорию языка и историю древнерусской литературы. Он не гонялся за блеском и щёгольством, «не пускал пыль в глаза», а действительно стремился «быть и полезным профессором и дельным учёным». Он постоянно читал, был в курсе всех научных нови-

нок и «передавал нам много хороших вещей на лекциях», любил студентов и «искал между ними популярности». М. И. Сухомлинов посвятил себя науке, не интересовался политикой и своих слушателей стремился пристрастить к кропотливой, усердной, регулярной самостоятельной научной работе. Д. И. Писарев, оказавшись среди его учеников, шестнадцать месяцев потратил на перевод с немецкого сложного философского труда о В. Гумбольдте и опубликование в студенческом «Сборнике» краткого извлечения из проделанной работы. Эта деятельность своей трудоёмкостью и чрезмерной сложностью поставленных задач надолго отбила у него всякое желание заниматься наукой и, кроме того, посеяла недоверие к проницательности преподавателей, равнодушных к истинным интеллектуальным запросам учащихся и на деле не готовых руководить их приобщением к науке [Писарев, 1955, с. 148–163, 415].

Резюмируя свои впечатления от первых двух лет, проведённых на историко-филологическом факультете С.-Петербургского университета, Д. И. Писарев категорично определил их «чисто отрицательными»: «Слова, стремления, беготня по коридорам университета, бесплодное чтение, не оставлявшее... ни удовольствия, ни пользы, машинальная работа пером, не удовлетворявшая потребностям ума... школьническое приготовление к экзаменам и школьническое отвечание на экзаменах, скука на лекциях... – вот и всё, – заключил он, – чем наградил меня волшебный мир университета за мою страстную и неосмысленную любовь к недостижимым и неведомым сокровищам мысли» [Писарев, 1955, с. 163].

Постоянно сетуя на тесную, «затхлую» научную атмосферу на факультете, замкнутость преподавателей на узких, оторванных от насущных потребностей жизни проблемах их исследований, которые со стороны выглядят «хламом», «недвижным и мрачным притоном учёности», «самодовольством заклятых специалистов» [Писарев, 1955, с. 168, 169, 175, 179], он всё же смог, подавив в себе заносчивость и предвзятость, признать: его сокурсники с удовольствием занимались научными изысканиями, к которым их смогли приучить те же преподаватели, что вызывали у него явное пренебрежение [Писарев, 1955, с. 153, 167, 169]. Более того, он не скрыл и того факта, что у его универси-

тетских приятелей, поступивших на службу в разные департаменты, тоска по умственному труду, привитому в аудиториях, сохранялась очень долго, поэтому они в душе готовы были вернуться на научную стезю и тешили себя надеждой на необходимую для этого успешную сдачу кандидатского экзамена [Писарев, 1955, с. 169].

При наличии студентов, «проникнутых бескорыстным и сознательным стремлением к образованию» [Писарев, 1955, с. 217], готовых посвятить себя служению науке, вопрос о качестве преподавания был действительно очень актуален, поэтому становится понятным негодование авторов «Дневников» и «Записок» – выпускников преимущественно гуманитарных факультетов, теснее прочих связанных с современностью, против равнодушия профессоров к запросам учащихся, неприятие студентами невежества и безнадежной отсталости учёных от свершавшихся, но проходивших мимо них открытий [Перфилова, 2014, с. 133].

Но такие «алчущие» знаний явно составляли ничтожно малый процент студенчества. Сам Д. И. Писарев, характеризуя студентов своего курса, отмечал: «Вместе со мной поступили в университет личности всякого разбора: были совершенные олухи, оставшиеся верными своей природе вплоть до выхода из университета; были молодые фаты, уже испорченные великосветским элементом; были юноши себе на уме; были юноши тупосерьёзные; были добрые ребята; были просто терпеливые ослы; были, наконец, очень умные...» [Писарев, 1955, с. 137]. Заметим вскользь, что «очень умные» поставлены в самый конец списка, и, следовательно, они действительно составляли меньшинство по сравнению со всеми остальными перечисленными автором группами студенческой молодёжи [Перфилова, 2014, с. 133–134].

Гораздо более значительное число студентов (по сравнению с «самыми умными») составлял разряд тех, кто за все четыре года обучения не определился «ни с наклонностями своего ума», ни с выбором будущей специальности, плохо ориентировался в своих потребностях и возможностях, способностях и интересах и приносил в университет одну «только неопределённую любознательность» [Писарев, 1955, с. 216, 217].

Кроме них, как и сейчас, можно было встретить тех, кто при поступлении в университет руководствовался сугубо житей-

скими расчетами: им нужен был университетский аттестат, суливший в дальнейшем «вознаграждение чинами», «служебные преимущества»; «знаки отличия», «большой оклад» [Писарев, 1955, с. 217, 218].

В этот весьма противоречивый по умственным запросам, интересам, мотивации поведения коллектив в конце 50-х гг. влилась ещё и группа «новых студентов», которые, едва приступив к занятиям, приняли руководство студенческим бытом в свои руки, стали изменять на свой лад сформированный годами уклад университетской жизни, завели свои порядки, копировавшие пришедшую в движение жизнедеятельность взрослых. Это были «люди дела» [Писарев, 1955, с. 179] – затейники новых, неизвестных прежде университетских дел: библиотек, студенческих касс, сходок, которые смогли быстро отодвинуть на задний план «умников-книжников», замкнутых, как в раковинах, на только им полезных и важных научных поисках, и приступили к осязательным всеми разительным переменам, опрокинувшим привычные, устоявшиеся представления о ценностях университетского бытия [Перфилова, 2014, с. 134].

Это по их инициативе был начат «крестовый поход» против «никчёмных» преподавателей, о котором вспоминает А. В. Никитенко. В январских записях за 1859 г. он сообщает: «Между студентами ходит лист с именами тех профессоров, которых они хотят выжить из университета» [Никитенко, 1955, с. 56]. Это они начали свергать с пьедесталов вчерашних кумиров студенческой молодёжи, которые в их глазах выглядели уже безнадежно отставшими от современности «учёными аскетами» [Писарев, 1955, с. 169]. К примеру, в начале 60-х гг. полностью потерял своё влияние на студентов историко-филологического факультета С.-Петербургского университета М. И. Сухомлинов, которого ещё совсем недавно, в конце 50-х, слушали с упоением [Писарев, 1955, с. 148, 149]. Профессора Н. Н. Булича стали воспринимать как фразёра, предпочитавшего красноречие ясности и простоте изложения [Эймонтова, 1985, с. 249]. Даже К. Д. Кавелин, слывший главным наставником в либерализме студентов С.-Петербургского университета, утратил их доверие из-за того, что не допускал и мысли о политическом выступлении университетов и во время волнений 1861 г. пытался удержать их исклю-

чительно в рамках решения академических проблем [Розенталь, 1974, с. 241–243].

«Новые студенты» смогли вовлечь в свою команду тех из «стариков», которым были глубоко безразличны академические лавры, и, превратившись таким образом в большинство, они легко смогли разрушить налаженное университетское «мироздание» [Писарев, 1955, с. 136]. Они не только отказались терпеть «старорежимных» профессоров и «выжали» их из университетов, но и, окрылённые успехом, начали перекраивать на свой лад профессоров и их лекционные курсы. От преподавателей теперь ждали угождения не начальству, а аудитории слушателей с переменчивыми и неоформившимися научными ориентирами, а если профессор отказывался заискивать перед аудиторией и продолжал руководствоваться одними лишь научно-педагогическими соображениями, то и он превращался в мишень для угроз и ругательств зарвавшихся студентов, которые вмиг забывали о своём недавнем преклонении перед ним и начинали травлю, как и «старорежимных» преподавателей [Никитенко, 1955, с. 175, 273].

Были случаи, когда от уважаемых профессоров (например, А. П. Щапова) требовали изменения концепции курса, придания большей дискуссионности поднятым в лекциях проблемам и, чтобы сломить возрастные и статусные различия, прямо во время занятий вступали с ними в споры [Эймонтова, 1985, с. 249].

Впрочем, фанатично преданных учебным занятиям и привязанных к научной деятельности среди «новых студентов» было, что называется, по пальцам пересчитать. Д. И. Писарев прямо называет всех новичков (поступивших в 1858 и 1859 гг.) «антагонистами университетской учёности» [Писарев, 1955, с. 179]. Эту информацию подтверждает и студент С.-Петербургского университета Б. Л. Модзалевский, который без обиняков сообщает о том, что студенты «скоро перестали посещать лекции старых и скучных профессоров, дававших науку в каких-то мёртвых формах, а ходили в аудитории только к тем, которые старались применить науку к решению насущных вопросов, к разрушению старого зла и раскрывали перед нами новые, свежие идеалы» [Эймонтова, 1985, с. 249]. А. В. Никитенко вспоминает состоявшийся в 1861 г. разговор с одним искренне привязанным

к нему студентом, который, как и многие другие, участвовал в «нелепом движении среди молодых людей», направленном против закона и порядка, «домогаясь участия в обсуждении политических вопросов и государственных реформ». На слова профессора о том, что «надобно учиться, а не делать глупостей», он отвечал, «что отныне не наука должна занимать студентов, а современные вопросы» [Никитенко, 1955, с. 232].

Заключение

Явно симпатизирующая дурным, эпатажным выходкам студентов Р. Г. Эймонтова, словно не замечая их хамства и распущенности, пытается убедить нас в том, что отсутствие слепого преклонения юношей перед авторитетом профессоров было воспитано самими преподавателями-просветителями, отличавшимися прогрессивными взглядами [Эймонтова, 1985, с. 249]. Не разделяя этих убеждений, мы, со своей стороны, хотим отметить, что даже наличие у студентов свободных от предрассудков взглядов, критического отношения ко всему происходившему в России и в стенах университетов в преддверии «эпохи Великих реформ», непреклонного желания незамедлительно и радикально изменить мир не может служить оправданием их глумления над профессорами и безразличия к стремлениям той части учащейся молодёжи, которая сознательно пренебрегала политикой и была настроена сотрудничать с преподавателями, а не саботировать их занятия [Писарев, 1955, с. 179; Худяков, 1989, с. 437].

Только одно обстоятельство, на наш взгляд, даёт нам право хотя бы в какой-то, самой незначительной мере понять поступки нового поколения студентов середины XIX в.: возможно, агрессивная, надрывно-вызывающая борьба с профессорами была продиктована более серьёзной проблемой – «университетским вопросом» в целом; может быть, неумелыми и очень болезненными для преподавателей тех лет мерами студенты стремились возбудить общественное мнение и через этот канал связи заставить правительство взглянуть на весь комплекс академических проблем, незамедлительно распространить идущую в России либерализацию на университетскую политику. Если следовать рассуждениям о том, что цель оправдывает средства, то невольно в неприглядных поступках студентов начинаешь различать определённую логику – борьба с «неугодными» профессо-

рами была первым шагом реализации в жизнь системы их новых требований, созвучных «духу» эпохи: отмены канцелярско-административного произвола, демократизации всего строя университетской жизни, самоуправления, права голоса в академических делах, ликвидации вступительных и переводных экзаменов. Кстати сказать, идея «свободы учения», избавленного от «формальностей», наподобие экзаменов, обязательного посещения лекций, широко пропагандировалась либеральной и демократической печатью [Никитенко, 1955, с. 241; Эймонтова, 1985, с. 258]. При этом студенты не боялись «выплеснуть с водой и ребёнка» – протестуя против всего косного, рутинного, отжившего свой век, они не опасались полностью уничтожить университетскую науку, которая для многих не ассоциировалась с «башней из слоновой кости», а отождествлялась с политизированной школой жизни. Нередко в этом повинны были, как мы уже отмечали, сами преподаватели [Перфилова, 2014, с. 136, 137].

А. В. Никитенко с негодованием обрушивает свой гнев на тех профессоров С.-Петербургского университета, из-за которых у студентов сформировалось высокомерно-пренебрежительное отношение к своим учебным обязанностям, тех, кто безответственно втянул молодёжь во «взрослое дело» переустройства России. «Вместо того чтобы читать им науку, – с упрёком пишет он, – вы пускаетесь в политическое заигрывание с ними. Это нравится неразумной молодёжи, которая... начинает не на шутку думать, что она сила, которая может предлагать правительству запросы и контролировать его действия» [Никитенко, 1955, с. 176].

Распущенное поведение студентов, посвящавших всё своё время борьбе за перестройку академической жизни, вызывало раздражение многих профессоров, знавших себе цену. В изучаемое нами время в России создавались собственные научные школы и мировой славы были удостоены многие выдающиеся учёные: ботаник А. Н. Бекетов, гистолог и нейрофизиолог А. И. Бабухин, химики А. М. Бутлеров и Д. И. Менделеев, биолог И. И. Мечников, физиолог И. М. Сеченов, физик А. Г. Столетов, естествоиспытатель К. А. Тимирязев, учёные медики Н. И. Пирогов и Н. В. Склифосовский, филолог А. А. Потенция и другие [Петров, Гутнов, 2001, с. 180, 181]. Поэтому, допуская мысль о том, что среди преподавателей могли оказаться ничем не приме-

чательные на научном поприще учёные, безынициативно «тянувшие лямку» в ожидании выхода на пенсию, мы не в праве бросать тень на всех представителей профессорско-преподавательского корпуса, добросовестно служивших науке и ниве просвещения, «обвиняя» их в неспособности увлечь учащуюся молодёжь учёной и учебной деятельностью.

Б. Н. Чичерин, едва сдерживая гнев, отмечал: «Студенты могли делать всё, что им угодно, и, разумеется, нередко употребляли свою свободу во зло» [Чичерин, 1929, с. 31]. Став «хозяевами университета», они по любому поводу собирали сходки, «на которые иногда вызывались ректор и деканы, и те ходили, объяснялись, старались успокоить молодёжь. Всякая власть исчезла. Попечители Ковалевский и после него Бахметев были люди мягкие и добрые, но совершенно чуждые университету, не имевшие понятия о том, как следует обращаться с молодёжью: они старались только ей угодить. Разумеется, об исправном посещении лекций совершенно перестали думать... Если таковы были порядки в Московском университете, – сокрушается он, – то в Петербургском, подверженном непосредственному влиянию Чернышевского с компаниею, дело обстояло ещё несравненно хуже. Те же явления повторились и в провинции» [Чичерин, 1929, с. 16].

Профессора Московского университета раньше других своих учёных собратьев осознали опасность, исходившую от вседозволенности студентов, которые больше занимались политикой, чем учёбой. А. В. Никитенко сообщает о катастрофическом падении уровня образованности у студентов, отдававших свои предпочтения волновавшим их общественным проблемам, а не учёбе. Присутствуя в апреле 1861 г. на экзамене русской истории, он был поражён невежеством отвечавших, которое было бы непростительным даже для гимназистов. «Невежество их, вялость, отсутствие логики в их речах, неясность изложения превзошли мои худшие ожидания». А. В. Никитенко ненароком бросает тень на Н. И. Костомарова, читавшего курс по истории России, давая понять, что на его занятиях студенты обычно «умствуют о разных государственных реформах», забывая о науке. «Прескверные» ответы экзаменовавшихся поразили его потому, что Н. И. Костомаров был «наиболее популярным» на историко-

филологическом факультете преподавателем, что само по себе предполагало соответствующий уровень знаний его воспитанников. Однако учащиеся, как оказалось, не испытывали должной ответственности перед любимым профессором, которого они на лекциях «награждали одобрительными криками и аплодисментами», и явно уронили его репутацию в глазах коллег на экзамене [Никитенко, 1955, с. 184, 591].

Студенты не встречали достойного отпора своим притязаниям и требованиям. «Проступки, совершавшиеся толпой, — указывалось в «Исторической записке», составленной профессорами историко-филологического и юридического факультетов, — оставались безнаказанными или... кончались удачей студентов... Удачи утвердили студентов в мысли, что они своей массой составляют силу, против которой начальство боится действовать решительно...» [Ашевский, 1907, с. 61].

Попечители, или «начальство» университетов, о которых говорится в «Исторической записке», действительно боялись ненужной им огласки: оскорблений в бессилии противостоять «диктатуре» распоясавшихся студентов и скоропалительных обвинений в их неспособности вовремя справляться с возникавшими проблемами и преодолевать академические трудности. В Министерство народного просвещения из всех университетских центров шёл поток обвинений в безнравственности учащихся и жалоб на поведение студентов, совершенно отбившихся от рук. Министр просвещения Е. П. Ковалевский, парируя поступавшие в адрес его министерства упрёки в попустительстве распушенности университетской молодёжи, поначалу попытался защищать её от нападков профессоров и членов правительства, но не имел успеха. Уступая давлению критики, он вынужден был принять серию мер, направленных на искоренение спонтанно возникших форм студенческого самоуправления, «обуздание» молодёжи и «оздоровление» университетской жизни [Ашевский, 1907, с. 62].

В конце 1858 г. Е. П. Ковалевский обратился к попечителям учебных округов с циркуляром, запрещавшим студентам «изъявлять публично своим профессорам знаки одобрения (посредством рукоплесканий и т. п.) или порицания». Министр просвещения напоминал о том, что «всякого рода сборища и демонстрации» строго запрещены законом, поэтому предупреждал,

что виновные в означенных проступках будут немедленно исключены из университетов, «несмотря на то, какое бы ни было число виновных» [Ашевский, 1907, с. 62].

Таким образом, не укладываемымся в нашем сознании формам поведения студентов: давлению на преподавателей при помощи «шумовых эффектов» (свиста, топота, шиканья) и их литературных изысков (пародий, жалоб, критики), прямой травле профессоров, неповиновению университетскому начальству, саботажу занятий – наконец был поставлен заслон.

Библиографический список

1. Ашевский С. Русское студенчество в эпоху шестидесятых годов (1855–1863) // Современный мир: Ежемесячный литературный, научный и политический журнал. Санкт-Петербург, 1907. № 7–8. Сентябрь. С. 48–85.

2. Боборыкин П. Д. За полвека (Мои воспоминания) / П.Д. Боборыкин; Ред., предисл. и прим. Б.П. Козьмина. Москва; Ленинград: Земля и фабрика, (Москва: тип. Госиздата «Красный пролетарий»), 1929. 383 с.

3. Ключевский В. О. Московский университет в письмах и записках // Московский университет в воспоминаниях современников / Сост. Ю. Н. Емельянов. Москва: Современник, 1989. С. 420–435.

4. Лемке М. К. Молодость «отца Митрофана» // Былое: Журнал, посвященный истории освободительного движения. Санкт-Петербург, 1907. Январь. С. 188–233.

5. Никитенко А. В. Дневник: в 3 т. Т. 2. 1858–1865. Москва: Госполитиздат, 1955. 652 с.

6. Перфилова Т. Б. «Ученое сословие» России в правовом пространстве уставов Императорских университетов: монография / под ред. доктора исторических наук, профессора М. В. Новикова. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. 467 с.

7. Петров Ф. А., Гутнов Д. А. Российские университеты // Очерки русской культуры XIX века: в 6 т. Т. 3. Культурный потенциал общества. Москва: Изд-во МГУ, 2001. С. 124–199.

8. Писарев Д. И. Наша университетская наука // Писарев Д. И. Сочинения: в 4 т. Т. 2. Статьи. 1862–1864 / Подг. текста и прим. Ю. С. Сорокина. Москва: Госполитиздат, 1955. С. 127–227.

9. Розенталь В. Н. Российский либерал 50-х годов XIX в. (общественно-политические взгляды К. Д. Кавелина в 50-х – начале 60-х годов) // Революционная ситуация в России в 1859–1861 гг. / Под ред. М. В. Нечкиной. Москва: Наука, 1974. С. 224–256.

10. Скабичевский А. М. Литературные воспоминания / Ред., вступ. ст. и прим. Б. П. Козьмина. Москва; Ленинград: Земля и фабрика, (Москва: тип. Госиздата «Красный пролетарий»), 1928. 355 с.

11. Худяков И. А. Записки каракозовца. Московский университет (1859–1860 год) // Московский университет в воспоминаниях современников / Сост. Ю. Н. Емельянов. Москва: Современник, 1989. С. 436–441.

12. Чичерин Б. Н. Воспоминания Бориса Николаевича Чичерина: Московский университет / Вступ. ст. и прим. С. В. Бахрушина. Москва: Издание М. и С. Сабашниковых, 1929. 293 с.

13. Эймонтова Р. Г. Русские университеты на грани двух эпох. От России крепостной к России капиталистической. Москва: Наука, 1985. 350 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аникина Н.Е., старший инспектор по особым поручениям отдела организации деятельности участковых уполномоченных полиции и подразделений по делам несовершеннолетних Управления Министерства внутренних дел России по Ярославской области, г. Ярославль. E-mail: anikin-nadezhda@yandex.ru

Арнаутова В.В., магистрант, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль.

Безобразова О.В., старший инспектор отдела организации деятельности участковых уполномоченных полиции и подразделений по делам несовершеннолетних Управления Министерства внутренних дел России по Ярославской области, Ярославль. E-mail: www.jalo83@mail.ru

Бекиш А.С., студент, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль. E-mail: artembekish@yandex.ru

Березин Д.Т., кандидат технических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль. dimitry_rus_rub@rambler.ru

Бугайчук И.А., директор, средняя школа №39, г. Ярославль. E-mail: iabug@yandex.ru

Бугайчук Т.В., кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль. E-mail: mischenko@inbox.ru

Буракова Г.Ю., кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль. E-mail: g.burakova@yspu.org

Вдовина Л.Н., кандидат биологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль. E-mail: vdovinaln@mail.ru

Волкова М.Г., кандидат психологических наук, доцент, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, г. Ярославль. E-mail: marinavlk@mail.ru

Доссэ Т.Г., кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, Яро-

славский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль. E-mail: tdosse@bk.ru

Карпова Т.Н., кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль. E-mail: karpovafmf@mail.ru

Красильникова Е.В., кандидат педагогических наук, доцент, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, г. Ярославль. E-mail: poussin15031981@mail.ru

Мазилов В.А., доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль. E-mail: v.mazilov@yspu.org

Марусейцев С.В., студент, Вятский государственный университет, г. Киров. E-mail: stud089995@vyatsu.ru

Новиков М.В., доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль. E-mail: m.novikov@yspu.org

Перфилова Т.Б., доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль. E-mail: m.novikov@yspu.org

Плузенская Л.В., кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль. E-mail: L.pluzhenskaya@yspu.org

Ракитина О. В., кандидат психологических наук, зав. кафедрой психологии и педагогики, Академия социального управления, г. Москва. E-mail: soratnic@yandex.ru

Свинар Е.В., кандидат биологических наук, доцент, Вятский государственный университет, г. Киров. E-mail: svinarelena@ Rambler.ru

Слепко Ю.Н., доктор психологических наук, доцент, декан педагогического факультета, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль. E-mail: slepko@inbox.ru

Таланов С.Л., кандидат социологических наук, доцент, старший научный сотрудник, Федеральный научно-

исследовательский социологический центр РАН, г. Москва. E-mail: talanov_sergei@mail.ru

Тарабарина Т.И., кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль. E-mail: lingo27@mail.ru

Усанина Н.С., кандидат педагогических наук, заведующая, детский сад №109, г. Ярославль. E-mail: mdou-109@mail.ru

Фаламеева Е.В., учитель, средняя общеобразовательная школа, с. Золотая Долина, Приморский край. E-mail: falameeva84@mail.ru

Федорова П.С., кандидат психологических наук, заместитель директора, Красноперекоский психоневрологический интернат, г. Ярославль. E-mail: pkoryakovceva@yandex.ru

Чукур Л.В., магистрант, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль.

Шкугаль Я. А., студент, Академия социального управления, г. Москва. E-mail: ishkugal@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Anikina N.E., senior inspector for special assignments of the department for the organization of activities of district police commissioners and subdivisions for minors of the Department of internal affairs of the Ministry of internal affairs of the Russian Federation for the Yaroslavl Region, Yaroslavl.

Arnautova V.V., master student, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Bezobrazova O.V., senior inspector of the department for the organization of activities of district police commissioners and subdivisions for minors of the Department of internal affairs of the Ministry of internal affairs of the Russian Federation for the Yaroslavl Region, Yaroslavl.

Bekish A.S., student, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Berezin D.T., candidate of technical sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Bugaychuk I.A., director, secondary school № 39, Yaroslavl.

Bugaychuk T.V., candidate of psychological sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Burakova G.Yu., candidate of pedagogical sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Vdovina L.N., candidate of biological sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Volkova M.G., candidate of psychological sciences, associate professor, Yaroslavl higher military college of air defence, Yaroslavl.

Dosse T.G., candidate of philological sciences, associate professor of the department of theory and methods of professional education, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Karpova T.N., candidate of pedagogical sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Krasil'nikova E.V., candidate of pedagogical sciences, associate professor, Yaroslavl higher military college of air defence, Yaroslavl.

Mazilov V.A., doctor of psychological, professor, head of the department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl

Maruseytsev S.V., student, Vyatka state university, Kirov.

Novikov M.V., doctor of historical sciences, professor, head of the department of theory and methods of professional education, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Perfilova T. B., doctor of historical sciences, professor, leading researcher, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl.

Pluzhenskaya L.V., candidate of pedagogical sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Rakitina O. V., candidate of psychological sciences, head of the department of psychology and pedagogy, Academy of social management, Moscow.

Svinar E. V., candidate of biological sciences, associate professor, Vyatka state university, Kirov.

Slepko Yu.N., doctor of psychological, associate professor, dean of the faculty of education, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl.

Talanov S.L., candidate of sociological sciences, associate professor, senior researcher, Federal research sociological center of the Russian academy of sciences, Moscow.

Tarabarina T.I., candidate of pedagogical sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Usanina N. S., candidate of pedagogical sciences, head, kindergarten №109, Yaroslavl.

Falameeva E.V., the teacher, secondary school, Golden Valley, Primorsky Krai.

Fedorova P.S., candidate of psychological sciences, deputy director, Krasnoperekopsky psychoneurological boarding school, Yaroslavl.

Chukur L.V., master student, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl

Shkugal Ya. A., student, Academy of social management, Moscow.

Научное издание

**Психологические и педагогические аспекты
непрерывного образования**

**Psychological and pedagogical aspects
of continuing education**

Сборник статей тринадцатой национальной научно-
практической конференции

Научный редактор
Михаил Васильевич Новиков

Технический редактор выпускных сведений С.А. Сосновцева
Компьютерная верстка О.В. Первушина

Подписано в печать 06.06.2021

Формат 60x92/16.

Объем 11,0 п. л., 8,0 уч.-изд.л. Тираж 100 экз.

Заказ № 89

Издано в ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет
им. К. Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Типография ЯГПУ
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44
Телефоны: (4852) 72-64-05, 32-98-69