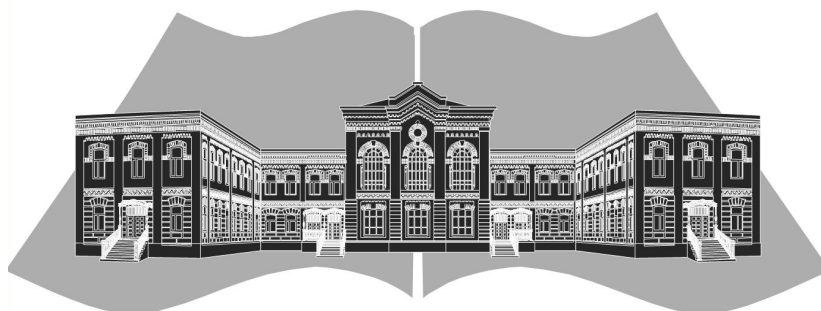


Министерство образования Московской области  
Государственное образовательное учреждение  
профессионального образования Московской области  
«Московский государственный областной гуманитарный институт»



# ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ОБЛАСТНОГО  
ГУМАНИТАРНОГО  
ИНСТИТУТА

**СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

*Научный журнал*

*№ 2 (2014)*

Орехово-Зуево

2014

*Министерство образования Московской области  
Государственное образовательное учреждение  
высшего образования Московской области  
«Московский государственный областной гуманитарный институт»*

## **ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО ГУМАНИТАРНОГО ИНСТИТУТА**

### **СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

**Научный журнал  
№ 2 (2014)**

**Главный редактор**

**Шаталов Алексей Алексеевич,**  
доктор педагогических наук, профессор (Орехово-Зуево, Россия)

**Редакционная коллегия:**

**Букина Вера Александровна,**  
кандидат филологических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)

**Завражин Сергей Александрович,**  
доктор педагогических наук, профессор (Владимир, Россия)

**Зацепина Майя Борисовна,**  
доктор педагогических наук, профессор (Москва, Россия)

**Карташев Николай Васильевич,**  
доктор педагогических наук, профессор (Орехово-Зуево, Россия)

**Коада Лудмила,**  
доктор исторических наук (Кишинев, республика Молдова)

**Комарова Тамара Семеновна,**  
доктор педагогических наук, профессор (Москва, Россия)

**Лиходзиевский Анатолий Степанович,**  
доктор филологических наук (Ташкент, рес-публика Узбекистан)

**Осинина Татьяна Николаевна,**  
кандидат психологических наук (Орехово-Зуево, Россия) – ответственный секретарь

**Пузырев Александр Владимирович,**  
доктор филологических наук, профессор (Орехово-Зуево, Россия)

**Сали Николай,**  
доктор исторических наук (Кишинев, республика Молдова)

**Черемошкина Любовь Валерьевна,**  
доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)

**Юнусов Адхамжон Мамадалиевич,**  
доктор философских наук, профессор (Орехово-Зуево, Россия)

© ГОУ ВО МО «Московский  
государственный областной  
гуманитарный институт», 2014

© Оформление.  
Редакционно-издательский отдел  
ГОУ ВО МО «Московский  
государственный областной  
гуманитарный институт», 2014

Формат 60x84/8. Тираж 100 экз.

Редакционно-издательский отдел Московского государственного областного гуманитарного института.  
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д.22.

**E-mail: [vestnikmgogi@gmail.com](mailto:vestnikmgogi@gmail.com)**

В сети интернет “Вестник МГОГИ” представлен на сайте:  
**[www.mgogi.ru](http://www.mgogi.ru)**

# СОДЕРЖАНИЕ

## РАЗДЕЛ 1

### ПЕДАГОГИКА

#### Бизюк В.В.

ИКТ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ  
С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....5

#### Ветрова И.Б., Зацепина М.Б.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ  
В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ АРХИТЕКТУРНО-  
ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ.....8

#### Воронин Д.М.

ОПТИМИЗАЦИЯ АНТРОПОМЕТРИЧЕСКОГО  
КОМПОНЕНТА ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
ШКОЛЬНИКОВ 15-16 ЛЕТ С ПОМОЩЬЮ  
ЛЕГКОАТЛЕТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ  
НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ..... 12

#### Красилова И.Е.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ  
ПЕДАГОГОВ..... 16

#### Куприянова С.А.

ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ НОВОГО  
ЗАКОНА «ОБ ОБРАЗОВАНИИ  
В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ» ..... 21

#### Кутякова Н.К., Ферцер В.Ю.

ОБЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ  
И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ РОССИИ  
В РАМКАХ ГОСУДАРСТВЕННОЙ  
НАЦИОНАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ..... 25

#### Махевская Е.В.

ПРОБЛЕМА СМЫСЛА ЖИЗНИ  
В ГУМАНИТАРНЫХ КОНЦЕПЦИЯХ..... 30

#### Петрова Л.А.

КУЛЬТУРА ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ - ОСНОВА  
РАЗВИТИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ..... 34

#### Романова Г.А.

РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО  
УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ  
ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
СРЕДЫ ВУЗА ..... 39

#### Скударёва Г.Н.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ  
ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС  
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
С УЧЁТОМ ПРОГНОЗНЫХ  
ПОТРЕБНОСТЕЙ СУБЪЕКТОВ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
И РОДИТЕЛЬСКОГО СООБЩЕСТВ ..... 43

#### Шаталов А.А.

ПРОБЛЕМА ОБЩЕГО И СПЕЦИАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
СИСТЕМЕ Н.И. ПИРОГОВА..... 50

## РАЗДЕЛ 2

### ПСИХОЛОГИЯ

#### Акимова М.К., Галстян О.А.

ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ  
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
ПЕДАГОГА ..... 57

#### Осинина Т.Н.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНЯТИЮ  
«ЗАБЫВАНИЕ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ  
И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ ..... 66

#### Солдатов Д.В., Солдатова С.В.

МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ  
ЗДОРОВЬЯ ..... 73

#### Черемошкина Л.В.

О СТИМУЛИРОВАНИИ ТРУДА  
И ПРОБЛЕМАХ УПРАВЛЕНИЯ  
СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ ..... 80

# CONTENTS

## SECTION 1

### PEDAGOGICS

#### V.V. Bizyuk

ICT IN EDUCATION OF CHILDREN  
WITH SPECIAL NEED..... 5

#### I.B. Vetrova, M.B. Zatsepina

AESTHETIC EDUCATION  
OF CHILDREN DURING THE  
DEVELOPMENT  
OF ARCHITECTURAL  
AND SPATIAL ENVIRONMENT ..... 8

#### D.M. Voronin

OPTIMIZATION OF ANTHROPOMETRIC  
COMPONENTS  
OF PHYSICAL DEVELOPMENT  
OF PUPILS 15-16 YEARS WITH THE HELP  
OF ATHLETICS EXERCISES  
ON PHYSICAL TRAINING LESSON ..... 12

#### I.Y. Krasilova

FOREIGN EXPERIENCE  
OF STUDYING OF PROBLEMS  
OF PROFESSIONAL MOTIVATION  
OF TEACHERS ..... 16

#### S.A. Kuprijanova

RIGHTS AND DUTIES OF PARENTS  
OF STUDENTS IN THE CONTEXT  
OF THE NEW LAW «ON EDUCATION  
IN THE RUSSIAN FEDERATION» ..... 21

#### N.K. Kutyakova, V.Y. Fertser

GENERAL TRENDS OF FORMATION  
AND FUNCTIONING  
OF A COMPREHENSIVE SCHOOL  
OF RUSSIA WITHIN  
THE STATE NATIONAL POLICY ..... 25

#### Y.V. Makhevskaya

THE PROBLEM OF LIFE SENSE  
IN THE HUMANITARIAN CONCEPTIONS ..... 30

#### L.A. Petrova

THE CULTURE OF A HEALTHY  
LIFESTYLE IS THE BASIS DEVELOPMENT  
OF THE YOUNGER GENERATION ..... 34

#### G.A. Romanova

THE DEVELOPMENT  
OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE  
OF FUTURE TEACHERS IN THE  
CONDITIONS OF MULTICULTURAL  
EDUCATIONAL ENVIRONMENT  
OF THE UNIVERSITY ..... 39

#### G.N. Skudareva

REGULATORY SUPPORT  
GEF IMPLEMENTATION  
OF PRESCHOOL EDUCATION  
IN VIEW OF SUBJECTS PROJECTED  
NEEDS PROFES-SIONAL AND PARENT  
COMMUNITY ..... 43

#### A.A. Shatalov

THE PROBLEM OF GENERAL  
AND SPECIAL EDUCATION  
IN THE EDUCATIONAL SYSTEM  
OF N.I. PIROGOV ..... 50

## SECTION 2

### PSYCHOLOGY

#### M.K. Akimov, O.A. Galstyan

FACTORS AND CONDITIONS  
OF DEVELOPMENT  
OF COMMUNICATIVE COMPETENCE  
OF THE TEACHER..... 57

#### T.N. Osinina

BASIC APPROACH ES TO  
THE CONCEPT OF "FORGETTING"  
IN NATIVE AND FOREIGN PSYCHOLOGY ..... 66

#### D.V. Soldatov. S.V. Soldatova

MONITORING OF EDUCATIONAL  
NEEDS CHILDREN  
WITH DISABILITIES..... 73

#### L.V. Cheremoshkina

AS FOR STIMULATION OF LABOR  
AND CONTROL PROBLEMS  
BY THE EDUCATION SYSTEM ..... 80

# РАЗДЕЛ 1.

## ПЕДАГОГИКА

УДК 376:004.3

### ИКТ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Бизюк В.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной проблеме обучения детей–инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья и роли и значении ИКТ в инклюзивном образовании.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационные технологии (ИКТ); дети-инвалиды; с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); ассистивные технологии; инклюзивное образование.

Говорят, что уровень цивилизации определяется тем, как оно относится к людям, попавшим в беду. Совсем недавно дети с той или иной инвалидностью были обречены на изоляцию – особые детские сады, школы. А в результате – оторванность от сверстников и социума.

В соответствии с положениями Семейного кодекса РФ [1] и Федерального Закона № 181-ФЗ [2] под ребенком-инвалидом понимается лицо, не достигшее 18 лет (совершеннолетия), «... которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость социальной защиты» [2].

В зависимости от степени утраты возможности самостоятельно обслуживать себя, передвигаться, ориентироваться, обучаться, лицам в возрасте до 18 лет устанавливается категория «ребенок-инвалид».

Дети, имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии, препятствующие получению образования без создания специальных условий, относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В международных документах о правах инвалидов [3], [4], [6] особое внимание обращено существующей серьезной проблеме обучения детей–инвалидов и лиц с ОВЗ, которые испытывают значительные трудности в организации своей учебной, коммуникативной деятельности, поведении в силу имеющихся особенностей раз-

вития. Известным фактом является то, что дети с ограниченными возможностями сталкиваются с особыми трудностями при доступе к самым основным формам образования.

Имеющиеся социальные стереотипы, физические ограничения и неразвитая инфраструктура в рамках образовательных систем и в масштабах социума всегда являлись барьерами для доступа к образованию людей с ограниченными возможностями здоровья.

Россия в 2008 году подписала, а в 2012 году ратифицировала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». Ратификация Конвенции создает дополнительные условия обеспечения и защиты социально-экономических прав инвалидов.

В статье 9 (Доступность) Конвенции ООН «О правах инвалидов» [5, с. 12] указано на необходимость предоставления инвалидам «...возможности вести независимый образ жизни и всесторонне участвовать во всех аспектах жизни...». Государства-участники должны принять надлежащие меры для обеспечения инвалидам доступа наравне с другими к физическому окружению, транспорту, информации и связи, включая информационно-коммуникационные технологии и системы, включая Интернет. Это позволит наделять инвалидов возможностью вести независимый образ жизни и всесторонне участвовать во всех аспектах жизни.

Статья 24 данной Конвенции гласит, что «...государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства воз-

возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни ...» [5, с. 19].

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) могут предоставить детям с ограниченными возможностями доступ к традиционно недоступному содержанию с помощью электронных и онлайн-обучающих каналов. Как следствие, может предоставить детям с ограниченными возможностями беспрецедентный доступ к образованию.

Внедрение компьютерных технологий в специальное образование не может и не должно повторять пути массовой школы.

С первых дней школьного обучения для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья компьютер должен быть привычным инструментом в познании мира, доброжелательным помощником на этом трудном для них пути.

В итоговых документах Всемирной встречи на высшем уровне по вопросам информационного общества (ВВУИО+10) отмечается, что информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) доказали свое значение как сила, содействующая и способствующая развитию в достижении целей развития тысячелетия [4].

В перспективе, согласно заявлению ВВУИО+10 (п.6) [4], «...ИКТ способны стать одной из основных движущих сил развития и быть одним из решающих элементов инновационных вариантов развития в повестке дня в области развития на период после 2015 года».

Таким образом, ИКТ признано современным инструментом, расширяющим права и возможности детей в интересах их развития, принимая во внимание возрастающее значение соответствующего контента, навыков и благоприятной среды.

В материалах Всемирной встречи на высшем уровне по вопросам информационного общества (ВВУИО) также даны рекомендации по использованию информационной и коммуникационной технологии (ИКТ) на всех ступенях образования, обучения и развития людских ресурсов (Декларация принципов). Эти рекомендации рассчитаны на работников просвещения, разработчиков политики и администраторов. Основное внимание этих материалов направлено

- на максимальное использование общедоступных многообразных инструментов получения доступа в традиционных ИКТ (персональные компьютеры, персональные планшеты, мобильные телефоны и так далее);

- на расширение прав и возможностей учащихся «приспосабливать под себя» и получать знания с использованием собственных предпочтений и форматов при использовании технологий для получения знаний;
- на устранение поведенческих препятствий на пути использования технологий в целях инклюзивного образования, в частности, со стороны преподавателей, которые не в ладах с современными ИКТ;
- на оказание поддержки преподавателям, учащимся и членам их семей в применении технологий для получения знаний путем создания местных групп и сетей лиц, обладающих специализированными знаниями по доступным ИКТ;
- на разработку национальной и региональной политики и планов ИКТ на уровне школ с тем, чтобы полностью интегрировать применение доступных ИКТ в качестве одного из ключевых инструментов достижения на практике инклюзивного образования;
- на разработку и сбор ресурсов информации о позициях, навыках и знаниях, необходимых преподавателям для формирования компетенции, чтобы уметь интегрировать доступные ИКТ в процессы инклюзивного образования в классах и там, где происходит процесс познания.

Выделены основные техники и технологии, используемые для обучения инвалидов и способные выполнять вспомогательные функции:

- *базовые технологии*: компьютеры, планшеты, смартфоны, такие, которые имеют встроенные функции настройки для лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- *форматы доступа*: доступные форматы данных, известные также как альтернативные форматы, например, доступный HTML, говорящие книги системы DAISY (Digital Accessibility Information System — информационная система цифрового доступа);
- *ассистивные технологии* (или вспомогательные технологии): слуховые аппараты, устройства для чтения с экрана, клавиатуры со специальными возможностями и так далее.

Информационные и коммуникационные технологии предоставляют таким детям возможность получить достойное образование и реализовать свой потенциал в качестве полноценных членов общества.



Говоря об обучении детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе, нужно отметить, что каждый сотрудник образовательного учреждения должен осознавать необходимость создания особых специальных условий для конкретного ребенка. Анализируя практический опыт работников образования, можно выделить следующие наиболее актуальные проблемы.

- Недостаточность современных практико-ориентированных программ и технологий по обучению детей-инвалидов и с ОВЗ в общеобразовательной школе. Нельзя идти вперед с оглядкой назад. Такие занятия требуют серьезного методического осмысления и обобщения имеющегося опыта. Сегодня в различных регионах России,

Московской области в целом и в г. Орехово-Зуево накоплен достаточно большой опыт, который представляет огромный практический интерес.

- Необходимы и новые подходы к проведению методической работы с учителями, работающими в инклюзивном пространстве.
- Для изменения их стереотипов, профессиональной позиции необходим обмен опытом, тренинги, междисциплинарные консультации, работа педагогических мастерских, стажировки, мастер-классы.
- Следующей проблемой является организация психолого-педагогического сопровождения, без которого образовательный процесс детей-инвалидов и детей с ОВЗ не может быть осуществлен в полной мере.

### ИНТЕРНЕТ-ИСТОЧНИКИ

1. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 04.11.2014 с изменениями, вступившими в силу с 01.01.2015) Глава 11. Права несовершеннолетних детей. Ст. 54. [Электронный ресурс], – [http://base.garant.ru/10105807/11/#block\\_411](http://base.garant.ru/10105807/11/#block_411)
2. Федеральный закон от 24.11.95 N 181-ФЗ (ред. от 02.07.2013 с изменениями, вступившими в силу с 14.07.2013) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [Электронный ресурс], – <http://zakonbase.ru/content/base/260764>
3. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс], – <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx#9>
4. ВВУИО+10. Заявление о выполнении решений ВВУИО и ВВУИО+10. Видение для ВВУИО после 2015 года [Электронный ресурс], – <http://www.itu.int/wsis/index.html>
5. Федеральный Закон о ратификации Конвенции о правах инвалидов [Электронный ресурс], – [http://www.ombudsmanspb.ru/files/files/OON\\_02\\_site.pdf](http://www.ombudsmanspb.ru/files/files/OON_02_site.pdf)
6. Периодический доклад за 2013 год о состоянии доступности ИКТ для инвалидов [Электронный ресурс], – <http://www.g3ict.org/>

### Summary

## ICT IN EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

V.V. Bizyuk

Moscow State Regional institute of Humanities

**Abstract.** The article is devoted to an actual problem of education for children with disabilities and of persons with disabilities and of the role and importance of ICT in inclusive education.

**Key words:** information and communication technologies (ICT); children with disabilities; limited mobility (LM); assistive technology; inclusive education.

## ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ АРХИТЕКТУРНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ

*Ветрова И.Б., Зацепина М.Б.*

Московский Государственный гуманитарный университет им. М.А.Шолохова

Аннотация. В статье раскрывается опыт экспериментальной работы педагога дополнительного образования с детьми в трех направлениях: по формированию общей культуры личности ребенка; художественно-образного мышления и творческого отношения к действительности.

Ключевые слова: эстетическое развитие; архитектурное пространство; среда, непрерывное профессиональное образование; эксперимент; художественно-образное мышление.

**Х**удожественное воспитание детей осуществляется в разных социальных институтах: семья, дошкольное учреждение, школа и другие. При этом особое внимание уделяется такому направлению воспитания в системе дополнительного образования, где оно рассматривается как культурная деятельность с учетом сегодняшнего дня.

В Концепции развития дополнительного образования детей от 4 сентября 2014 года подчеркивается, что назначение содержания дополнительного образования детей направлено на развитие профессиональной компетентности, обеспечивающей расширение представлений и знаний ребенка об окружающем мире, формирование его личности, которая будет востребована в социальном обществе, где он сможет через культурные потребности освоить национальные, мировые ценности и уважительно к ним относиться. Дополнительное образование помогает обеспечить профессиональное самоопределение и создает условия для раннего выявления, развития и реализации природных способностей на основе свободы выбора творческой деятельности.

Вырабатывая содержание и организовывая развивающую деятельность детских студий художественной направленности, следовало бы ориентироваться на развитие у ребенка (обучающихся) имеющихся интеллектуальных талантов, общих и специальных способностей, общего кругозора в предметной области, особых умений и навыков, а также на воспитание основ физической культуры, нравственной, социальной и эстетической культуры. Эти критерии могут выступать в качестве универсальных для всех видов художественно-образовательной деятельности с учетом специфики вида искусства.

Таким образом, при разработке содержания образования в студии необходимо учитывать то обстоятельство, что дети знакомятся с четырьмя концепциями искусств: эстетической (изучение природы искусства и его роли в развитии человеческого общества), критической (анализ и оценка произведения), исторической (культурологическое осмысление) и продуктивной. Концентрация внимания на этих основных направлениях обладает наибольшим потенциалом для освоения архитектурно-пространственной среды.

При этом психомоторные упражнения отнюдь не сводятся к задачам, связанным с развитием глазомера, композиционных, графических и колористических навыков. Они шире, сложнее и направлены на развитие индивидуальной фантазии. Работа студий строилась на слиянии трех направлений: гуманистической культуры, композиционного мышления и творческого отношения к действительности, которые как раз способствуют развитию умения моделировать окружающее реальное пространство, находить для него пластическое выражение и включать его в культурный контекст.

Содержание экспериментальной работы в студии заключалось в новой постановке целей обучения. Многочисленные задания, связанные с изучением архитектуры, ее элементов (контраста, динамического равновесия, точки, линии, оси, точки зрения, движения, пересечения, решетки, плоскости, стены, формы, поверхности, контура, разрушения, сдвига, поворота, каркаса, пространства и других) были подчинены главной цели – развитию художественно-творческих способностей и художественного мышления. Основой их предполагалось развитие образного мышления и, прежде всего, тех его видов, которые непосредственно связаны с архитектурой, то есть мыш-



ления, направленного на совершенствование, утверждение или опровержение той или иной системы визуально-пространственных понятий, и, значит, на создание новых типов архитектурно-художественных произведений и соответственно новых способов их восприятия.

Развитию образного мышления подчинялось содержание обучения, которое представляло собой систему специальных упражнений, необходимых для усвоения теоретических знаний. Методика обучения отличалась динамичностью и гибкостью, учитывая специфику типов и психофизиологических механизмов творческого мышления, предполагала освоение истории искусства в ее связях с архитектурой, выработку понятийного визуально-пространственного аппарата, практическое познание различных типов изобразительных структур. Анализ результатов эксперимента становился основанием для создания вариантов новых учебных программ динамического характера, главная особенность которых – подвижность структуры учебных дисциплин и заданий. Исходная идея при этом заключается в принципиальном отказе от следования раз и навсегда принятому методу обучения и переходу к поисково-целевому методу, где самостоятельный поиск решения поставленной задачи детям рассматривался как определяющий фактор, а процесс обучения как вспомогательный, играющий роль «питательной среды». Совершенствование вариантов программы осуществлялось в направлении наибольшего приспособления к процессу самообразования ученика как цепи личных открытий. Для этого в методике обучения учитывался принцип самооценности промежуточной фазы, который входит в педагогическую практику требованием максимальной художественной самооценности каждого учебного задания, сводя к минимуму формальный характер технических упражнений, приучая детей к основополагающему значению образа.

Структура учебного процесса в студии охватывала три цикла: подготовительный, основной и проект. Подготовительный цикл был призван ввести ребят в атмосферу работы, решить ряд вводных задач по выявлению уровня образного мышления и форм его выражения, а также направленных на преодоление константности в самовыражении. Кроме того, подготовительный курс имеет собственный перечень учебных дисциплин, часть из которых образует структуру основного и проектного циклов. Структура основного цикла представляла собой матрицу заданий, пересекающихся с подготовительным курсом и являющихся его продолжением. Обучение велось, закрепляя в

сознании детей ощущение условности деления искусства на пространственное и изобразительное. Проект – итоговый курс. Его целью являлось создание конкретного объекта. Некоторые из таких проектов, например, игровые площадки, получили реальное воплощение. Студийцы сами участвовали в их строительстве.

Но необходимо отметить, что нередко их работы оказывались стилистически очень похожими. Возможно, в этом сказывалась индивидуальность руководителя или свойство группового поведения. Во всяком случае, раннее формирование определенного исполнительского стиля вызывает опасность, накладывая отпечаток стереотипности на личность и ее творчество. Роль руководителя в студии отчетлива на всех стадиях обучения, но особенно на стадии «проект», когда он выступает как консультант-коммуникатор.

Совершенствование методики преподавания велось в направлении усиления индивидуализации подхода к детям. Общая программа обучения трансформировалась в пакет персональных программ, результаты обучения по которым выносились на фестиваль-конкурс воспитанников студии. Преподавание по мере возможностей освобождалось от элементов «личной школы», что было продиктовано необходимостью предупреждения однотипности творческого самовыражения в работах ребят, заимствующих многое у своих педагогов. И хотя творческое лицо преподавателя не может быть нейтральным, если он творческая личность, все же существуют методические приемы, которые позволяют избежать до некоторой степени стилевое заимствование. Чтобы помочь воспитанникам прийти к собственному творческому языку, необходимо широкое знакомство с работами мастеров различных стиливых направлений и соответствующим образом строительства задания.

Особое значение в студии придавали смеховой культуре. Юмор как средство оздоровления психики рассматривается в качестве способа разрешения конфликтных, стрессовых ситуаций в коллективе. В классах пропедевтики, архитектуры, пластических искусств, литературы, наблюдения натуры, обучающих игр были созданы условия для развития у детей целеустремленности, гибкости мышления, быстроты реакции, пространственно-конструктивного мышления, умения планировать свою работу. Красота и доступность игровых образов, закономерность победы или поражения являлись источником положительных эмоций, правильной самооценки и уважения к партнерам.

В классе театра и кино осуществлялась подготовка театральных представлений и постановка фильмов детьми: строительство декораций, проектирование пространства для сценического действия, разработка мизансцен, выявление активных точек в пространстве, режиссура и монтаж художественных эффектов в произведении. В классе музыки, где воспитанники занимались музицированием, импровизацией и композицией (на избранном инструменте), акцент был вынесен на развитие пространственных ощущений в музыке через манипуляции звука и перемещений его источников, визуальное моделирование на основе интерпретации слуховых аналогов.

Многочисленные курсы и программы были выдержаны в игровой форме и основывались на разрабатываемом тогда Э. Кирпичовым методе деконструктивизма. Тематически объединенные между собой коллективные и персональные детские объемно-пространственные композиции неоднократно демонстрировались на выставках в России и за рубежом. Они отличались непосредственностью, театральным обыгрыванием знакомых образов художественного авангарда XX века.

Полихудожественное обучение в студии «ЭДАС» В.И. Кирпичева способствовало развитию навыков, необходимых не только в будущей профессии архитектора, но и навыков общения, а главное, гармонического развития личности, позволяющих, в свою очередь, не только успешно развиваться в пространстве избранной профессии, но и интегрировать полученные знания и навыки в другие области деятельности.

Другой пример решения проблемы художественно-творческого развития детей в процессе освоения архитектурно-пространственной среды представлен в работе московской детской школы-студии «СТАРТ», основанной в 1984 г. Ее воспитанники постигают суть архитектурной профессии посредством развития пространственного, ассоциативного и образного мышления. В студию принимаются дети в возрасте от 4 до 16 лет. В каждой группе 15–20 человек с разницей в возрасте в 1–2 года. 12-летний курс непрерывного начального архитектурного образования параллельно обучению в общеобразовательной школе дает широкий спектр знаний, развитие навыков и творческих способностей, позволяя работать в любой области будущей деятельности.

Методика работы студии построена на выполнении упражнений, а не на создании самостоятельных проектов. При этом большое внимание уделяется качеству реализации, но в пределах

заданных упражнений. Преобладают задания, рассчитанные на одно занятие. Их краткость, постоянная смена помогают поддерживать интерес к работе, учитывает естественные пропуски в посещениях. Принципиальная учебная ориентация студии обусловила и организационную направленность ее занятий, к которым приступают с самого раннего возраста, считая недопустимым «эксплуатацию» детской непосредственности и гениальности. Экспериментальная работа данной студии состоит в том, что деятельность в разных возрастных группах строится над одной и той же темой, но в системе упражнений, адаптированных для каждого возраста.

В студии поддерживается дух соревновательности, поэтому каждый год проводится под определенным лозунгом. Первые 1–2 года таким лозунгом является «Прикосновение» ко всему, что окружает: к миру природы, архитектуры, разнообразных материалов, техник. Например, после прогулки предлагается задание: придумать и изобразить свою колонну, и появляется колонна-жираф, колонна-дерево, колонна-ракета, колонна из хрусталя.

Знакомство с окружающим миром осуществляется через внимательное наблюдение природных форм – листьев, раковин, кораллов, камней и так далее, структура которых воспроизводится в различных графических и других техниках, давая повод для знакомства с такими композиционными закономерностями как, например, симметрия и ритм. В дальнейшей работе природные формы получают архитектурную интерпретацию, подобную архитектурной бионике. На доступном уровне дети проектируют дома из раковин для морских существ, из цветов – для бабочек, из листьев – для гусениц. Учащиеся придумывают алфавит, используя природные формы, фигуры людей, животных.

Год «изучения формы» совпадает с третьим годом занятий и решением проблем переходного возраста, когда дети получают простые навыки и умения в изображении простых предметов в близких натуре ракурсах, пропорциях, что дает им чувство уверенности и внутренней свободы, когда они не хотят работать, как маленькие.

В год «разнообразных материалов» акцент занятий переносится на материалы творчества, их качества, особенности, свойства. Так изучаются цвет, фактура, толщина, мягкость и так далее. Короткие упражнения на выявление этих свойств заканчиваются творческим заданием.

Год «многообразной техники» синтезирует то, что изучено: впечатления, знания, навыки владения материалами, техникой. Например, дается

задание нарисовать какой-либо предмет с натуры, а затем интерпретировать его в образ рисунка какого-либо здания, связанного с этим предметом по смыслу. Затем выполняются коллажные композиции и макеты, где используются дерево, бумага, пенопласт, металл и другие материалы.

В художественной педагогике и художественной культуре накоплено множество форм творческого развития в процессе освоения архитектурно-пространственной среды. Содержание и цели этой деятельности неисчерпаемы: от осознания

себя в пространстве через тактильные зрительные, кинестетические и слуховые ощущения до создания артефакта в этой среде. Охватить все их богатство при составлении обучающих программ невозможно. Важно с наибольшей отдачей использовать то, что реально в данных, конкретных условиях (сообразно возрастным особенностям, материальным ресурсам и так далее) для духовного обогащения детей и воспитания у них потребности к активной преобразующей деятельности в архитектурно-пространственной среде.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ветрова И.Б. Композиция-феномен художественного творчества. Некоторые вопросы истории, теории и практики : Монография. – М.: МОСА, 2010. – 186 с., 11,6 п/л.
2. Ветрова И.Б. Эстетическое развитие детей дошкольного возраста в процессе освоения архитектурно-пространственной среды в системе непрерывного профессионального образования. От рождения до школы. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста : Сб. статей по материалам Международного доклада ЮНЕСКО по мониторингу Программы «Образование для всех» / отв. ред. Т.С. Комарова. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2010. – С. 166-173.
3. Зацепина М.Б. Основы формирования общей культуры личности ребенка: Монография. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2004. 22 п/л.
4. Концепция развития дополнительного образования детей от 4 сентября 2014 года.

#### Summary

### AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN DURING THE DEVELOPMENT OF ARCHITECTURAL AND SPATIAL ENVIRONMENT

*I.B. Vetrova, M.B. Zatsepina*

Moscow State University for the Humanities them. M.A. Sholokhov

**Abstract.** The article reviews the main results of the experimental work of the additional education teacher, who offers special education for children in three different ways: forming children's cultural identity, children's artistic creative thinking and their creative attitude towards reality.

**Key words:** aesthetic development; architectural space; environment; continuing professional education; experiment; artistic creative thinking.

## ОПТИМИЗАЦИЯ АНТРОПОМЕТРИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ 15-16 ЛЕТ С ПОМОЩЬЮ ЛЕГКОАТЛЕТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Воронин Д.М.

Московский государственный областной гуманитарный институт

**Аннотация.** Работа посвящена вопросам планирования и проведения уроков физической культуры в школах. Автор предлагает оптимизировать физическую подготовку школьников с помощью включения в занятия увеличенного количества скоростно-силовых упражнений легкоатлетической направленности. Проводится анализ антропометрических параметров физического развития школьников.

**Ключевые слова:** урок; физическая культура; легкая атлетика; скоростно-силовые качества; подготовка.

**Постановка проблемы.** Физическое развитие школьников за последние 10–15 лет значительно ухудшилось, хотя средние антропометрические показатели существенно не отличаются от норм, установленных в 70–80 годы, но проявления физических качеств значительно изменились в негативную сторону. Одной из наиболее важных проблем физического воспитания является получение учениками оптимального физического развития во время процесса обучения, которое позволяет ученикам значительно повысить работоспособность и способность к качественному освоению теоретических предметов в школе [3, с. 19–22; 1, с. 1–8]. Легкоатлетические упражнения позволяют развивать все физические качества в необходимой степени, что делает их незаменимыми в процессе обучения школьников. Несовершенство школьных планов обучения не дает в полной мере ученикам овладеть всеми необходимыми физическими качествами, соответственно введение некоторых элементов легкоатлетических упражнений на каждом уроке должно позволить повысить уровень физического развития школьников возрастом 15–16 лет, что и формирует актуальность нашего исследования [2, с. 166–168; 4, с. 18].

**Объект исследования:** физическое развитие школьников 15–16 лет.

**Предмет исследования:** антропометрические и функциональные показатели школьников возрастом 15–16 лет.

**Задания:**

1. Сформировать комплекс легкоатлетических упражнений для оптимизации физического

развития юношей возрастом 15–16 лет на уроках физического воспитания.

2. Определить эффективность влияния на учеников предложенного комплекса упражнений.

Методы исследования: анализ литературных источников, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, медико-биологические методы, методы математической статистики.

Основными видами общей физической подготовки являются гимнастика, легкая атлетика, лыжная подготовка, плавание, туризм и спортивные игры.

Занятия по гимнастике, легкой атлетике, лыжной подготовке и спортивным играм представляют собой единый процесс физического воспитания. Гимнастика – одно из основных средств общей физической подготовки, с помощью которого решается большой круг задач: формируется правильная осанка, совершенствуются координация движений, сила мышц, гибкость, вестибулярная устойчивость, мышечная чувствительность и другое.

Гимнастика – это целая школа движений. С помощью гимнастических упражнений обеспечивается специальная физическая подготовленность для успешного выполнения программных требований по легкой атлетике, лыжной подготовке и другое. Гимнастика также играет большую роль в профессионально-прикладной физической подготовке учащихся.

Вместе с тем занятия гимнастикой недостаточно влияют на органы кровообращения и дыхания, на функции сердечнососудистой и дыхательной систем. Поэтому ее следует применять в сочетании с другими видами физических

упражнений. Программа по гимнастике включает строевые и общеразвивающие упражнения, упражнения в равновесии, лазании, упражнения спортивной гимнастики, элементы акробатики. Легкая атлетика имеет большое оздоровительное и прикладное значение.

Легкая атлетика в учебной работе в школах содействует более успешному выполнению учащимися требований программ по лыжной подготовке и плаванию, восполняет недостатки в разносторонней физической подготовке по другим видам спорта и в первую очередь гимнастике и плаванию. Программа по легкой атлетике включает специальные подготовительные упражнения, ходьбу, бег на короткие и средние дистанции, прыжки в длину и высоту с разбега, толкание ядра, метание гранаты.

В программе физического воспитания лыжной подготовке отводится значительное место. При ходьбе на лыжах вовлекается в работу весь двигательный аппарат, укрепляется мышечная система, особенно ног, плечевого пояса, туловища и брюшного пресса. Кроме того, развиваются выносливость, вестибулярная устойчивость, способность ориентироваться в пространстве, повышается закаленность организма [1, с. 1-8; 2, с. 166-168].

Организация исследования: исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы № 32 г. Львова на учениках 10–11 классов. Общий контингент исследуемых составил 60 человек (юноши возрастом 15–16 лет). Исследование состояло из четырех основных частей.

Первым этапом исследования было формирование комплекса упражнений для развития физических качеств на основе специальных легкоатлетических упражнений.

Вторым этапом исследования было формирование контингента исследуемых, а именно: контрольной и экспериментальной групп в соответствии с требованиями математической статистики, по 30 человек в каждой.

Третий этап подразумевал проведение констатирующего эксперимента с контингентом исследуемых.

Четвертый этап исследования подразумевал проверку эффективности использования разработанного комплекса легкоатлетических упражнений на практике (внедрение в процесс физического воспитания учеников 10–11 классов).

Основу разработанного авторами комплекса составляли три основных блока: беговые и прыжковые упражнения, а также метания. Время выполнения комплекса должно занимать 10–15 минут урока.

Блок беговых упражнений состоял из следующих упражнений: бег с высоким подниманием бедра, семенящий бег, ускорения 30 метров, без 30 метров с ходу.

Из прыжковых упражнений использовались бег прыжками, выпрыгивания на каждый шаг, тройной прыжок с места.

Из метаний мы использовали метание медицинбола весом 3 кг из-за головы двумя руками, метание медицинбола весом 3 кг двумя руками через себя.

Каждое упражнение повторялось 2–3 раза.

Эксперимент проходил в течение 3 месяцев, констатирующий эксперимент проводился в сентябре 2013 года, результаты формирующего эксперимента снимались в феврале 2014 года. В данной работе указаны лишь показатели антропометрических параметров физического развития, тестирование же проводилось по показателям всех двигательных качеств.

Обе группы исследуемых статистически однородны по всем исследуемым показателям и соответствовали генеральной совокупности (тест Колмогорова-Смирнова в среднем по всем обследуемым показателям составил 0,87 при уровне достоверности  $p < 0,05$ ).

В таблице 1 приведены основные результаты антропометрических исследований констатирующего эксперимента. По данным этой таблицы

Таблица 1.

**Средние показатели констатирующего эксперимента**

Показатель	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Рост, см	170,2	170,4
Масса, кг	56,9	56,9
Обхват грудной клетки, см	84	83,8
ЖЕЛ, мл	3850	3900
Жизненный индекс, мл/кг	67,7	68,4



можно утверждать, что все исследуемые антропометрические данные соответствуют общепринятым нормам для данного возраста. Статистически достоверных отличий между контрольной и экспериментальной группами не наблюдается.

После 6 месяцев использования предложенного комплекса упражнений были повторно сняты антропометрические показатели.

В таблице 2 приведены данные формирующего эксперимента.

Таблица 2.

**Антропометрические показатели школьников  
после педагогического эксперимента**

Показатель	Контрольная группа до эксперимента	Контрольная группа после эксперимента	Экспериментальная группа до эксперимента	Экспериментальная группа после эксперимента
Рост, см	1,702	1,71	1,704	1,71
Масса, кг	56,9	58	56,9	57,4
Обхват грудной клетки, см	84	84,1	83,8	84
ЖЕЛ, мл	3,85	3,86	3,9	4,02
Жизненный индекс, мл/кг	67,7	66,5	68,4	70

Анализируя данные, приведенные в таблице 2, можно сказать, что статистически достоверные изменения наблюдались в показателях жизненной емкости легких ( $p < 0,05$ ) и жизненного индекса ( $p < 0,05$ ). Статистически недостоверными были изменения в росте, весе и обхвате грудной клетки. Если сравнивать с показателями возрастной нормы, то жизненная емкость легких и жизненный индекс после эксперимента приблизились к показателю верхней нормы для детей данного возраста.

**Выводы:**

1. Был сформирован комплекс упражнений для улучшения физического развития учеников возрастом 15–16 лет, который состоит из метаний, беговых упражнений и прыжковых упражнений.

2. При проверке эффективности данного комплекса упражнений определено, что с помощью сформированной методики мы достигли улучшения показателей жизненной емкости легких и жизненного индекса (уровень достоверности  $p < 0,05$ ).

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Антонюк С.Д. Влияние дифференцированных режимов двигательной активности на физическую подготовленность и физическое развитие подростков, обучающихся в школах различного типа / С.Д. Антонюк: автореф. дис. канд. пед. наук: ГЦОЛИФК. – М., 1991. – 23 с.
2. Афанасьев В.З. Изучение уровня двигательной подготовленности школьников г. Москвы / В.З. Афанасьев, С.Н.Морозов / Сборник трудов ученых РГАФК 1999. – С. 166-168.
3. Бальсевич В.К. Новые векторы модернизации систем массового физического воспитания детей и подростков в общеобразовательной школе/ В.К.Бальсевич, Л.И. Лубышева / Теория и практика физической культуры, 2003. – № 5. – С. 19-22.
4. Богданова И.В. О проблеме двигательной активности школьников на уроках физической культуры / И.В.Богданова / Физическая культура в школе. – 2006. – № 4. – С. 18.



**Summary**

**OPTIMIZATION OF ANTHROPOMETRIC COMPONENTS  
OF PHYSICAL DEVELOPMENT OF PUPILS 15-16 YEARS WITH THE HELP  
OF ATHLETICS EXERCISES ON PHYSICAL TRAINING LESSONS**

*D.M. Voronin*

Moscow State Regional institute of Humanities

*Abstract.* The work is devoted to the planning and conduct of physical education lessons in schools. The author proposes to optimize the physical training students by incorporating lessons increased amount of speed-strength exercises athletic orientation. The analysis of anthropometric parameters of physical development of students.

*Key words:* lesson; physical education; athletics; speed-strength; quality training.

## ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Красилова И.Е.

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* Проблемы мотивации учителей в настоящее время находятся в центре внимания профессионального педагогического сообщества, как в нашей стране, так и за рубежом. Исследователи в западных странах изучают различные факторы, влияющие на выбор профессии, а также на решение продолжить карьеру учителя. Период «вхождения» в профессию в течение нескольких лет после окончания вуза (или индукционный период) признается ими как период повышенного риска, когда молодые учителя уходят из школы и из профессии навсегда. В статье представлены различные взгляды на причины ухода, как молодых учителей, так и опытных, а также на возможные пути решения проблем мотивации учителей на протяжении всей профессиональной карьеры.

*Ключевые слова:* мотивация учителей; выбор профессии; индукционный период; профессиональная карьера.

В последнее десятилетие в западноевропейских странах отмечается повышение интереса к вопросам, связанным с мотивацией учителей.

Почему молодые люди выбирают профессию учителя?

Как меняется мотивация к занятию педагогической деятельностью на разных этапах педагогической карьеры?

Почему молодые учителя уходят из профессии?

Мотивация учителей зависит от контекста той среды, в которой они оказываются. Зависит она также (как показали исследования в Великобритании) и от периода в профессиональной карьере. Исследователями были выделены шесть периодов в профессиональной карьере.

Первая фаза (первые три года работы): учителя получают поддержку со стороны школьной администрации; к снижению мотивации приводят проблемы с дисциплиной в классе.

Вторая фаза (с четвертого по седьмой год работы): основной демотивирующий фактор — слишком большая рабочая нагрузка.

Третья фаза (8–15 лет практики): для тех учителей, которые стремились сделать карьеру и находятся на хорошем счету, эти обстоятельства способствуют повышению мотивации.

Четвертая фаза (16–23 года): с одной стороны, успехи в карьерном росте, хорошая успеваемость учащихся повышают мотивацию, но с другой стороны, негативное влияние оказывают отсут-

ствие поддержки в школе, ощущение стагнации в карьерном росте, плохое поведение учащихся, дополнительные обязанности в школе, большая нагрузка, требования за пределами школы, проблемы с нахождением баланса между работой и личной жизнью.

Пятая фаза (24–30 лет): основные демотивирующие факторы — девиантное поведение учащихся, отсутствие поддержки в школе.

Последняя, шестая фаза (31 год и больше): учителя очень чувствительны к успехам своих учеников, имеют хорошие отношения с ними, но страдают от проблем со здоровьем и болезненно переносят изменения в политике в сфере образования, а также случаи девиантного поведения учащихся [5, р. 148–149].

По результатам другого исследования, проведенного в Великобритании среди начинающих учителей в течение первых двух лет самостоятельной работы в школе, есть четыре фактора, которые влияют на решение продолжить профессиональную деятельность учителя:

1) «школьный менеджмент» (в какой степени руководство и более опытные учителя готовы оказывать поддержку молодым учителям),

2) временной прессинг (прежде всего, нехватка времени на подготовку к урокам в той мере, как это требуется, для того чтобы соответствовать стандартам),

3) поведение учащихся и

4) личная жизнь (объем личного времени, которое приходится тратить на работу или подготовку к занятиям).

На выбор профессии влияет опыт общения со школьными учителями в начальной и средней школе. Молодые учителя определяют для себя тип учителя, каким они сами хотели бы стать, и тип учителя, каким они стать не хотели бы. В дальнейшем, когда начинается их собственная практическая деятельность в профессии, на сложившиеся ранее образы «желательного» и «нежелательного» типа учителей накладывает отпечаток опыт общения с учителями по месту работы. Отрицательным образом на мотивацию к продолжению карьеры учителя могут оказать такие ситуации, когда молодой учитель под влиянием обстоятельств, давлением администрации и более опытных коллег начинает приобретать черты того типа, который изначально был «нежелательным».

Причины, приводящие к выбору профессии учителя, и причины, следствием которых является желание уйти из нее, достаточно хорошо изучены. Но что мотивирует учителя между этими крайними точками (желанием стать учителем и желанием уйти из профессии), изучено в меньшей степени.

В Ирландии исследователи поставили себе целью изучение факторов, влияющих на ежедневную мотивацию школьных учителей. Различные события были классифицированы с точки зрения их приближенности к учителю территориально. Исследователи установили, что события, территориально приближенные к учителю (классные, школьные), могут быть более релевантными для мотивации, чем события, территориально удаленные (национальные, международные), отчасти потому, что приближенные события случаются чаще. События, вызывающие позитивные эмоции, более значимы для мотивации, чем события, имеющие негативный настрой. Исследователи определили четыре компонента мотивации: приверженность профессии учителя (почему учитель хочет продолжать свою профессиональную деятельность вообще и в данной школе в частности); активность профессиональной деятельности, готовность выхода за рамки условий контракта (делать больше, чем оговорено в контракте), желание продолжать профессиональное развитие.

Приверженность профессии (преподавательской карьере) относится не только к профессии как таковой, но и к конкретному учебному заведению.

В Ирландии исследовалась не только сила реакции учителей на события, но и как часто такая реакция возникала. Исследования показали, что на мотивацию учителей в большей степени влияют события, небольшие по масштабу, но часто по-

вторяющиеся, чем масштабные события с сильным эмоциональным эффектом [4, pp. 15–16].

Изучение мотивации позволяет не только понять ее сложность, многоплановость, но и помогает находить способы ее усиления [2, p. 21].

Мотивация учителей рассматривалась зарубежными исследователями с позиций различных теорий. Так, например, она рассматривалась с позиции теории ожидания как произведение следующих переменных: ожидания того, что усилия дадут ожидаемый результат, ожидания того, что за результатом последует вознаграждение, валентность (ожидаемая ценность вознаграждения). Теория самоопределения использовалась для изучения взаимосвязи между выбором цели, внутренней и внешней мотивацией, достижениями и количеством вступительных баллов для студентов педагогических вузов (Malmberg, 2006).

Повышение интереса к мотивации учителей, особенно молодых, имеет циклический характер. История многих государств (США, Австралии, Великобритании и ряда других европейских стран) свидетельствует о том, что периоды нехватки учителей сменяются периодами переизбытка кадров. Так, после Второй мировой войны во многих странах ощущалась нехватка учителей. В 80-х годах прошлого века и начале 90-х отмечен переизбыток преподавательских кадров, после чего последовал период постепенного нарастания проблем, связанных с нехваткой учителей, как в отдельных регионах, так и по отдельным дисциплинам. Проблема стоит более остро в отдаленных сельских регионах, однако и в некоторых городах достаточно трудно привлечь и удержать учителей в школе, так как есть большая свобода выбора. Ощущается нехватка учителей математики, иностранных языков, информатики и других школьных предметов.

Проблема кадрового обеспечения начальной и средней школы усложняется еще и другими тенденциями, наблюдаемыми в последние годы. По сведениям Организации экономического сотрудничества и развития, значительная доля учителей в 25 странах, входящих в эту организацию, составляют учителя в возрасте около 50 лет [5, p. 142].

В последние 50 лет последовательно уменьшается количество учителей-мужчин. Они традиционно ведут предметы естественнонаучного цикла и математику. Женщины же не слишком охотно выбирают эти специальности в университете. Таким образом, создается проблема с нехваткой учительских кадров именно по этим дисциплинам.

На решение о продолжении карьеры влияют уровень заработной платы, условия труда, социальный статус учителя. Материальный фактор, безусловно, имеет большое значение. В западно-европейских странах зарплата учителей довольно низкая по сравнению с зарплатой специалистов в других областях [5, р. 143]. Достаточно широко распространено мнение, что образование, так же, как и социальное обеспечение, это «черная дыра», в которую уходят средства. Сторонники сокращения расходов на образование призывают дать больше свободы частному предпринимательству.

Для сравнения, в Тайване нет проблемы с нехваткой педагогических кадров, что в значительной степени объясняется серьезной государственной программой финансовой поддержки учителей: ипотечный кредит по льготной ставке, бесплатное страхование здоровья и жизни, оплачиваемый отпуск и так далее.

Однако низкая зарплата учителей не является основной причиной ухода из школы в западных странах. Так, в Австралии основные причины: загруженность работой и недостаточная поддержка со стороны коллег и администрации, а также контракты, заключаемые на ограниченное время, что вызывает чувство неуверенности в будущем. Низкая зарплата уже не входит в число наиболее часто встречающихся причин [3].

Престиж профессии учителя во многих странах (Западной Европы, Северной Америки, Австралии) в последние годы значительно понизился. Отчасти в этом виноваты средства массовой информации, охотно показывающие негативные стороны работы школьных учителей. Часто журналисты объясняют свою позицию по отношению к учителям беспокойством о качестве образования.

Увеличивается давление государства на учителей и школы с целью повышения качества их работы. Осуществляется постоянный аудит, при котором первостепенное значение имеют результаты, демонстрируемые учащимися, а также повышение квалификации учителей. Далеко не всегда государственная политика, направленная на повышение контроля за характером и структурой работы учителя, приносит только положительные плоды. Примером может служить США, где реформа системы образования принесла далеко не те результаты, на которые она была нацелена. В более выгодном положении оказались дети, которые уже и так имели преимущества, благодаря социальному и финансовому положению их семей, а для большинства детей условия обучения даже ухудшились. Реформа существен-

но повлияла на то, как учителя работают. Однако она также негативным образом повлияла на степень удовлетворенности от работы [5, р. 145].

Условия, в которых работают учителя, влияют на мотивацию учителя. Доказано в ходе исследований, что «поддерживающая рабочая среда» непосредственно влияет на их выбор, остаться ли в какой-то конкретной школе или уйти в другую [5, р. 146]. Учителя получают большее удовлетворение от работы, меньше утомляются, если их поддерживают родители, школьная администрация, если учащиеся ведут себя достойно и в целом в школе сложилась благоприятная атмосфера, и если учителя имеют достаточную степень автономности, самостоятельности в своей работе. И, наоборот, учителя страдают и физически, и психологически, если испытывают трудности в отношениях с учащимися и их родителями, оказываются вовлеченными в многочисленные педагогические, организационные и технологические реформы, вынуждены выполнять все большее количество административных заданий, в ущерб преподаванию, и ощущают на себе результат снижения положительного имиджа профессии учителя (Müller, Alliaia, & Benninghoff, 2009) [5].

В целом можно констатировать, что характер работы учителя в последние два десятилетия изменился. Разница между представлениями выпускников школ, выбирающих будущую карьеру, о работе учителя и тем, чем эта работа оказывается в действительности, становится все больше. Те молодые люди, которые пришли в педагогику, мечтая о работе с детьми и подростками, оказываются разочарованными, поскольку собственному общению учителя и учеников уделяется все меньше внимания. Главным являются результаты стандартизованных тестов [5, р. 146].

Если на учителей оказывается давление со стороны администрации и коллег, вынуждая их вести себя только определенным образом, то учителя становятся менее самостоятельными в своей работе. Учителя, отличающиеся большей самостоятельностью, содействуют развитию самостоятельности у учащихся. Учащиеся становятся менее самостоятельными, если имеют дело с «контролирующими» учителями.

Формализованные программы, предусматривающие повышение квалификации, необходимое для реаккредитации учителей, не гарантируют, что учитель будет добиваться повышения качества обучения ради самих учеников, стремиться к совершенству в профессии, которой преданы и не мыслят себя в иной. Скорее всего, такие программы создают стрессовые ситуации. Устойчивость

к стрессам необходима всем учителям, особенно начинающим. По мнению австралийских исследователей, формирование стрессоустойчивости должно быть предусмотрено университетскими программами подготовки учителей [5, р. 162].

В Германии в результате масштабного исследования представителей различных профессий (педагоги, полицейские, пожарные, медицинские и социальные работники, воспитатели детских садов и другими) были разработаны рекомендации. Учителям необходимо более четко разделять их жизнь в школе и свободное время. Школьные задачи, которые приходится решать вечером после работы или в выходные дни, оставляют мало шансов для эмоционального дистанцирования и восстановления. Ученые также высказали свое беспокойство относительно последствий регламентации и вмешательства извне в учебный процесс. При подготовке учителей в вузах необходимо вооружить будущих учителей стратегиями решения повседневных профессиональных проблем, а также способностью самостоятельного выхода из стрессовых ситуаций (Kieschke & Schaarschmidt, 2008) [5, р. 164]. Учителя должны уметь защитить себя психологически и эмоционально.

На совещании в Гетеборге в сентябре 2009 г. по вопросам профессионального развития учителей и руководящих работников школ Министры образования стран ЕС пришли к следующему соглашению.

С учетом возрастающих требований к учителям и усложнением их роли учителям требуется доступ к эффективной личной и профессиональной поддержке на протяжении всей карьеры, особенно на начальном этапе. Необходимо приложить усилия к тому, чтобы учителя, только что получившие квалификацию, были обеспечены существенной, эффективной поддержкой и руководством в течение нескольких первых лет своей профессиональной карьеры [5].

Министры призвали страны, члены ЕС оказать соответствующую поддержку всем начинающим учителям для обеспечения их участия в программе по введению в профессию, включающей как профессиональную, так и личностную поддержку в первые годы работы в должности учителя (индукционный период).

В публикациях последних лет учителя определены как наиболее важный фактор, влияющий на качество обучения в школе [1, р. 6].

Анализируя зарубежный опыт реализации моделей профессиональной мотивации педагогов, можно сделать следующие выводы:

В последнее десятилетие больше уделяется внимания программам мотивации и поддержки начинающих учителей (индукционным программам), чем программам, нацеленным на мотивацию дальнейшего профессионального развития учителей, имеющих стаж работы в школе более 5 лет.

Индукционные программы включают профессиональную, социальную и личностную поддержку.

Индукционные программы не дают желаемого результата, если они:

1) не обеспечивают высокое качество поддержки, особенно со стороны наставников.

2) излишне формализованы, непосредственно связаны с процессом сертификации, перегружены «бумажной работой».

Эффективность индукционных программ повышается, если начинающему учителю создают условия для творчества, раскрытия индивидуальности.

Мотивация педагогов, особенно начинающих, в течение первых 3–5 лет профессиональной деятельности имеет огромное значение, так как от нее не только зависит выбор учителя (навсегда покинуть школу или остаться в ней), но и то, каким будет учитель, какое влияние он окажет на новое поколение.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. European Commission (2010). P.48. URL: [http://ec.europa.eu/education/library/publications/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/publications/handbook0410_en.pdf).
2. Mansfield C., Wosnitza M., Beltman S. Goals for teaching: Towards a framework for examining motivation of graduating teachers. Australian Journal of Educational & Developmental Psychology. Vol 12, 2012, pp. 21-34. URL: [http://www.newcastle.edu.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0011/100253/V12\\_mansfield\\_et\\_al.pdf](http://www.newcastle.edu.au/_data/assets/pdf_file/0011/100253/V12_mansfield_et_al.pdf).
3. McMillen, A. School's out early for overworked and under supported young teachers [Electronic resource]. The Guardian. Tuesday 6 August 2013. URL: <http://www.theguardian.com/education/2013/aug/06/teachers-leave-profession-early/>.
4. Morgan, M., Kitching K., O'Leary M. The Psychic Rewards of Teaching: Examining Global, National and Local Influences on Teacher Motivation Paper presented at AERA annual meeting, Chicago, April 2007. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496123.pdf>.

5. The Decade Ahead: Applications and Contexts of Motivation and Achievement. Advances in Motivation and Achievement, 2010, Volume 16B, pp.139-173. Emerald Group Publishing Limited. URL: [http://books.google.ru/books?id=F6JKQlbqe-QC&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.ru/books?id=F6JKQlbqe-QC&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false).

## **Summary**

### **FOREIGN EXPERIENCE OF STUDYING OF PROBLEMS OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF TEACHERS**

*I.Y. Krasilova*

Moscow State Regional Institute of Humanities

*Abstract.* Motivation problems of teachers are now in the center of professional pedagogical community attention both in our country and abroad. Researchers in western countries study various factors influencing the choice of profession and the decision to continue teaching career. The period of “entry” into the profession within several years after graduating from a higher education institution (induction period) is considered by them as a high risk period when young teachers leave school and the profession forever. The article examines different views on the reasons of departure of both young teachers and experienced ones as well as on possible solutions of teacher motivation problems during all their professional career.

*Key words:* motivation of teachers; choice of profession; induction period; professional career.



## ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ НОВОГО ЗАКОНА «ОБ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

Куприянова С.А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

**Аннотация.** В статье рассматриваются актуальные вопросы изменения правового статуса родителей (законных представителей) обучающихся в связи с вступлением в силу Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Определены основные права, обязанности и ответственность родителей (законных представителей) обучающихся.

**Ключевые слова:** родители (законные представители); правовой статус; права; обязанности; ответственность.

Изменения, происходящие в обществе, предъявляют особые требования к качеству образования. Профессиональный стандарт педагога главной целью профессиональной деятельности учителя называет оказание образовательных услуг по основным общеобразовательным программам образовательными организациями (организациями, осуществляющими обучение). Следовательно, образовательные организации оказывают образовательные услуги. В этом случае заказчиками данных услуг выступают государство, общество, родители (законные представители) обучающихся, сами совершеннолетние обучающиеся.

Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в ст. 2 п. 31 определяет круг участников образовательных отношений, в него входят обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность [7, с. 74]. В связи с этим следует уточнить правовой статус родителей (законных представителей) обучающихся. Под правовым статусом родителей (законных представителей) понимается совокупность их прав, обязанностей и ответственности.

Правовой статус родителей (законных представителей) в сфере образования регулируется целым рядом нормативно-правовых документов. Так, в соответствии со ст. 13 Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах, государства признают право каждого человека на образование. Государства соглашаются, что образование должно быть направлено на полное развитие человеческой личности и создание ее достоинства и должно укреплять уважение к пра-

вам человека и основным свободам [2]. Согласно ч. 3 ст. 26 Всемирной декларации прав человека родители имеют право приоритета в выборе вида образования для своих малолетних детей [1]. Следовательно, необходимо уважать свободу родителей и законных представителей выбирать для своих детей образовательные организации, как учрежденные государством, так и частные.

Согласно п. 2 ст. 38 Конституции Российской Федерации, забота о детях, их воспитание – равное право и обязанность родителей [4, с. 12].

В соответствии с Семейным кодексом РФ (далее СК РФ), родители несут ответственность за воспитание и развитие своих детей. Они обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей. Родители имеют преимущественное право на обучение и воспитание своих детей перед всеми другими лицами, обязаны обеспечить получение детьми общего образования. Родители имеют право выбора образовательной организации, формы получения детьми образования и формы их обучения с учетом мнения детей до получения ими основного общего образования. СК РФ в ст. 64 возлагает на родителей защиту прав и интересов детей. Родители являются законными представителями своих детей и выступают в защиту их прав и интересов в отношениях с любыми физическими и юридическими лицами, в том числе в судах без специальных полномочий. Родители не вправе представлять интересы своих детей, если органом опеки и попечительства установлено, что между интересами родителей и детей имеются противоречия. В случае разногласий между родителями и детьми орган опеки и попечительства обязан назначить представителя для защиты прав и интересов детей [5].

Законным представителем ребенка может являться опекун или попечитель. В соответствии с СК РФ ст.148.1 опекун или попечитель ребенка имеет право и обязан воспитывать ребенка, находящегося под их опекой или попечительством, заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии ребенка. Опекун или попечитель имеет право выбора образовательной организации, формы получения ребенком образования с учетом мнения ребенка до получения им основного общего образования и обязан обеспечить получение ребенком общего образования. Права и обязанности опекуна или попечителя ребенка возникают в соответствии с Федеральным законом «Об опеке и попечительстве».

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» также устанавливает преимущественное право родителей (законных представителей) на обучение и воспитание детей. Родители (законные представители) обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка. Родители вправе выбирать с учетом мнения несовершеннолетнего ребенка формы получения образования, формы обучения, язык образования, факультативные и элективные курсы из перечня, предлагаемого образовательной организацией. Родители не могут потребовать реализацию услуг, не предусмотренных Уставом образовательной организации, в которой обучается их ребенок. Однако родители имеют право на выбор образовательной организации в соответствии со своими потребностями. Современные образовательные организации полностью информационно открыты для потенциальных заказчиков своих образовательных услуг. Со всей интересующей их информацией родители могут ознакомиться на сайте образовательной организации и на основании этой информации принять решение о выборе образовательной организации для обучения своего ребенка. После того как родители определятся с выбором образовательной организации для обучения своего ребенка, в соответствии с п. 3 ч. 3 ст. 44 и ч. 2 ст. 55 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», образовательная организация обязана ознакомить их с Уставом организации, лицензией на осуществление образовательной деятельности, со свидетельством о государственной аккредитации, с учебно-программной документацией и другими документами, регламентирующими организацию и осуществление образовательной деятельности. Ознакомление необходимо осуществить при приеме детей в образовательную организацию.

Родители (законные представители) также имеют право в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» дать ребенку дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее образование в семье. Ребенок, получающий образование в семье, по решению его родителей (законных представителей) с учетом его мнения на любом этапе обучения вправе продолжить образование в образовательной организации. Порядок семейного образования регулируется Приказом Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. № 1015 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».

Родители (законные представители) имеют право в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» принимать участие в управлении образовательной организацией, в частности, через коллегиальные органы управления, а также, принимая определенные решения на родительских собраниях. Родители (законные представители) по своей инициативе имеют право создавать родительские Советы. В этом случае руководитель образовательной организации обязан согласовывать с родительским Советом локальные акты, затрагивающие интересы обучающихся. Процедура согласования проходит аналогично ст. 372 Трудового кодекса Российской Федерации, если иная процедура не прописана в Положении, регламентирующем деятельность родительского совета.

Родители, которые проживают отдельно от ребенка, также имеют право на получение информации о своем ребенке и на посещение родительских собраний, если они не ограничены в данном праве судом [3, с. 15]. В частности, согласно Семейному кодексу РФ ст. 69, родители (один из них) могут быть лишены родительских прав, если они уклоняются от выполнения обязанностей родителей (в том числе при злостном уклонении от уплаты алиментов), отказываются без уважительных причин взять своего ребенка из родильного дома (отделения) либо из иного лечебного учреждения, воспитательного учреждения, учреждения социальной защиты населения или из аналогичных организаций, злоупотребляют своими родительскими правами, жестоко обращаются с детьми (в том числе осуществляют физическое или психическое насилие над ними), покушаются на их половую неприкосновенность, являются боль-

ными хроническим алкоголизмом или наркоманией, совершили умышленное преступление против жизни или здоровья своих детей либо против жизни или здоровья супруга.

Родители (законные представители) детей также могут быть ограничены в родительских правах в соответствии со ст. 73–76 Семейного кодекса РФ. Согласно ст. 75 СК РФ, родителям, родительские права которых ограничены судом, могут быть разрешены контакты с ребенком, если это не оказывает на ребенка вредного влияния. Контакты родителей с ребенком допускаются с согласия органа опеки и попечительства либо с согласия опекуна (попечителя), приемных родителей ребенка или администрации организации, в котором находится ребенок [5].

В соответствии с п. 4 ч. 3 ст. 44 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» родители имеют право знакомиться с содержанием образования, используемыми методами обучения и воспитания, образовательными технологиями, а также с оценками успеваемости своих детей. При этом необходимо учитывать, что педагогические работники обладают академическими правами, которые никто не вправе ограничивать. Так, согласно ст. 47 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», педагогам предоставляется свобода преподавания, свободное выражение своего мнения, свобода выбора и использования педагогически обоснованных форм, средств, методов обучения и воспитания, свобода от вмешательства в профессиональную деятельность, а также право на творческую инициативу, разработку и применение авторских программ и методов обучения и воспитания в пределах реализуемой образовательной программы, отдельного учебного предмета, курса, дисциплины (модуля) и право на выбор учебников, учебных пособий, материалов и иных средств обучения и воспитания в соответствии с образовательной программой и в порядке, установленном законодательством об образовании. Присутствие родителей на уроках регулируется локальными актами образовательных организаций.

Родители имеют право получать информацию обо всех видах планируемых обследований (психологических, психолого-педагогических) обучающихся, давать согласие на проведение таких обследований или участие в таких обследованиях, отказаться от их проведения или участия в них, получать информацию о результатах проведенных обследований обучающихся.

В соответствии со ст. 53.4 Федерального закона № 3-ФЗ «О наркотических средствах и пси-

хотропных веществах» раннее выявление незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ проводится при наличии информированного согласия в письменной форме обучающихся, достигших возраста пятнадцати лет, либо информированного согласия в письменной форме одного из родителей или иного законного представителя обучающихся, не достигших возраста пятнадцати лет. Родители могут присутствовать при обследовании детей психолого-медико-педагогической комиссией, обсуждении результатов обследования и рекомендаций, полученных по результатам обследования, высказывать свое мнение относительно предлагаемых условий для организации обучения и воспитания детей [8, с. 73].

Родители имеют право защищать права и законные интересы обучающихся. Для этого родители могут обратиться в комиссию по урегулированию споров между участниками образовательных отношений. Данная комиссия создается в образовательной организации, и ее деятельность регулируется локальными нормативными актами. Решение комиссии по урегулированию споров между участниками образовательных отношений может быть обжаловано в установленном порядке. Родители также вправе обращаться в органы управления образовательной организацией с целью защиты прав несовершеннолетних детей. Такие обращения подлежат обязательному рассмотрению. Родители также имеют право защищать свои права всеми предусмотренными законодательством способами.

Кроме прав родители имеют и ряд обязанностей. Родители обязаны обеспечить получение детьми общего образования в соответствии с п. 1 ч. 4 ст. 44 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и п. 2 ст. 63 Семейного кодекса Российской Федерации. За нарушения своих обязанностей родители несут уголовную или административную ответственность.

Родители должны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка. Если между родителями возникают разногласия по вопросам воспитания и обучения ребенка, то они вправе обратиться в орган опеки и попечительства, где им окажут необходимую помощь.

Родители обязаны соблюдать правила внутреннего распорядка организации, осуществляющей образовательную деятельность, правила проживания обучающихся в интернатах, требования локальных нормативных актов, которые

устанавливают режим занятий обучающихся, порядок регламентации образовательных отношений между образовательной организацией и обучающимися и (или) их родителями (законными представителями) и оформления возникновения, приостановления и прекращения этих отношений. В соответствии с данными требованиями родители обязаны обеспечить посещаемость ребенком

учебных занятий и мероприятий, предусмотренных образовательной программой, следить за внешним видом ребенка, контролировать успеваемость.

Родители должны уважать честь и достоинство обучающихся и работников организации, осуществляющей образовательную деятельность [6].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Всеобщая Декларация прав человека, принята и провозглашена резолюцией 217 А (111) Генеральной Ассамблеи от 10.12.1948 г. // правовая система «консультант плюс».
2. Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах, принят и открыт для подписания, ратификации и присоединения резолюцией 2200 А (XXI) Генеральной Ассамблеи от 16.12.1966 г. // правовая система «консультант плюс».
3. Конвенция о правах ребенка: Сб. международных и российских законодательных актов [Текст]. – М., 1999.
4. Конституция Российской Федерации [Текст]. – М.: Юрайт-М, 2000.
5. Семейный кодекс РФ от 29.12.1995 N 223-ФЗ (с последующими изменениями и дополнениями) // правовая система «консультант плюс».
6. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // правовая система «консультант плюс».
7. Куприянова С.А. Правовой статус педагогического работника/ С.А.Куприянова // Педагогика и современность. – 2014. – № 2. – С. 73-77.
8. Феклин С.И. Правовой статус участников образовательного процесса./ С.И. Феклин – М.: Арсенал образования, 2014. – 205 с.

#### Summary

### RIGHTS AND DUTIES OF PARENTS OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE NEW LAW “ON EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION”

*S.A. Kuprijanova*

Moscow State Regional Institute of Humanities

**Abstract.** The article discusses current issues of changes to the legal status of the parents (legal representatives) of students in connection with the entry into force of Federal law No. 273-FZ “On education in the Russian Federation”. Defined the basic rights, duties and responsibility of parents (legal representatives) of students.

**Key words:** parents (legal representatives); the legal status; rights; duties; responsibilities.

## ОБЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ РОССИИ В РАМКАХ ГОСУДАРСТВЕННОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Кутякова Н.К., Ферцер В.Ю.

Московский областной гуманитарный институт

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы возрождения национальной школы через образование. Национальное образование – способ сохранения и развития своей историко-культурной самобытности.

*Ключевые слова:* национальное образование; национальная школа; национальная культура; основополагающие подходы и принципы национального образования.

**Н**ациональное образование и воспитание, отражающие в себе надежно проверенные временем и историческим отбором традиций человечества, представляют сегодня для России предмет социальной востребованности и актуальности. Разрешение национальных противоречий во многом зависит от уровня организации национального образования как фактора формирования национального самосознания, национальной идентичности и социализации. Исследование данной проблемы, как в теоретическом, так и прикладном направлении являются полем междисциплинарных исследований. Особую актуальность в настоящее время представляет изучение функций, видовых особенностей национального образования как элемента российского образования. Цели и задачи национального образования определяются на основе максимального соотношения интересов человека, общества и государства. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» ввело в действие национальную доктрину образования в РФ на период до 2025 г. Национальная доктрина образования в РФ – основополагающий государственный документ, устанавливающий приоритет образования в государственной политике, стратегию и основные направления его развития. Национальная школа определяется как общеобразовательное учреждение с полным или частичным использованием национального компонента, направленного на сохранение, развитие и пропаганду национального языка и национальной культуры, как меньшинства, так и большинства, как коренного народа территории, на которой существует школа, так и не коренного. Общероссийскую национальную политику в

области образования определяет Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.). Государственная образовательная политика основывается на общепринятых принципах, в том числе обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования. Единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов России в условиях многонационального государства [1, статья 3]. В свете законодательной базы можно выделить следующие задачи национальной школы:

- формирование гражданской идентичности – ключевая задача социокультурной модернизации общества;

- воспитание патриотизма, уважения к истории и традициям нашей Родины, гражданской ответственности, приверженности гуманистическим и демократическим ценностям, формирование высокого патриотического долга, сознания, готовность к выполнению задач по обеспечению защиты Отечества и его национальных интересов, формирование национального менталитета, национального самосознания, толерантности, способности к самореализации и позитивной социализации;

- целостное отношение к социальному и природному миру, объединяющее общечеловеческую и национальную культуру, способность устанавливать баланс индивидуальных и общественных интересов.

Национальное образование ориентирует на такие ценности, как сопряженность в своих намерениях с другими людьми, внимание, деликатность, чуткость, великодушие, веротерпимость. О состоянии и качестве национального образова-



ния свидетельствует, какую гражданскую позицию занимает личность, насколько сформировано ее национальное мировоззрение, гражданская идентичность, толерантность, духовность, нравственность, культура межнационального общения с людьми разных наций, рас и религиозных конфессий.

Создание национальной школы являлось актуальной проблемой, начиная со времен М.В. Ломоносова. Яркими приверженцами идеи национальной школы выступали К.Д. Ушинский, Ф.М. Достоевский, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, Д.И. Менделеев, В.О. Ключевский. Свое отношение к идее национальной школы России высказывали И.А. Ильин, К.А. Тимирязев, Н.А. Бердяев, В.В. Розанов, В.В. Зеньковский, С.Н. Булгаков, С.И. Гессен, В.С. Соловьев.

Методологические подходы к изучению национального образования разрабатывались на базе общетеоретических исследований в работах отечественных ученых. Особый вклад внесли такие педагоги, как Е.П. Белозерцев, В.И. Беляев, Г.Н. Волков, П.А. Гагаев, И.А. Галицкая, И.Ф. Гончаров, В.С. Кукушин, М.Н. Кузьмин, Н.Д. Никандров, И.В. Метлик, М.И. Мухин, Э.П. Поздняков, В.Ю. Троицкий, Н.М. Хасанов и другие. Ведущая идея в разработке концепции педагогики национальной школы сформулирована следующим образом: национальное образование – основополагающее условие и фактор формирования национального мировоззрения. Национальное воспитание – первичный фундамент развития гражданской идентичности, толерантности и культуры межнационального общения. Общая направленность теоретических исследований определяется рядом важнейших подходов: культурологический, аксиологический, цивилизационный, инновационный и системный.

В наибольшей степени отвечают реалиям настоящего времени и перспективному развитию школ национальной культуры подходы, основанные на принципе народности, открытости, соборности, культуросообразности и природосообразности [3, с. 5-8].

В XXI столетии есть основания полагать, что мы нуждаемся в формировании и становлении школ национальной культуры как ценности образования на современном этапе. Строительство национальной школы идет совместно с идеями демократизации, гуманности, антропологичности, инновационности на пути к осуществлению образовательной системы «Школа 2100» [12, с. 205-208].

С начала 90-х годов XX в. наметилось несколько тенденций формирования и функционирования национальной школы России. Основные положения программы «Социокультурные истоки» (И.А. Кузьмин, А.В. Камкин) позволяют обратиться к базовым ценностям отечественной культуры и осмыслить важность гармоничного духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России. «Истоки» как стратегическая программа может стать концептуальной основой для разработки программ образовательных организаций в контексте Федеральных государственных образовательных стандартов [11]. Программа исходит из признания приоритета устойчивых духовно-нравственных ценностей в качестве важнейшей отечественной традиции, лежащей в основе преемственности поколений. Социокультурный системный подход к истокам в образовании является методологической основой национальной школы. Воспитание на социокультурном опыте соединяет дошкольное образование, начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование и профессиональное образование в единый образовательный процесс, объединяет школу, семью и общественные институты. В плане личностного развития – воспитывает чувства патриотизма, гражданственности, прочной укорененности и привязанности к Отечеству, малой Родине, семье. В плане социализации – ориентирует в современной социокультурной среде, в отечественном духовном и культурном наследии, создает условия для формирования навыков сотрудничества в полиэтническом и поликультурном социуме, обеспечивает последовательную идентификацию воспитанников с семьей, культурно-региональным сообществом, многонациональным народом Российской Федерации. Воспитание на социокультурном опыте помогает обучающимся соотносить главные ценности жизни с собственным опытом, выбрать то, что они считают самым важным для своей семьи, общества и для себя. Вокруг них разворачивается и вся урочная, внеурочная и внешкольная деятельности, особенностью которых является система активных форм воспитания, преемственность в содержательном, технологическом и организационном плане. В преподавании особое место отводится таким предметам, как родной язык, история, отечественная литература и география, музыкальное и прикладное искусство. Как правило, образовательная деятельность органично дополняется соответствующей воспитательной работой по нравственному и профессионально-трудовому воспитанию [7, с. 3-10].



9, с. 8-11]. В данном направлении разработаны программы, как в рамках дополнительного образования, так и в качестве пилотных социальных проектов: «Духовно-нравственное воспитание», «Школа – социальный институт». «Моя семья» и другие. Приоритетными направлениями социально-культурного проектирования предстает культурно-историческое наследие (мера освоения и востребованности исторической среды). Художественная среда обитания человека направлена на освоение ценностей художественной культуры. Социально-психологическая среда как характер межличностных отношений. Духовно-нравственная среда в форме общественной морали и как личностное содержание ценностей, смыслов жизни. Политическая среда как условие и возможность участия человека в общественно-политической деятельности. Экологическая среда как ценностное и деятельное самоопределение человека в природном мире.

В настоящее время реализуются вариативные модели развития гуманитарной школы национальной культуры. Учебно-воспитательный процесс конструируется и реализуется в определенном социокультурном пространстве, особенности которого, в конечном итоге, определяют социальные качества, приобретаемые личностью. Воспитательные воздействия осуществляются через семью, жителей города или односельчан, обычаи и обряды, традиции и другие социальные нормы. Обязательными составляющими содержания предметов (чаще всего гуманитарного цикла), являются история родного края, его географические особенности и экология, этнографические особенности народов, населяющий данный регион, экономические особенности и перспективы развития региона, культурные достопримечательности данного населенного пункта, деятельность и достижения выдающихся представителей – жителей данного региона. В учебно-воспитательной работе используются методы, способствующие активному познанию детьми предлагаемого содержания образования, – поисковая деятельность, проектная деятельность, опытно-исследовательская деятельность и другое. [4, с. 9-22]. Проблема обновления структуры и содержания образования в современной школе непосредственно связана с особенностями жизнедеятельности школы и ее укладом. Демократический уклад жизни школы является требованием государственной политики и условий становления гражданского общества России, при котором выпускник, выйдя в большую жизнь, привнесет идеи демократии в духовно-нравственную культуру в

семью, экономическую и политическую сферы жизни. В условиях школы, создающей действующую модель гражданского общества на коллективистской и демократической основе, важно обеспечить возможность каждому (независимо от национальной принадлежности) ощутить непосредственную причастность к решению общих вопросов, соблюдению и защите прав человека. Строительство собственной модели школьного уклада – работа, требующая особого внимания [6, с. 117-138; 10, с. 17-25].

В последние годы в России появилось много школ с национальным или, точнее, с этнокультурным компонентом. Наряду с обычными предметами дети изучают языки, историю и традиции одного или нескольких народов. Цель школ – формировать поликультурную образовательную среду и толерантные отношения между представителями различных этносов. Основной функцией поликультурного воспитания является, прежде всего, устранение противоречия между нормами воспитания и обучения доминирующих наций, с одной стороны, и этнических меньшинств – с другой. Предполагается взаимная адаптация этнических групп, отказ этнического большинства от культурного диктата. К числу функций поликультурного воспитания можно отнести формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи, осознание важности культурного многообразия для самореализации личности, воспитание позитивного отношения к культурным различиям, развитие умений и навыков взаимодействия представителей разных культур на основе взаимопонимания, формирование в духе общенациональных политических, экономических, духовных ценностей. Поликультурное воспитание означает учет культурных, воспитательных и образовательных интересов этнических меньшинств в условиях плюралистической культурно-национальной среды и ведущей роли культуры основного этноса. В ходе поликультурного воспитания идет взаимное обогащение больших и малых этносов без ущемления последних в духе идеалов демократического гражданского общества. Поликультурное воспитание должно быть заботой не только учебных заведений, но и культурно-просветительских центров, семьи, церкви, общественных организаций, средств массовой информации. В школе дети получают глубокие знания по всем предметам общеобразовательного цикла в соответствии с государственными стандартами. В программу поликультурных школ для детей, приехавших из ближнего или дальнего зарубежья и не владеющим русским языком, предоставляется возмож-

ность изучения его в рамках программ «Русский как иностранный» или «Русский как неродной». Это школа, где дети любой национальности имеют возможность изучать язык, литературу, традиции своего или иного народа по выбору. Введен цикл учебных предметов: культурология, этнология, руссееведение, этика и этикет народов мира. В школах действует кабинет этнопсихологии, что помогает осуществлять воспитание детей с учетом индивидуальных этнопсихологических особенностей личности. Обучающиеся имеют возможность раскрыть свои творческие способности в различных студиях, кружках, секциях, ансамблях [8, с. 3-7].

Национальную школу создают и учредители религиозных учебных заведений, где образовательный материал представлен религиозным содержанием, составляющим неотъемлемую составную часть национальной культуры. Возрождаются очаги духовности по примеру Сергия Радонежского путем организации своеобразных школ-монастырей. Создаются воскресные школы в различных регионах страны. Учебные заведения ставят своей целью воспитание подрастающего поколения в духе религиозных конфессий, но при этом формируют у детей активную жизненную позицию, патриотизм и ответственное отношение к социальному служению на основе ясно осознаваемых традиционных религиозных ценностей. Насущными задачами школы остаются воспитание национального и гражданско-государственного самосознания, любви к Родине, труду как к святой обязанности человека, нравственный образ жизни и стремление к культуре.

По мнению ряда ученых (Е.А. Карунин, В.Ф. Кривошеев, А.И. Осипов, Т.И. Петракова, Н.А. Печерская, Т.В. Скларова и другие), в современной школе должны решаться задачи полноценного формирования личности, возрождения утраченных критериев нравственности, приобщения школьников к традиционным ценностям России [5, с. 31-50]. Одной из важнейших проблем современного российского общества является путь возрождения русской духовности, национального самосознания, душевной и интеллектуальной целостности в наших школах на основе Православного мировоззрения, церковного бла-

гочестия [2, с. 130-150]. В современной ситуации имеет смысл говорить о введении в российский педагогический процесс духовных основ национальной культуры. В таком контексте православная традиция мировосприятия займет определенное место в общенациональной воспитательной концепции, равно как и воспитательные традиции других религий (иудаизма, ислама, буддизма). Отметим, что конфессиональные общеобразовательные учебные заведения обучают детей в рамках общеобразовательных стандартов, а также обеспечивают возможность получения дополнительного образования по религиозным основам. Сложились свои традиции: проведение детских утренников, посвященных религиозным и светским праздникам, оказание престарелым и инвалидам благодатной помощи. Одним из видов деятельности школ является проведение благотворительных базаров (Рождественский, Масленичный, Пасхальный), акций милосердия (помощь детям-инвалидам, детям, оставшимся без попечения родителей, детям-сиротам и так далее). Это своеобразный опыт приобщения к национальным традициям народов России. Дети участвуют в конкурсах и олимпиадах, в том числе научного Всероссийского и Международного характера. Основные ценности жизни: любовь к социальному и природному миру, реализация на деле милосердия и доброты. Взаимодействие всех направлений конфессиональных учебных заведений в области педагогической, медицинской, паломнической, информационной, миссионерской, военной, социальной, научной, литературной, исторической, спортивной деятельности необходимо для сохранения и расширения народных традиций в России.

В практике сложилось несколько вариантов построения школ национальной культуры (школа с этнокультурным компонентом; поликультурного воспитания; школы религиозной направленности; социокультурного пространства, гуманистические именные школы, лингвистические школы и тому подобное). Национальная проблематика образования по-прежнему требует серьезного к себе отношения, поскольку школа продолжает оставаться системообразующим фактором, как в отношении собственного этноса, так и в отношении всего российского общества в целом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Проспект, 2013. – 160 с.
2. Безрукова В.С. Образ русской школы / В.С. Безрукова, Свящ. Алексей Мороз. – СПб.: Сатис, 2002. – 159 с.
3. Беляев В.И. Концептуальные основы педагогики национальной школы / В.И. Беляев, И.А. Галицкая, И.В. Метлик, М.И. Мухин; под ред. М.Н. Мухина. – Элиста: АПН «Джангар», 2000. – 136 с.

4. Варианты модели развития гуманитарной школы национальной культуры: по материалам проекта «Концепция развития гуманитарной школы русской культуры» и других проектов конкурса инновационных разработок Российского образовательного форума – 2004 / автор-сост. З.А.Каргина. – М.: АПКПРО, 2004. – 32 с.
5. Духовно-нравственное воспитание: преемственность и развитие (по материалам научно-практического семинара «Государственная политика Российской Федерации по формированию духовных и нравственных ценностей у детей и молодежи) : сборник статей / сост. и общая ред. М.Н.Лазутова, Т.И.Петракова. – М.: Импэто, 2004. – 80 с.
6. Инновационные направления в развитии системы воспитания : методическое пособие / В.П.Сергеева, Б.А.Кирмасов, Л.С.Подымова, Г.В.Сороковых и др.; под ред. В.П.Сергеевой. – М.: УЦ «Перспектива», 2012. – 248 с.
7. Кузмин М.Н. Проблемы сохранения единого образовательного и духовного пространства России // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 3-10.
8. Макаев В.В. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / В.В.Макаев, З.А.Малькова, Л.Л.Супрунова // Педагогика. – 2007. – № 4. – С. 3-7.
9. Позгалев В. Образовательно-воспитательный проект «Истоки» // Воспитание школьников. – 1999. – № 6. – С. 8-11.
10. Уклад школы: педагогический анализ: Из чего складывается школьная воспитательная среда? / Андрей Остапенко. – М.: Чистые пруды, 2010. – 32 с.
11. Рекомендации по применению программы «Социокультурные истоки» в Федеральном образовательном стандарте начального общего образования в качестве основы программы духовно-нравственного воспитания образовательного учреждения / Авторы-составители: проф. И.А.Кузьмин, М.Е.Соколова. – М.: Издательский дом «Истоки», 2011. –157 с.
12. Ферцер В.Ю. Формирование национального самосознания как ценность образования на современном этапе / В.Ю.Ферцер, Н.К.Кутякова // Вестник КГУ им. Н.А.Некрасова. – 2014. – № 2. – С. 205-208.

## Summary

### GENERAL TRENDS OF FORMATION AND FUNCTIONING OF A COMPREHENSIVE SCHOOL OF RUSSIA WITHIN THE STATE NATIONAL POLICY

*N.K. Kutyakova, V.Y. Fertser*

Moscow State Regional Institute of Humanities

**Abstract.** This article discusses the revival of national schools through education. National education – a way to preserve and develop their historical and cultural identity.

**Key words:** national education; national school; national culture; fundamental approaches and principles of national education.

## ПРОБЛЕМА СМЫСЛА ЖИЗНИ В ГУМАНИТАРНЫХ КОНЦЕПЦИЯХ

Махёвская Е.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт

**Аннотация.** В статье речь идет о смысле жизни человека, ценности его бытия и выделении личностных целей людей в нахождении и реализации смысла жизни в экзистенциальной трактовке.

**Ключевые слова:** смысл жизни; человек; экзистенциализм; ценности духовные; цель жизни человека.

В концепциях мыслителей, представляющих гуманитарное знание, в проблеме смысла жизни характеризуется наиболее значимая для человека цель, самая главная идея, которая существенно обуславливает его жизнедеятельность, поведение, особенно в трудных ситуациях, на «переломах» его жизненного пути. Все человеческие свойства, силы, инстинкты, стремления имеют задачу поддерживать жизнь человека. Но зачастую стремление человека к таким целям, как реализация разумности или добродетели, входит в противоречие с целью сохранения жизни. Объяснить это противоречие можно только в рамках концепций, опирающихся на человеческое самосознание, способность человека самостоятельно определять границы собственной жизни и смерти, а значит, и соотносительную ценность их для себя. И эта ценность далеко не всегда является статичной и нормативной: иногда смерть в понимании самого человека оказывается большей ценностью, чем жизнь. Объяснение этого феномена имеет долгую историю, мы ограничимся рассмотрением ряда концепций касающихся извечного вопроса – вопроса о смысле жизни.

Ряд исследователей в области гуманитарных наук предлагают разные теоретические концепции смысла жизни. Так, культуролог П.С. Гуревич отмечает, что «смысл жизни человека – это философские размышления о цели и предназначенности такого дара человека, как жизнь. Вместе с тем, это регулятивное понятие, помогающее человеку достойно и осмысленно прожить свои годы» [1, с. 40]. Стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни является врожденной мотивацией, присущей всем людям и являющейся основным двигателем поведения и развития личности. Для того чтобы жить и активно действовать, человек должен верить в смысл, которым обладают его поступки.

Представители культурологического направления обычно отождествляют понятия «цель жизни» и «смысл жизни». Несмотря на то, что в науке смысл бытия фактически является лишь метафорой для обозначения предмета её реального поиска – цели бытия, смысл становится категорией, придающей жизни высоту, приближение к постижению и достижению которой делает бытие человека ненеприятным. Подлинный смысл жизни – это не только цели и ориентиры поведения (хотя и это тоже), а сущность уже накопленного опыта многих людей. Сущность, которая осмысливается как личное откровение и истина как путь моей жизни.

Представители экзистенциализма выражают обоснование смысла жизни, как через литературных героев, так и через прямое изложение своих мыслей научным языком. Так рассматривает смысл жизни К. Ясперс, трактуя его как актуальное переживание, специфически присущее человеку внутреннее восприятие психических взаимосвязей, происходящее благодаря определенной внутренней работе.

Ж.П. Сартр в романе «Тошнота», выделяя философский смысл, придает его существованию Антуана Рокантена. Состояние тошноты обозначает появление такого смысла, знаменует начало превращения «просто человека» в экзистенциалистского героя. Для этого не нужны идеи и чрезвычайные происшествия. Герой романа внезапно обнаруживает, что мир «есть» и что он «вне». Через принцип «повсюду вещи» в романе осуществляется натурализация и каталогизация наличного существования человеческого Я.

Рокантен «подавился» вещами, очевидность их существования наваливается на него невыносимой тяжестью. Существовать, значит, сознавать, сознавать наличие вещей и присутствие собственного сознания, которое обретает себя в этом интенциональном акте. Роман написан в форме дневника, пространство книги – простран-



ство данного сознания, ибо все «в перспективе сознания», все возникает в процессе осознания. Тошнота возникает от того, что вещи «есть» и что они не есть «я». И одновременно оттого, что «я» не есть вещь, «я» есть «ничто». Существование предшествует сущности, сознание нигилирует вещи, их преодолевает, без чего оно и не может быть собой. Рокантен улавливает и «бытие», и «ничто», улавливает отсутствие смысла, то есть абсурдность существования. Отсутствие смысла влечет за собой неоправданность, все начинает Рокантену казаться излишним, обычные вещи преобразуются, становятся неузнаваемыми, пугающими. Бога не стало – воцарилась случайность, может реализоваться любая сюрреалистическая причуда. Все это порождает ощущение абсурдности жизни в целом.

Осознание этой абсурдности создает условия для онтологического противопоставления сознания миру вещей, так как сознание – это «ничто», постоянный свободный выбор. Сознание – это и есть свобода, тот тяжкий крест, который взваливает на себя герой абсурдного мира.

А. Камю в «Мифе о Сизифе» стремится ответить на вопрос: как, в чем найти надежду на позитивное бытие в мире, в котором религиозная надежда умерла?

Поступируя изначальное мироощущение человека как абсурд, Камю исследует его как характеристику человеческого «бытия-в-мире» отчужденном и неразумном. Одновременно он характеризует абсурд как границу осознанности и ясности понимания бытия. Совмещение онтологического и гносеологического смыслов осуществляется в переживании мира человеком, выпавшем из обыденного течения жизни или истории. Осуществившееся видение абсурдности бытия означает видение им своего человеческого удела. Мужественная честность перед собой, героическая готовность к борьбе, трезвость оценки непосредственного опыта Камю противопоставляет самоубийству и «философскому самоубийству» (религии, мифосознанию, утопиям и тому подобному) как вариантам ухода жизни и мысли от устрашающе-трезвого видения абсурдности существования.

Смысл жизни – это, прежде всего, сам человек, его уникальная судьба. Именно личность придаёт бытию ту или иную наполненность, то или иное содержание. Поэтому речь может идти о некоем самоопределении личного смысла своей жизни. В жизни каждого отдельного человека содержится много смыслов – это труд, любовь, вера, долг, творчество, свобода, борьба, наслаждение, стра-

дание, то есть все, что разные философы избирают в качестве существенных критериев человеческого бытия. В данной связи Б. Коваль выделяет несколько *содержательных смыслов*, отличных друг от друга по существу.

К *универсальным* или духовно-нравственным можно отнести любовь, веру, добро, честность, скромность, аскетизм, альтруизм и другие.

*Творческие* – тяга к искусству, музыке, науке, которые становятся единственным и главным стержнем всей жизни.

И, наконец, *обобщающие смыслы*, которые условно можно было бы принять в качестве единого критерия.

По сути дела – это тот смысл жизни конкретного человека, который он сам в конце пути или в минуту высшего озарения признаёт за главную суть своего земного существования или который общество приписывает ему после смерти. Такой высокой оценки удостоиваются лишь выдающиеся личности, ибо простые люди живут тихо и незаметно уходя из жизни, которая имела смысл, если имела, лишь для них самих и их близких. Общество этого просто не замечает, но не потому, что «маленький» смысл никому не интересен, а потому, что таких «маленьких» смыслов много, очень много. Они-то и составляют весь смысл общественной истории, который украшают своими деяниями великие герои и умы. Этот взгляд фиксирует давнее противоречие: каждый человек хочет, чтобы его смысл жизни был вместе уникальным и общим для всех.

А. Адлер, стремясь найти разрешение этому противоречию, отмечает, что жизни приписывается столько же смыслов и значений, сколько есть человеческих существ, и в каждом смысле и значении содержится большая или меньшая ошибка. Никто не обладает абсолютно верным пониманием смысла жизни, но в то же время никакое вполне бесполезное осмысление нельзя назвать ложным. Все значения варьируются между этими двумя крайностями. Среди вариантов, однако же, различаются более правильные и менее правильные – с малыми ошибками и с большими ошибками. Можно обнаружить, что общеприняты именно более правильные значения, а менее правильные встречаются реже. Ориентируясь на это, Адлер пытается найти научный «смысл жизни», общий знаменатель верных смыслов – смысл, который позволит действовать в соответствии с реальностью. Здесь Адлер употребляет слово «верный», обозначение которого в формулировке «верный для людей», отвечающий намерениям и целям человеческих существ, в чём и выражается смысл.

Адлер пишет: «Смысл жизни в том, чтобы ощущать интерес к моим сотоварищам, быть частью целого, внести свой вклад в благополучие рода человеческого» [2, с. 56]. Смысл возможен только при общении с окружающими: слово, значимое только для одного человека, фактически лишено смысла. То же самое с нашими целями и действиями – единственный их смысл заключён в их значении для других людей. Каждое человеческое существо ищет признания, но люди неизменно совершают ошибки, если не понимают, что человек получает признание только из-за его вклада в жизнь окружающих.

В.Э. Чудновский, отмечает, что «понятие «смысл жизни» в большей мере отражает внутреннее содержание душевной жизни человека» [3, с. 78]. Чудновский приходит к выводу, что имеющаяся в научной литературе характеристика смысла жизни является односторонней, подчеркивающей лишь его позитивную направленность, в определенной степени идеализируя его. Однако феномен смысла жизни, являясь продуктом человеческого разума, несет в себе ценностную двойственность (амбивалентность) последнего. В феномене смысла жизни может воплотиться любой вид направленности деятельности человеческого разума: и созидательный, и разрушительный. Кроме амбивалентности Чудновским выявлена важная характеристика смысла жизни – его адекватность, включающая два показателя: реалистичность и конструктивность.

Реалистичность – это, с одной стороны, соответствие смысла жизни наличным объективным условиям, необходимым для его реализации, с другой, индивидуальным возможностям человека.

Конструктивность – характеристика, отражающая степень позитивного (или негативного) влияния смысла жизни на процесс становления личности и успешность деятельности человека.

Размышляя о жизни и ее смысле, мы неизбежно должны понимать жизнь как единое целое. Вся мировая жизнь в целом и наша собственная жизнь – это не случайный отрывок, а как нечто, слитое в единство со всей мировой жизнью, несмотря на свою краткость и отрывочность. Это двуединство моего «я» и мира должно сознаться как вневременное и всеобъемлющее целое, о котором мы спрашиваем:

имеет ли оно «смысл» и в чем его смысл?

Поэтому мировой смысл, смысл жизни, никогда не может быть ни осуществлен во времени, ни вообще приурочен к какому-либо времени. «Смысл жизни» должен мыслиться как некое вечное начало, все, что совершается во времени, все, что возникает и исчезает, будучи частью и отрывком жизни, как целого. Всякое дело, которое делает человек, есть нечто производное от человека, его жизни, его духовной природы, смысл же человеческой жизни, во всяком случае, должен быть чем-то, на что человек опирается, что служит единой, неизменной, абсолютно прочной основой его бытия. Все дела человека и человечества – и те, которые он сам считает великими, и то, в котором он усматривает единственное и величайшее свое дело – ничтожны и суетны, если он сам ничтожен, если его жизнь по существу не имеет смысла, если он не укоренен в некой, превышающей его и не им сотворенной, разумной почве.

В то же время русский экзистенциалист Н.А. Бердяев писал: «Смысл связан с концом. И если бы не было конца, то есть если бы в нашем мире была дурная, бесконечная жизнь, то смысла жизни не было бы. Смысл лежит за пределами этого замкнутого мира...» [4, с. 98].

Вот тут и возникает роковой для человека вопрос: смысл жизни следует искать в рамках бытия (жизни) или небытия (смерти)? Этот выбор, сформулированный разумом, ставит человека в безвыходное положение.

Люди трансцендируют себя в направлении смыслов, и эти смыслы суть нечто иное, чем сами эти люди, смыслы не являются просто выражением самости человека, они больше, чем проекция самости. Смыслы обнаруживаются, а не придумываются.

Смысл жизни заключается, в большей степени, в осмысливании жизни, в осмысливании этого процесса, в осмысливании того, как человек вписывается в этот процесс, исторический, психологический и что предлагает как единица. Это значит, что понимание смысла жизни – это сугубо индивидуальное явление, и способы выражения смысла жизни для себя и для других прямо зависят от культуры, образованности и профессиональной ориентации человека.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гуревич П.С. Философская антропология. – М., 2001.
2. Адлер А. Смысл жизни // Философские науки. – 1998. – № 1.
3. Чудновский В.Э. Исследование проблем смысла жизни и акме // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 1.
4. Бердяев Н.А. О назначении человека. – М., 1993.



## **Summary**

### **THE PROBLEM OF LIFE SENSE IN THE HUMANITARIAN CONCEPTIONS**

*Y.V. Makhevskaya*

Moscow State Regional Institute of Humanities

*Abstract.* The article highlights the issue of the human life sense; of the value of his existence and accentuation of personal humans' purposes in searching and realization of life sense in the existential formulation.

*Key words:* life sense; human; existentialism; spiritual values; human life purpose.

## КУЛЬТУРА ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ – ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Петрова Л.А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* В статье рассматриваются модели обучения учащихся здоровому образу жизни.

*Ключевые слова:* здоровый образ жизни; модели обучения здоровому образу жизни.

Здоровый образ жизни в настоящее время признан социально значимым феноменом, по уровню и состоянию которого можно судить о благополучии общества, поэтому важной социальной государственной задачей, требующей консолидации всех социальных институтов, использования широкого спектра средств, возможностей и ресурсов, является сохранение и укрепление здоровья нации.

Сохранение здоровья детей в любую эпоху и в любом обществе является одной из первоочередных задач, так как именно подрастающее поколение определяет будущее любого народа, развитие социально-культурного и экономического потенциала государства.

В истории отечественного и зарубежного образования накоплен значительный фонд, являющийся базой для успешного решения проблемы формирования у обучающихся готовности к здоровому образу жизни. Проблема здоровья подрастающего поколения возникла с момента появления человеческого общества и на последующих этапах его развития рассматривалась по-разному.

В условиях первобытного строя при воспитании молодежи главное внимание уделялось подготовке ее к жизни: умению переносить лишения, боль, проявлять храбрость и выносливость.

В рабовладельческой Древней Греции выделялись особые системы воспитания: спартанская и афинская.

В труде Джона Локка «Мысли о воспитании» мы находим тщательно разработанную систему физического воспитания будущего джентльмена, в основе которой – гармоничное развитие физического и психического начал человека. Д. Локком были разработаны приёмы закаливания ребёнка, обосновано значение строгого режима для здоровья детей, даны рекомендации об одежде, пище, прогулках и занятиях спортом.

Клод Адриан Гельвеций в своей книге «О человеке, его умственных способностях и его вос-

питании» видел задачу физического воспитания – сделать человека более крепким и здоровым.

Французские просветители XVIII века в своих трудах рассматривали вопросы воспитания нового человека. Ж.-Ж. Руссо в работе «Эмиль, или О воспитании» подробно останавливается на приемах закаливания Эмиля, укреплении его физических сил. Гельвеций в книге «О человеке, его умственных способностях и его воспитании» определяет задачу физического воспитания в том, «...чтобы сделать человека более сильным, более крепким, более здоровым, следовательно, более счастливым, более часто приносящим пользу своему отечеству...» [Пискунов].

Впервые в истории русской педагогической мысли российский деятель просвещения Епифаний Славинецкий в педагогическом сочинении «Гражданство обычаев детских» попытался дать свод правил, которыми должны были руководствоваться дети в своем поведении. В этих правилах указывалось, как относиться к своей одежде, внешности, как соблюдать правила гигиены.

Проблема сохранения здоровья детей в наше время приобретает особую актуальность. Направленность личности на здоровый образ жизни – процесс, продолжительный по времени, начинающийся с детского возраста. В этой связи система образования является важнейшим механизмом в формировании практических умений и навыков сохранения и укрепления здоровья, мотивации человека на здоровый образ жизни.

В наши дни здоровье становится социальным свойством личности, обеспечивающим человеку в условиях рыночной экономики конкурентноспособность, материальную обеспеченность, профессиональное долголетие и благополучную старость.

Современный ритм жизни буквально вынуждает людей вести здоровый образ жизни. Людям нужно иметь привлекательный и успешный вид,

при этом справляясь с ежедневными стрессами и перегрузками. Представить успешного человека, который не следит за своим внешним видом, небрежно относится к питанию, сложно.

Каждый из нас хочет быть богатым, успешным, счастливым, не задумываясь, что все это не достижимо без крепкого здоровья (немалая часть которого уйдет на приобретение этих благ). Обладание же крепким здоровьем, хоть и не гарантирует успеха в жизни, но повышает вероятность достижения отличных результатов в любой сфере деятельности. Поэтому, чтобы быть преуспевающим, нужно сохранять свое здоровье.

Дискуссии специалистов о том, что же такое здоровье, длятся до сих пор. Существуют разнообразные представления о здоровье, и как оно измеряется, о чем свидетельствует наличие более ста определений этого понятия, сформулированные представителями различных научных дисциплин в разное время в различных странах. Этот список поражает как многообразием трактовок, так и разнородностью признаков, используемых при дефиниции данного понятия. На бытовом уровне мы понимаем, что здоровье – это отсутствие болезней, но с научной точки зрения – этого недостаточно, человек, существо социально-биологическое, следовательно, состояние здоровья необходимо рассматривать не только с точки зрения биологии, но и с учетом социального благополучия.

Некоторым общим итогом многолетней дискуссии в отношении понятийных аспектов здоровья стало определение, принятое в середине XX в. в документах Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), где здоровье рассматривалось как состояние, полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов [3]. Таким образом, произошел перенос акцентов с длительности жизни (понятия, с которым традиционно идентифицировалось определение здоровья) на продолжительность здоровой жизни, то есть жизни в отсутствии болезней и инвалидности.

Здоровье человека – категория медицинская, социальная, правовая и экономическая, обозначающая право быть здоровым и трудоспособным для обеспечения социальной активности человека, самодостаточности личности и необходимой продолжительности жизни.

На сегодняшний день одним из основных подходов к определению здоровья является функциональный подход, изучающий способности человека осуществлять естественные биологические

и присущие социальные функции, а конкретнее, способность выполнять полезную для самого себя и для всего общества деятельность.

Для поддержания и укрепления здоровья предназначен комплекс мероприятий, именуемый «здоровым образом жизни» (ЗОЖ). Теоретики рассматривают здоровый образ жизни в различных направлениях: философско-социологическом, психолого-педагогическом, медико-биологическом и других, но принципиальных различий в этих направлениях нет, так как преследуется одна цель – поддержание и укрепление здоровья организма человека.

Здоровый образ жизни выражает и определенную ориентированность деятельности личности в направлении укрепления и развития личного и общественного здоровья и как целостная система предполагает три основных взаимосвязанных элемента, или три культуры: культуры питания, культуры движения и культуры эмоций [6].

Формирование здорового образа жизни является главным рычагом первичной профилактики в укреплении здоровья человека через изменение стиля и уклада жизни, его оздоровление с использованием гигиенических знаний в борьбе с вредными привычками, гиподинамией и преодолением неблагоприятных сторон, связанных с жизненными ситуациями.

В трудах, посвященных различным аспектам проблемы формирования здорового образа жизни, наметилась тенденция к переосмыслению способов ее решения, отражающая смещение акцента из сферы медицины в педагогику.

Большой интерес представляет классификация моделей обучения учащихся здоровому образу жизни, предложенная Э. Чарлтоном [5].

#### **Медицинская модель.**

Модель полностью построена на информировании школьников, являясь чисто когнитивной, и часто именуется профилактической.

Эту модель иногда называют моделью ЗОП (знание, отношение, поведение). Предполагается, что, если человек знает об опасности для здоровья определенного стиля поведения, он начнет относиться к такому поведению отрицательно и будет от него воздерживаться. Аналогично, если человеку известно, что определенная вещь полезна для здоровья, знание об этом автоматически приведет к положительному отношению и соответствующему поведению. Такой взгляд оказался упрощенным и редко оправдывающимся на практике.

Модель реализуется следующими путями: подготовка монографий, учебных пособий, по-

пулярных книг, статей по проблемам сохранения здоровья и приобщения к здоровому образу жизни, адресованных непосредственно школьникам.

Целью данных работ является создание в соответствии с возрастными особенностями школьников информационного базиса, позволяющего им подготовиться к осознанию основных принципов здорового образа жизни.

Введение в школьную программу специального самостоятельного курса, направленного на формирование и развитие у учащихся понятий и навыков здорового образа жизни. Внеклассные занятия экологические кружки и секции, НОУ, самостоятельная исследовательская работа школьников и тому подобное.

Медицинская модель была подвергнута критике (Э. Аронсон, Э. Чарлтон): информация действительно необходима как базис для принятия решения, но фактологическое образование имеет шанс радикально изменить поведение индивида только в том случае, если сообщаемая информация нова для него. После первоначального эффекта, произведенного новой информацией, она уже не играет значительной роли. Так, школьные программы борьбы с курением, созданные исключительно в когнитивном ключе, как выяснилось, не оказывают влияния на распространение курения среди подростков. Болезни – еще слишком далекая перспектива, чтобы волновать детей, которые зачастую не знают, что в действительности представляет собой то или иное заболевание. Школьные программы, рассматривающие различные факторы риска для здоровья, скучны, излишне назидательны и часто лишь провоцируют нежелательное поведение подростков.

#### **Образовательная модель.**

Итак, одна только информация недостаточна, для того чтобы оказать влияние на поведение человека в отношении своего здоровья. Велика роль таких учебных предметов естественнонаучного цикла, как валеология, основы безопасности жизнедеятельности, физкультура, при интеграции которых происходит взаимодополняемость содержания, а также формируется целостное представление о здоровом образе жизни.

При реализации образовательной модели акцент делается на обучении учащихся навыкам, необходимым им для принятия решения, которые принимаются ими на основании имеющейся у него информации. Причём подаваемая информация подбирается таким образом, чтобы в центре внимания оказались немедленные последствия рассматриваемого поведения (негативные и позитивные), которые могут быть быстро обнаружены самими подростками.

Например, показатели содержания угарного газа в выдыхаемом при курении воздухе или изменение скорости пульса оказываются для подростка более убедительными доказательствами, чем гораздо более серьезные неприятности, но ожидающие его в отдаленном будущем.

#### **Радикально-политическая модель.**

Образовательная модель, делающая упор на принятие решений, ориентируется на индивида, однако было обнаружено, что решения не всегда принимаются им лично. Это может быть проиллюстрировано таким примером: дешевые и легко приобретаемые сигареты, реклама табака могут подтолкнуть молодежь к началу курения. Недостаток денег, отсутствие продуктов питания, традиции и семейные предпочтения и представления могут определять то, что человек ест.

Итак, третья (радикально-политическая) модель предполагает создание среды, благоприятной для осуществления ЗОЖ. Радикально-политическая модель делает шаг дальше по сравнению с образовательной и включает в себя содействие становлению здорового образа жизни. Иногда требуется изменить внешние обстоятельства, чтобы помочь принятию правильных с точки зрения здоровья решений.

Среди вариантов реализации модели – создание различных программ и школ на региональном уровне: «Программа содействия укреплению здоровья», «Школа здорового образа жизни», «Школа здоровья», «Здоровье», «Здоровье и образование» и другие. На федеральном уровне осуществление модели регламентируется Национальной стратегией охраны здоровья детей в России и соответствующими нормативными документами.

Зарубежный опыт решения проблемы формирования культуры здорового образа жизни предполагает, прежде всего, реализацию воспитания детей внутренне свободными и независимыми в своих суждениях по отношению к внешним обстоятельствам жизни. Под свободой в данном случае понимается способность ребёнка самостоятельно принимать решения на основе лично им проанализированной информации.

#### **Модель самоусиления.**

Если объединить достоверную медицинскую информацию, даваемую профилактической (медицинской) моделью, навыки, требующиеся для принятия решений, развиваемые в рамках образовательной модели, дающей психологическую поддержку и поддерживающее здоровый образ жизни окружение, обеспечиваемое ради-

кально-политической моделью, возникает модель самоусиления. Нет сомнения в том, что для успеха школьного обучения здоровому образу жизни должны быть выполнены все эти условия. Развитие во всем мире школы, содействующей становлению здорового образа жизни, в настоящее время помогает улучшению ситуации. Однако правительства многих стран еще делают далеко не все, чтобы можно было говорить о создании ими такой среды, которая поддерживала бы решение подростка отказаться, например, от курения. Продолжается реклама табачных изделий, сигареты часто дешевы и легко доступны молодежи. То, что курят взрослые, также действует отрицательно на возможность принятия решения ребенком отказаться от курения.

Таким образом, медицинская модель нацелена на информирование обучающихся о том, что полезно для здоровья, а что вредно или даже противопоказано. Образовательная модель исходит из того, что только информация недостаточна для оказания влияния на поведение человека в отношении своего здоровья. Поэтому в этой модели акцент делается на обучении навыкам, необходимым для принятия решения.

Радикально-политическая модель делает следующий шаг по сравнению с образовательной и включает в себя содействие становлению ЗОЖ.

Модель самоусиления объединяет передачу информации (первая модель), отработку навыков, требующихся для принятия решений (вторая модель), а также содействие формированию ЗОЖ (третья модель).

Обучение здоровому образу жизни в школе – непростой процесс. Слишком часто оказывается, что преподаватели с лучшими намерениями снабжают учеников информацией о какой-либо угрозе для здоровья в будущем, например, раке легких, и надеются, что этого достаточно для того, чтобы побудить детей отказаться от курения. Аналогичные данные имеются и в других областях приобщения к здоровому образу жизни.

Успех достигается редко – в силу указанных выше причин.

Проблема сохранения и укрепления здоровья школьников является одной из важнейших задач современной школы. На первом месте в иерархии запросов к результатам общего образования, определяющими развитие системы образования Российской Федерации, находится требование сохранения здоровья учащихся. Приоритетным направлением государственной образовательной политики является идея здоровьесбережения.

В соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения здоровье обучающихся является неотъемлемой составной частью образовательного процесса. Одной из ценностных составляющих, способствующих развитию ребенка, является формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, а именно: «пробуждение в детях желания заботиться о своем здоровье (формирование заинтересованного отношения к собственному здоровью)» [2].

Значимость проблемы сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения и роль образовательных организаций в ее разрешении подчеркивается в Федеральном Законе «Об образовании в РФ». «Реализация образовательных программ в области физической культуры и спорта направлена на физическое воспитание личности, формирование культуры здорового образа жизни ...» детей и подростков [1].

Как показывает опыт многих развитых стран, целенаправленная политика, поощряющая здоровый образ жизни, хотя и требует существенных затрат и времени, приносит несомненные результаты. Сегодня формирование здорового образа жизни зафиксировано в качестве приоритета в стратегических документах государства, направленных на реализацию задач сохранения здоровья подрастающего поколения как основы благополучия общества.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон «Об образовании в РФ». – М.: Проспект, 2013. – Ст. 84.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М., 2010.
3. Кутякова Н.К., Ферцер В.Ю. Здоровьесберегающие технологии – одно из направлений работы общеобразовательных учреждений / Психологическое здоровье субъектов педагогического процесса : Сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Е.Е.Копченовой. – Орехово-Зуево: МГОГИ, 2009. – С. 22-24.
4. Лисицын Ю.П. Общественное здоровье и здравоохранение : Учебник для студентов. – М., 2002.
5. Чарлтон Э. Основные принципы обучения здоровому образу жизни // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 3-14.
6. [http://www.superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=3314](http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=3314)



## **Summary**

# **THE CULTURE OF A HEALTHY LIFESTYLE IS THE BASIS DEVELOPMENT OF THE YOUNGER GENERATION**

*L.A. Petrova*

Moscow State Regional Institute of Humanities

*Abstract.* The article discusses the model of teaching students healthy lifestyle.

*Key words:* healthy lifestyle; model training healthy lifestyle.

## РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Романова Г.А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* В статье рассмотрены основные составляющие социокультурной компетентности будущего учителя и условия формирования и развития данного феномена в условиях поликультурного образовательного пространства вуза.

*Ключевые слова:* условия формирования социокультурной компетентности будущего учителя.

Образовательная парадигма в Российской Федерации предполагает моделирование социокультурного пространства будущего специалиста как субъекта интеллектуального и духовного саморазвития, как носителя идей и норм созидательного преобразования действительности. Образованию сегодня отводится ведущая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества, его сплочении перед лицом внешних и внутренних негативных выпадов, в укреплении социальной солидарности, в повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны.

Важнейшим концептуальным ориентиром обновления содержания образования сегодня становится компетентностный подход, определяющий приоритет способности решать проблемы над общей информированностью личности. Под компетенцией принято понимать некое уже установленное, наперед заданное социальное требование (норму), необходимое для эффективной продуктивной деятельности, а под компетентностью – уже состоявшееся личностное качество или совокупность качеств, необходимых для продуктивной творческой деятельности личности [3].

Одним из основных факторов, влияющих на качество образовательного процесса в школе, является уровень профессиональной компетентности педагога. Профессиональная компетенция понимается, как способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач.

Внедрение профессионального стандарта «Педагог» обуславливает необходимость создания условий, способствующих эффективно-му формированию и развитию социокультур-

ной компетентности как базовой составляющей общекультурной компетентности учителя. Профессионально-личностные качества будущего педагога формируются и развиваются в условиях поликультурной образовательной среды группы, факультета, всего социально-образовательного пространства, включая социальные сети. В современном мире педагогическая деятельность осуществляется в поликультурном пространстве взаимодействия всех участников образовательных отношений. Социокультурная компетентность является основным фактором, определяющим успешность социализации личности. Социокультурная компетенция – одна из составляющих коммуникативной компетенции, понимаемой как способности к адекватному взаимодействию в ситуациях повседневной жизни, становлению и поддержанию социальных контактов в поликультурном обществе [1, с. 138].

Период профессиональной подготовки является наиболее благоприятным для формирования важных интеллектуально-эмоциональных психических функций личности, индивидуального стиля деятельности. Обучение в вузе связано с интенсивным развитием у студентов нравственных ценностей, формированием гуманистических убеждений и мировоззренческих позиций.

Расширение инновационной практики современного образования привело к актуализации проблемы формирования и развития социокультурной компетентности будущего педагога.

Данные факторы детерминируют обеспечение реализации комплексного подхода к решению заявленной проблемы. Важно выявить механизмы, средства и условия формирования социокультурной компетентности обучающихся в процессе освоения ими поликультурного информационного образовательного пространства.

Рассмотрим основные составляющие социокультурной компетентности.

Необходимо отметить, что в соответствии с компетентностным подходом в образовании данный феномен может рассматриваться как на уровне компетенции, трактуемой как заданное социальное требование к подготовке обучающихся, необходимое для эффективной продуктивной деятельности, так и на уровне компетентности, рассматриваемой как совокупность личностных качеств (знаний, умений, навыков, мотивов), необходимых для продуктивной творческой деятельности личности [3].

В основе любой компетенции лежат знания и умение их использовать, но компетенция отличается от умений тем, что всегда сопряжена с психологической готовностью к сотрудничеству и взаимодействию в процессе решения различных проблем, с наличием определённых морально-этических установок и качеств личности.

В соответствии с этим социокультурная компетентность, как и любая другая, может быть представлена в единстве четырёх компонентов: когнитивного, мотивационного, ценностно-смыслового (аксиологического), практико-действенного. Иными словами, будущий учитель должен овладеть знаниями в рамках заявленной проблемы, иметь осмысленное отношение к данной системе знаний, должен освоить опыт практической деятельности в области применения полученных знаний.

В структуре социокультурной компетентности педагога целесообразно выделить следующие профессионально важные личностные свойства:

- подлинный интерес к людям и работе с ними;
- наличие потребности и умения общаться;
- способность проявлять эмпатию к людям;
- умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении;
- наличие экспрессивных способностей, умение управлять собой, своим психическим состоянием, голосом, мимикой, настроением и чувствами, использовать широкий спектр вербальных и невербальных средств общения;
- умение прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия своих действий;
- способность к антиципации;
- умение применять все разнообразие средств воздействия (убеждение, внушение, психическое заражение и другое).

Таким образом, феномен социокультурной компетенции может быть определён нами как ин-

тегративное качество личности, обеспечивающее её активность в социально значимой деятельности, инициирующее её адаптационные механизмы в постоянно изменяющейся социокультурной среде, способность эффективно взаимодействовать с другими людьми и группами в поликультурном пространстве.

Понятие социокультурной компетентности достаточно широко освещено в научной литературе. В рамках данной работы мы хотели бы остановиться на определении комплекса условий, обеспечивающих эффективность процессов формирования и развития данного феномена у будущих учителей в период обучения в вузе.

Основными подходами к реализации стратегий и тактик формирования и развития социокультурной компетентности студентов могут стать:

- системный подход, позволяющий рассматривать процесс социализации как сложную систему со своей структурой, внешними и внутренними функциями, этапами развития;
- аксиологический подход, способствующий выявлению ценностно-смысловых ориентиров в системе формирования социокультурной компетентности обучающихся;
- антропологический подход, позволяющий рассматривать процессы формирования социально значимых качеств и свойств личности через многообразие социокультурных детерминант педагогического процесса;
- деятельностный подход, отражающий следующие характеристики:
- субъектный характер деятельности, где обучающийся выступает не только объектом организуемой и управляемой деятельности, но и субъектом творческой самодетальности, развивающий характер деятельности, постоянно усложняющийся характер деятельности, перцептивно-коммуникативный характер деятельности, творческий характер деятельности, индивидуально-коллективный характер деятельности, социально значимый характер деятельности.

Комплексный подход к обеспечению условий формирования и развития социокультурной компетентности будущего педагога предполагает необходимость реализации следующих действий:

- обоснование концептуальных идей формирования и развития социокультурной компетентности;
- определение общей направленности и специфики развития социокультурной ком-

- петентности будущего педагога в гуманитарном институте с учётом региональных особенностей, многонационального и многоконфессионального состава студентов и профессорско-преподавательского состава;
- выделение приоритетных направлений процесса формирования и развития социокультурной компетентности;
  - обоснование сущности, содержания и структуры системы работы вуза в данном направлении;
  - определение целей, задач, источников формирования и развития социокультурной компетентности;
  - разработка основных характеристик образовательной среды, способствующей формированию и развитию данной компетентности студента;
  - определение возможных рисков в реализации системы работы вуза в данном направлении и разработка соответствующих профилактических мер;
  - разработка механизмов реализации комплекса мер по формированию и развитию социокультурной компетентности будущего педагога;
  - выделение критерии эффективности работы в данном направлении.

Мы считаем, что эффективность системы работы вуза по формированию и развитию социокультурной компетентности студентов будет обеспечиваться реализацией следующих принципов:

- принцип социально-педагогического партнерства;
- гуманистический характер воспитательно-образовательной деятельности института;
- принцип комплексного характера воспитательной работы, соблюдение преемственности традиций;
- требовательность, основанная на уважении и признании прав личности студента;
- принцип оптимального сочетания педагогического руководства и активности студентов, развития студенческого самоуправления и соуправления структур института в целом;
- приоритет общечеловеческих ценностей в выстраивании взаимоотношений личность-личность, личность – группа;
- учёт возрастных особенностей как основа формирования положительной мотивации к формированию социокультурной компетентности;

- учёт социального опыта студента;
- связь с жизнью, с социокультурной средой;
- создание целостной воспитывающей среды;
- стимулирование различных форм социально значимой инициативы и активности, направленной на совершенствование окружающего жизненного поликультурного пространства.

Становится очевидным, что реализация заявленных положений предполагает необходимость определения индивидуальной программы (индивидуальной личностной траектории) развития каждого обучающегося.

Можно выделить следующие этапы подготовки и внедрения данной программы:

- диагностика уровня развития всех составляющих социокультурной компетентности студента;
- целеполагание на основе полученных диагностических данных;
- проектирование, планирование, прогнозирование воспитательных взаимодействий (разработка мотивационного, содержательного и процессуального компонентов процесса формирования социокультурной компетентности);
- организация педагогического взаимодействия (включая мотивацию и стимулирование субъектов воспитательной деятельности);
- анализ и оценка промежуточных результатов;
- корректировка (при необходимости) [2, с. 234].

Эффективность достижения планируемых результатов (уровней результатов и эффектов) определяется качественной диагностикой исходного уровня личностного развития, умело подобранным инструментарием отслеживания промежуточных результатов, что позволяет вносить своевременные коррективы в общую деятельность и в программу личностного развития каждого. Необходимо отметить тщательную разработку этапа целеполагания, предусматривающего реализацию определённых требований к постановке планируемых результатов, промежуточных целей и задач, в том числе: диагностичность, доступность (реальная достижимость), конкретность, осознанность и осознаваемость с точки зрения полезности для всех и для каждого, постоянное усложнение целей и задач, преемственность в системе общих образовательных целей.

Реализация принципов системности и природосообразности позволяет выстраивать программу личностного роста в соответствии с уровнем достигнутого, в противном случае образовательный процесс будет носить дискретный характер, затрудняющий логику освоения, усвоения и присвоения личностного опыта развивающегося человека.

Опираясь на вышеизложенное, можно говорить о необходимости *индивидуализации целостного образовательного пространства* для каждого обучающегося в соответствии с его индивидуальными и психо-физиологическими особенностями, уровнем его актуального развития и потенциальными возможностями.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Муравьева Н.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике // Вестник Тюменского государственного университета. – 2009. – № 11. – С. 136-143.
2. Романова Г.А. Технологический подход к формированию профессиональных компетенций будущего учителя в условиях вуза / Реализация компетентностного подхода в подготовке современного специалиста : Сб. материалов VI учебно-методической конференции. – Орехово-Зуево: МГОГИ, 2012. – С. 232-236.
1. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: [http:// www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm](http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm).

#### Summary

### THE DEVELOPMENT OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

*G.A. Romanova*

Moscow State Regional Institute of Humanities

**Abstract.** The article describes the main components of socio-cultural competence of future teachers and the conditions of formation and development of this phenomenon in the conditions of multicultural educational space of the University.

**Key words:** conditions of formation of social and cultural competence of future teacher.



## НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЁТОМ ПРОГНОЗНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И РОДИТЕЛЬСКОГО СООБЩЕСТВ

Скударёва Г.Н.

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* В статье актуализирована проблема нормативно-правового обеспечения реализации ФГОС дошкольного образования, потребность в котором выявлена посредством проведения диагностических процедур с субъектами профессионального и родительского сообществ системы дошкольного образования. Результаты экспертных опросов и итоги дискуссии с родителями обобщены и структурированы в виде перечня нормативов федерального, регионального, территориального (муниципального) и локального уровней, преимущественно используемых в системе дошкольного образования.

*Ключевые слова:* Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования; Программа развития дошкольной образовательной организации; прогнозные потребности; экспертный опрос; нормативно-правовое обеспечение реализации ФГОС дошкольного образования.

**Ф**едеральный образовательный стандарт дошкольного образования [3] (приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155, зарегистрирован Минюстом России 14 ноября 2013 г. № 30384) разработан и утвержден в соответствии с частью 3 статьи 5 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [2]. Данный норматив следует признать одним из приоритетов современной образовательной политики, который призван обеспечить переход на качественно иной, инновационный уровень дошкольного образования и дать новый импульс его развитию.

Для обеспечения успешности реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) необходимо проведение целого ряда мероприятий, среди которых выделим направление, сопряжённое с разработкой нормативно-правового обеспечения реализации ФГОС ДО. Актуализируют ситуацию и обстоятельства, изложенные ниже.

Сегодня, когда субъекты дошкольного образования демонстрируют несомненную активность реализации новых ФГОС дошкольного образования, текущая ситуация наряду с позитивными изменениями обнаруживает комплекс острых проблем, в том числе и проблемы нормативно-правового характера, что инициировало нас к проведению экспертного опроса руководителей, методистов дошкольных образовательных организаций и иных специалистов в сфере до-

школьного образования, а также представителей родительского сообщества по выявлению прогнозных потребностей в нормативно-правовом обеспечении, создания и реализации программ развития дошкольной образовательной организации (ДОО) в соответствии с ФГОС дошкольного образования.

Программа развития, как реальный стратегический ориентир предназначена для проектирования перспективных направлений развития образовательного учреждения, призвана отражать тенденции изменений, обусловленных обновлением содержательных, методических, организационных, нормативно-правовых, управленческих основ дошкольного образования с учётом инновационных процессов, нацелена на взаимодействие с социальными партнёрами и учёт потребностей представителей местного, прежде всего, родительского сообщества.

С учётом вышесказанного определена цель экспертного опроса: выявить в процессе диагностических процедур прогнозные потребности в нормативно-правовом обеспечении создания и реализации программ развития ДОО в соответствии с ФГОС дошкольного образования (ДО) и обобщить и структурировать имеющуюся информацию по обозначенной проблеме.

Процедура экспертного опроса по заданной проблеме предполагала,

- во-первых, анкетирование специалистов в соответствии с уровнем их компетенций и полномочий;

- во-вторых, ответы на вопросы, сформулированные в вопроснике, и обсуждение с родителями в ходе публичной дискуссии наиболее актуальных проблем текущего момента, обусловленного введением ФГОС дошкольного образования и необходимостью создания и реализации новых программ развития ДОО.

Репрезентативная выборка составила 50 человек из различных территориальных образований Московской области: города Орехово-Зуево, Электросталь, Электрогорск, Рошаль, Шатура, Реутов, Коломна, Жуковский, Черноголовка, п. Серебряные Пруды, Орехово-Зуевский,

Раменский, Ногинский, Павлово-Посадский, Шатурский, Балашихинский, Егорьевский районы.

В число респондентов включены различные категории работников ДОО: руководители ДОО, заместители заведующих по учебно-методической работе, методисты и старшие воспитатели ДОО, методисты и руководители методических отделов муниципальных методических служб, руководители методобъединений.

Анкета содержит 8 вопросов, ответы на каждый из которых оцениваются по следующим характеристикам («да», «нет», «затрудняюсь ответить»).

Таблица 1.

**Актуальное состояние нормативно-правового обеспечения создания и реализации программ развития ДОО в соответствии с ФГОС дошкольного образования**

№ п/п	Вопросы	Ответы		
		Да	Нет	Затрудняюсь ответить
		абс. показатели чел./%	абс. показатели чел./%	абс. показатели чел./%
1.	Своевременно ли организовано в Вашей ДОО ознакомление с нормативно-правовой базой современного образования?	28/56%	9/18%	13/26%
2.	В полной ли мере Вы информированы о нормативных основах разработки и реализации программ развития ДОО в соответствии с ФГОС ДО?	19/38%	16/32%	15/30%
3.	Достаточно ли Вы обеспечены нормативно - правовыми актами территориального органа управления образованием, регламентирующими введение и реализацию ФГОС ДО для осуществления организационно-управленческой деятельности?	26/52%	10/20%	14/28%
4.	Систематизирована ли в Вашей ДОО нормативно-правовая база, обеспечивающая сопровождение разработки и реализации программы развития ДОО в соответствии с ФГОС ДО.	24/48%	10/20%	16/32%
5.	Нуждается ли Вы в обобщении нормативно-правовых основ для создания и реализации программ развития ДОО в условиях введения ФГОС ДО?	50/100%	0	0
6.	Испытываете ли Вы потребность в дополнительном нормативно-правовом просвещении?	44/88%	4/8%	2/4%
7.	Удовлетворены ли Вы актуальным состоянием нормативно-правового обеспечения, регламентирующего введение ФГОС ДО?	22/44%	8/16%	20/40%
8.	Используете ли Вы для повышения уровня собственной правовой компетентности информационные ресурсы: системы Гарант, Консультант-плюс и другие?	27/54%	5/10%	18/36%

Как видно из результатов анкетирования, своевременное ознакомление с нормативно-правовой базой современного образования организовано лишь у чуть более половины респондентов (56%), 18% опрошенных свидетельствуют о несвоевременности информирования и 26% затруднились ответить на поставленный вопрос. Полноту информации по нормативно-правовому обеспечению отмечают 19 чел. (38%), почти треть (32%) респондентов подтверждают собственное информирование не в полной мере, 15 чел. (30%) при ответе оказались в затруднительном положении. Чуть более половины (52%) опрашиваемых достаточно обеспечены нормативно-правовыми актами территориального органа управления образованием, регламентирующими введение и реализацию ФГОС ДО для осуществления организационно-управленческой деятельности, на недостаточность обеспечения указали 20% или 10 человек, затруднились ответить 14 чел. (28%).

Систематизированность нормативно-правовой базы, обеспечивающей сопровождение разработки и реализации программы развития ДОО в соответствии с ФГОС ДО отметили 48% респондентов, не систематизирована у 20% опрошенных, 32% респондентов, предположительно, не владеют информацией, так как затруднились ответить на данный вопрос. В обобщении нормативно-правовых основ для создания и реализации программ развития ДОО в соответствии с ФГОС ДО нуждаются 100% респондентов, пожелание которых будет учтено в процессе следующего этапа экспертного опроса. Высокий показатель (88%) опрошенных испытывают потребность в дополнительном нормативно-правовом просвещении; ровно вдвое меньше (44%) удовлетворены актуальным состоянием нормативно-правового обеспечения, регламентирующего введение ФГОС ДО. При этом чуть более половины респондентов используют для повышения уровня собственной правовой компетентности информационные ресурсы: системы Гарант, Консультант-плюс и другие.

В соответствии с планом проведения диагностических процедур организована дискуссия, в которой участвовали 20 человек родителей воспитанников дошкольных образовательных организаций восточного региона Московской области. В ходе дискуссии родителям было предложено обсудить и сформулировать их социально-педагогические функции в контексте новой образовательной политики и её стратегических ориентиров [1]. Анализируя их ответы и рекомендации, представляется возможным обобщить и дифференци-

ровать социально-педагогические функции родителей дошкольников по укрупнённым группам:

- родители - потребители и заказчики образовательной услуги в системе дошкольного образования;
- родители - эксперты качества дошкольного образования;
- родители - общественные наблюдатели предоставления в полном объёме и необходимом качестве образовательной услуги в системе дошкольного образования;
- родители - социальные партнёры;
- родители - соуправленцы дошкольным образованием (члены управляющих советов).

Родительской общественностью высказаны пожелания и потребности в нормативно-правовом сопровождении осуществления их социально-педагогических функций и своевременном правовом просвещении.

Результаты анкетирования и выводы проведённой дискуссии инициировали нас сформулировать вопросы опросника с учётом пожеланий респондентов и обобщить их же ответы в виде перечня нормативных документов федерального, регионального, муниципального уровней и уровня ДОО (локального).

Опросник состоит из 4 вопросов, предполагающих полные, развёрнутые ответы. Количество респондентов – 70 человек (50 человек – представители профессионального сообщества, 20 человек – родители воспитанников).

Надо отметить, что респонденты отвечали не на полный перечень вопросов, а останавливались на блоке, определённом их компетенциями и полномочиями. В результате обобщён и скомпонован нижепоименованный перечень:

*1. Назовите наиболее часто используемые нормативные основания для создания и реализации программы развития Вашей ДОО в соответствии с ФГОС ДО:*

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.
- Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. Утверждена Распоряжением правительства РФ 15 мая 2013 г.
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от «6» октября 2009 г. № 373 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

- Федеральный закон Российской Федерации от 6 октября 2003 г. № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации».
  - Распоряжение Правительства РФ «О мероприятиях по совершенствованию контрольно-надзорных функций и оптимизации предоставляемых государственных услуг в сфере образования» от 05.03.2010 г. № 297.
  - Стратегия экономического и социального развития РФ на период до 2020 г. (от 26.01.2009 №22 от 22.12.2009 №390).
  - ФЗ «Об утверждении Федеральной программы развития образования» (№51-ФЗ) от 10.04.2000 г.
  - Закон РФ «Об основных гарантиях прав ребенка». «Собрание законодательства РФ», 03.08.1998, N 31, ст. 3802.
  - Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года.
  - Конституция Российской Федерации. Принята народом Российской Федерации 12 декабря 1993 года. Вступила в силу со дня официального опубликования 25 декабря 1993 года.
2. *Какие, на Ваш взгляд, нормативно-правовые акты федерального и регионального уровней могут являться нормативно-правовой основой разработки и реализации программ развития ДОО в соответствии с ФГОС ДО?*
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 30 августа 2013 № 1024 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».
  - Письмо Федеральной службы по контролю в сфере образования и науки (Рособрнадзора) № 01-52-22/05-382 от 07.02.2014.
  - Санитарно-эпидемиологические правила и нормы (СанПиН 2.4.1.3049–13).
  - О дошкольных образовательных организациях. Министерство образования и науки РФ, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор) 07.02.2014 №01-52-22/05-382. Органам исполнительной власти субъектов РФ, осуществляющим переданные полномочия РФ в сфере образования.
  - Письмо Министерства образования и науки № 08-249 от 28 февраля 2014 г. «Комментарии к ФГОС дошкольного образования».
  - Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г. N1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
  - План действий по обеспечению введения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Письмо Министерства образования и науки РФ и Департамента государственной политики в сфере общего образования «О плане действий по обеспечению введения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования от 13.01.2014 года № 08-10.
  - Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н г. Москва «Об утверждении профессионального стандарта педагога (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» Раздел 4.5. Профессиональные компетенции педагога дошкольного образования (воспитателя), отражающие специфику работы на дошкольном уровне образования.
  - Положение о медико-психолого-педагогической комиссии. Утверждено Приказом Министерства образования и науки РФ от 20.09.2013г. № 1082.
  - Методические рекомендации по реализации полномочий органов государственной власти субъектов РФ по финансовому обеспечению оказания государственных и муниципальных услуг в сфере дошкольного образования. Письмо Министерства образования и науки РФ и Департамента государственной политики в сфере общего образования «О направлении методических рекомендаций по реализации полномочий органов государственной власти субъектов Российской Федерации по финансовому обеспечению оказания государственных и муниципальных услуг в сфере дошкольного образования от 1 октября 2013 г. № 08-1408.
  - Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и



организации режима работы дошкольных образовательных организаций. СанПин 2.4.1.3049-13. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации «Об утверждении СанПин 2.4.1.3049-13 от 15 мая 2013г. №26. Зарегистрировано в Минюсте РФ 29 мая 2013 г. Регистрационный № 28564. Вступили в силу с 30 июля 2013 г.

- Приложения №№1-15 к СанПин 2.4.1.3049-13.
- Санитарно-эпидемиологические требования к дошкольным группам, размещённым в жилых помещениях жилого фонда. СанПин 1.4.1.3147-13. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации «Об утверждении СанПин 2.4.1.3147-13 от 19 декабря 2013г. №68.
- Санитарно-эпидемиологические требования к дошкольным группам, размещённым в жилых помещениях жилого фонда. СанПин 1.4.1.3147-13. Утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 19 декабря 2013 г. № 68.
- Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы от 01.06.2012 г. № 761.

*3. Какие нормативно-правовые акты территориального органа управления образованием, органов местного самоуправления Вашей административной территории, как Вам представляется, необходимы для ведения эффективной организационно – управленческой деятельности при разработке программы развития ДОО в соответствии с ФГОС ДОО?*

- Решение местного органа самоуправления от \_\_\_\_\_ № \_\_\_\_\_ «Об утверждении Положения о расходовании субвенций на исполнение полномочий в области дошкольного образования в дошкольных образовательных учреждениях административного территориального образования Московской области».
- Решение местного органа самоуправления от \_\_\_\_\_ № \_\_\_\_\_ «Об утверждении Положения о порядке использования субвенции на осуществление полномочий по воспитанию и обучению детей – инвалидов в дошкольных образовательных учреждениях административного территориального образования Московской области».

- Административный регламент администрации административного территориального образования Московской области предоставления муниципальной услуги «Зачисление в образовательные учреждения»
- Административный регламент администрации административного территориального образования Московской области предоставления муниципальной услуги «Прием заявлений, постановка на учет и зачисление детей в образовательные учреждения, реализующие программу ДО».
- Постановление руководителя администрации административного территориального образования Московской области от \_\_\_\_\_ года № \_\_\_\_\_ «Об утверждении Положения о публичном докладе территориального органа управления образованием администрации административного территориального образования Московской области».
- Постановление руководителя администрации от \_\_\_\_\_ г. № \_\_\_\_\_ «О компенсации части родительской платы за содержание ребенка (присмотр и уход за ребенком) в муниципальных образовательных учреждениях административного территориального образования Московской области».
- Постановление руководителя администрации от \_\_\_\_\_ г. № \_\_\_\_\_ «О компенсации части родительской платы за содержание ребенка (присмотр и уход за ребенком) в муниципальных образовательных учреждениях административного территориального образования Московской области, реализующих основную общеобразовательную программу дошкольного образования».
- Решение местного органа самоуправления от \_\_\_\_\_ № \_\_\_\_\_ «Об утверждении Положения о порядке использования субвенции на осуществление полномочий по воспитанию и обучению детей-инвалидов в дошкольных образовательных учреждениях административного территориального образования Московской области».
- Положение о порядке использования субвенции на осуществление полномочий по воспитанию и обучению детей инвалидов в дошкольных образовательных учреждениях административного территориального образования Московской области.
- Приказ руководителя территориального органа управления образованием от \_\_\_\_\_



№ \_\_\_\_\_ Об утверждении Положения о мониторинге образовательных учреждений административного территориального образования Московской области.

- Положение о мониторинге образовательных учреждений административного территориального образования. (Приложение № \_\_\_\_\_ к приказу территориального органа управления образованием административного территориального образования Московской области от \_\_\_\_\_ № \_\_\_\_\_).
- Постановление руководителя администрации от \_\_\_\_\_ № \_\_\_\_\_ Об утверждении Положения о комплектовании муниципальных казенных дошкольных образовательных учреждений административного территориального образования Московской области детьми дошкольного возраста.

4. Претерпело ли изменение, в связи с введением ФГОС ДО содержание нормативно-правовых актов Вашей ДОО и какими нормативами, разработанными и изданными Вашим руководителем, по Вашему мнению, должна быть укомплектована нормативно-правовая база для создания и успешной реализации программы развития ДОО в соответствии с ФГОС дошкольного образования?

- Устав ДОО (обновлённая редакция).
- Должностные инструкции педагогических работников ( внесение изменений).
- Положение об Управляющем совете (обновлённая редакция).
- Положение о Педагогическом совете (обновлённая редакция).
- Положение о Родительском комитете (обновлённая редакция).
- Положение об оплате труда педагогических работников, специалистов и иных работников ДОО.

- Инструкции по охране труда, технике безопасности (переработанные).
- Инструкции по охране жизни и здоровья детей.
- Приказ «Об организации деятельности ДОО по подготовке к введению ФГОС дошкольного образования».
- Договор с учредителем (внесение дополнений и изменений.)
- Дополнительные соглашения к трудовому договору с педагогическими работниками.
- Внесение изменений и дополнений в Положение о стимулирующих надбавках (обновлённая редакция).
- Договор с родителями (законными представителями) – (обновлённая редакция).
- Приказ об утверждении проекта ООП ДО.
- Приказ о создании творческой группы по разработке ООП ДО.
- Положение о творческой группе по разработке ООП ДО.
- Приказ об утверждении ООП ДО.
- Приказ о создании рабочей группы по подготовке к введению ФГОС ДО.
- Положение о рабочей группе по подготовке к введению ФГОС ДО.

Таким образом, на все вопросы опросника от респондентов получены достаточно убедительные ответы, которые структурированы в виде перечня нормативов федерального, регионального, территориального (муниципального) и локального уровней, преимущественно используемых в ДОО, систематизация и обобщение которых позволит обеспечить нормативно-правовое просвещение руководителей, методистов, иных специалистов и родительского сообщества системы дошкольного образования и нормативно-правовое обеспечение создания и реализации программ развития ДОО в соответствии с ФГОС ДО.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Скударёва Г.Н. Социальный заказ образованию как феномен современной педагогической действительности // Воспитание школьников. – 2013. – № 8. – С. 3-10.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273 -ФЗ (с изменениями от 4 июня 2014 г). – М.: Омега-Л, 2013. – № 5976. – 134 с.
3. Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования.

**Summary**

**REGULATORY SUPPORT GEF IMPLEMENTATION  
OF PRESCHOOL EDUCATION IN VIEW  
OF SUBJECTS PROJECTED NEEDS PROFESSIONAL  
AND PARENT COMMUNITY**

*G.N. Skudareva*

Moscow State Regional Institute of Humanities

*Abstract.* In the article the problem actualized regulatory support implementation of GEF preschool education, the need for which is revealed through diagnostic procedures with professional actors and parent community pre-school education. The results of expert surveys and the results of discussions with parents are summarized and structured as a list of regulations of federal, regional, territorial (municipal) and local levels, mainly used in the system of preschool education.

*Key words:* Federal educational standard of preschool education program of preschool education organization; projected needs; expert interviews; regulatory support of GEF implementing preschool education.

## ПРОБЛЕМА ОБЩЕГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ Н.И. ПИРОГОВА

Шаталов А.А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

**Аннотация.** В статье анализируются научно-теоретические идеи общего и специального образования Н.И. Пирогова, содержание обучения и воспитания человека, проблемы общечеловеческого воспитания.

**Ключевые слова:** демократизация образования; классическая и реальная гимназия; сословность; общечеловеческое воспитание; духовное развитие; древние языки; родное слово; университет; подготовка учителя.

В 60-х годах XIX века получило мощное развитие общественное движение, составной частью которого было прогрессивное педагогическое движение. В печати, на страницах газет и журналов, выступали общественные деятели и педагоги с резкой критикой существующей системы образования и требовали открытия широкой сети народных школ, образования женщин, демократизации школы, воспитания человека и гражданина. Значительный вклад в разработку стратегических основ отечественной системы образования в рассматриваемый период внёс выдающийся мыслитель, многогранный учёный, педагог и общественный деятель Н.И. Пирогов. Все его титанические усилия и великий талант учёного были направлены на служение своему народу, воспитание нравственной личности.

Н.И. Пирогова очень беспокоило состояние образования, о чём писал он в знаменитой статье «Вопросы жизни», опубликованной в 1856 году, которая заставила всю мыслящую Россию посмотреть на дело воспитания и образования как на дело первостепенной важности, имеющее колоссальное жизненное значение, от которого зависит интеллектуальное и нравственное здоровье общества.

Не оставил без внимания мысли Н.И. Пирогова о воспитании и образовании великий мыслитель и педагог К.Д. Ушинский. В своей статье «Педагогические сочинения Н.И. Пирогова» он дал очень высокую оценку выступлению Пирогова.

К.Д. Ушинский писал, что «...Н.И. Пирогов первый у нас взглянул на дело воспитания с философской точки зрения и увидел в нём не вопрос школьной дисциплины, дидактики или правил физического воспитания, но глубочайший вопрос

человеческого духа – «вопрос жизни», и действительно, это не только вопрос жизни, но и величайший вопрос человеческого духа» [6, с. 418].

Появление этой статьи Н.И. Пирогова ассоциируется с началом зарождения мощного общественно-педагогического движения. Известный отечественный педагог В.Я. Стоюнин в статье «Педагогические задачи Н.И. Пирогова» определил труд «Вопросы жизни», как «один из первых смелых голосов после долгого вынужденного молчания». По его мнению, это был голос гражданина, патриота, учёного-исследователя. Дальше он продолжал, «...оказалось, что знаменитый хирург не только рассекал человеческие тела и анализировал их, но точно так же анализировал человеческое общество – и тело, и душу его и нашёл там застарелые болезни, которые нужно лечить радикальными средствами» [5, с. 273].

Анализируя современное ему состояние образования, Н.И. Пирогов отмечал, что воспитание и образование не стали пока вопросами жизни, что воспитанию не уделяется должное внимание. Наиболее существенными недостатками, пороками воспитания человека он считал сословность и узкоспециальную деловую целенаправленность.

В сословности он видел преграду к тому, чтобы каждый человек мог получить образование соответственно своим склонностям и способностям. Н.И. Пирогов выступал за всеобщее образование независимо от сословной принадлежности, за энциклопедическое образование, которое должно предшествовать специальной подготовке человека. «Основная цель воспитания, – подчёркивал он, – научить «быть человеком». «В системе воспитания, – писал Н.И. Пирогов, – понятие человека заменено понятием специалист, моряк, юрист.

В силу этого процесс воспитания становится всё более односторонним, специальным. Самые существенные основы нашего воспитания находятся в совершенном разладе с направлением, которому следует общество» [1, с. 32].

«Ни одно образованное правительство, — отмечал он, — как бы оно не нуждалось в специалистах, не могло не убедиться в необходимости общечеловеческого воспитания. Все готовящиеся быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми» [1, с. 39]. Но прежде необходимо развить в человеке умственные способности и потом уже на этой основе давать ему специальную подготовку, учителя их будут сеять уже на возделанном и разработанном поле.

Н.И. Пирогов раскрыл три возможных пути формирования личности — «...или согласить нравственно-религиозные основы воспитания с настоящим направлением общества. Или переменить направление общества. Или, наконец, приготовить нас воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, доставив нам все способы и всю энергию выдерживать неравный бой» [1, с. 36].

Через систему общечеловеческого воспитания необходимо всемерно содействовать, по мнению Н.И. Пирогова, развитию в каждом человеке умственные способности, воспитывать свободную и твёрдую волю, высокие нравственные убеждения, искренне любить правду и стоять за неё горой. Создавая единую общеобразовательную школу на основе принципа последовательности, состоящую из нескольких ступеней, неразрывно между собой связанных, он предусматривал две линии в общем образовании — классическую и реальную. Для каждой ступени предполагался сравнительно короткий срок обучения — два года в начальной школе, четыре года в прогимназии двух типов, три-пять лет в гимназии, а также высшая школа двух типов — университеты и высшие специальные учебные заведения. Особое значение в системе среднего образования Н.И. Пирогов придавал классическому знанию — изучению древних языков, русской литературе и языку, истории и математики, но при этом исключалось естествознание, которое было основным предметом в реальной гимназии.

В классической гимназии обучение продолжалось на два года больше, и учебный план включал общеобразовательные предметы, в реальной гимназии преобладали прикладные предметы.

В первых двух классах обеих гимназий предполагался по существу одинаковый курс обучения. В реальной гимназии не было древних язы-

ков, меньше времени отводилось на изучение русского языка и истории.

Намечая для гимназий трёхлетний срок обучения, Н.И. Пирогов высказывал пожелание об увеличении в классических гимназиях срока обучения до пяти лет, объясняя это тем, что обучение в них требует большего напряжения умственных и физических сил. Основным предназначением классической гимназии была подготовка для поступления в университет и в любой отраслевой институт, хотя её выпускник имел возможность заниматься и практической работой. Главным назначением реальных гимназий должно быть приготовление обучающихся к практической работе, вместе с тем они имели возможность поступать в отраслевой институт. В учебном плане реальной гимназии не было древних языков, меньше времени отводилось на изучение русского языка и истории, но в большем объёме изучалось естествознание.

Н.И. Пирогов отдавал предпочтение классическому образованию, приписывал «высшую образовательную силу исключительно глубокому изучению древних языков, языка отечественного, истории и математики». При этом он ссылался на вековой опыт, который «вопреки всем возгласам противников, всё-таки доказал, что изучение этих наук одно и само по себе уже достаточно образует и развивает дух человека, приготавливая его к восприятию всевозможных и нравственных, и научных истин» [2, с. 220].

К.Д. Ушинский не разделял эту точку зрения Н.И. Пирогова, он защищал единую общеобразовательную школу, обеспечивая обучающимся разносторонне классическое и реальное образование. Он отмечал, что Н.И. Пирогов не раскрывает доказательно свои аргументы, на каком основании изучение древних языков считает он «необходимым для высшего общечеловеческого гуманитарного образования», ссылаясь только на вековой опыт. И К.Д. Ушинский излагает системно и последовательно своё обоснование того, что ссылаться на вековой опыт в необходимости изучения древних языков и приписывать им «высшую образовательную силу» едва ли основательно. Анализируя мысль Н.И. Пирогова о том, что классическое образование подготовило много высококоразвитых людей, К.Д. Ушинский замечает, что он умалчивает вместе с тем о том, «сколько оно подготовило пустейших педантов, не видящих жизни за буквой, сколько оно подготовило людей, не способных понимать окружающей их жизни, если оно не являлось им в форме латинской или греческой цитаты» [6, с. 429].

К.Д. Ушинский также не разделял мысль Н.И. Пирогова о том, что он приписывал математике открытие мира внешнего в тесной связи с внутренним миром человека, что математика столько же принадлежит миру внутреннему, сколько и внешнему и в истории философии составляет переход от первого ко второму, но она, замечает Ушинский, изучает только форму, а «не сущность существующего». Далее он отметил, что в практике обучения и воспитания наблюдается странное явление, что молодые люди с желанием и успехом занимающиеся математикой, «чаще всего оказываются малоспособными к другим наукам, в особенности к словесности и истории» [6, с. 429]. На специалистах-математиках весьма часто на всю их жизнь лежит какой-то странный оттенок ограниченности и «нередко с глубоким знанием математики уживаются в голове самые дикие, уродливые фантазии и упорнейшие, ограничительнейшие предрассудки» [6, с. 429].

К.Д. Ушинский разделял идею Н.И. Пирогова о том, что глубокое изучение древних языков сильнее, чем что-либо другое развивает высшие духовные ценности человека. Язык, являясь «органическим созданием человеческого духа <...> имеет в себе все достоинства глубокого проникновения в природу и в самого себя. В этом отношении язык всегда будет, замечает он, «величайшим наставником человечества». Во главу угла гуманного образования мы поставили бы «не изучение древних языков», а изучение родного языка. «Главным предметом в общем гуманном развитии современного человека должны стоять вовсе не классические языки, а родной язык и родная литература» [6, с. 430].

Под гуманным образованием К.Д. Ушинский понимал развитие человеческого духа. Гуманистические основы личности развиваются не только изучением классических языков, но и в гораздо большей степени «...религией, языком народным, географией, историей, изучением природы и новыми литературами», — замечал он.

Великий педагог разделял подход Н.И. Пирогова и в том, что общее гуманное образование должно определять цель низших, средних и отчасти высших реальных учебных заведений, которые должны иметь в своей основе гуманное развитие личности, в противном случае оно пагубно для человека.

К.Д. Ушинский писал, что реализм начинается тогда, когда мы ищем в науке не мысли, не пищи духу, а только тех знаний, которые необходимы для определённой отрасли практической работы, реализм и гуманизм можно найти в каждой науке

и различие наук состоит не в их специфике, а в различии способа их изучения.

«Можно из истории сделать реальную науку — за примером ходить недалеко; наоборот, можно арифметикой и химией развивать гуманность в человеке и даже обучение грамоте можно сделать гуманным и реальным» [6, с. 431], — писал он.

К.Д. Ушинский, как и Н.И. Пирогов считал, что изучение организации языка является лучшим средством духовного развития человека, но в этом процессе важнейшую роль должны играть не классические языки, а родное слово. Он изложил систему последовательного изучения истории, географии, математики, естественных наук, за этим должно идти изучение новейших иностранных языков, а древние языки должны изучаться при освоении специальности, необходимой для известной отрасли учёных занятий.

К.Д. Ушинский возражал против того, чтобы владение древними языками было необходимым условием при поступлении в университет. Он считал, что хорошее знание древних языков необходимо только при поступлении на филологический факультет, посредственные необходимы только на медицинский и юридический факультеты, для желающих заниматься математическими и естественными науками вовсе не должны от них требовать знания древних языков.

В гимназическом образовании, по его мнению, изучение древних языков следовало бы организовать только для желающих и то в последние три года, на двух первых курсах филологического факультета следовало бы посвящать половину времени изучению латинского и греческого языков.

Исходя из вышесказанного следует, что К.Д. Ушинский отстаивал всестороннее, как гуманитарное, так и реальное образование, не отдавая предпочтение не одному из них.

Анализируя содержание подготовки специалистов в университетах, методы обучения в них, он отмечал многие недостатки в организации университетской жизни. Прежде всего то, что университеты давно уже являются «...не научными, а правительственными, церковными, учебно-общественными и национальными учреждениями». «Сама наука, всё более проникая в жизнь общества, выносит из неё с собой утилитарное прикладное направление», — писал Н.И. Пирогов. Университет перестал быть учреждением чисто научным, то есть таким «которое назначено удовлетворять одной потребности знания». Ни один университет не является представителем современной науки, большинство учится в нём с известной практической направленностью.



Современный ему университет он оценивал скорее отрицательно, чем положительно.

Н.И. Пирогов отмечал утилитарное прикладное стремление общества, которое пересилило чисто научное стремление и не могло обнаружиться в университетах. Он полагал, что для исправления сложившегося состояния, в университетах необходима полномасштабная реформа по многим направлениям их деятельности. Положительным в работе отечественного университета он считал только то, «что он есть учреждение правительственное и учебное со значительным бюрократическим оттенком и с некоторой примесью корпоративного, воспитательного и филантропического характера» [3, с. 322]. Правительство учреждало университеты имея в виду прежде всего то, чтобы они готовили специалистов и образованных людей, знающих и умеющих приложить своё знание. В этих условиях, отмечал Н.И. Пирогов, чисто научное не могло быть в университете «преобладающим началом».

Он требовал предоставления университетам самостоятельности (автономии), пропагандировал формы управления университетом. Пирогов считал целесообразным поручить управление университетом коллегии профессоров, «...коллегиальный ум – лучший ум», – говорил Н.И. Пирогов. Он обеспечивает соответствующие условия против личного произвола в решении научных и учебных проблем в учебном заведении. Автономия воспитывает коллегию, даёт возможность для профессионального, открытого обсуждения ведущих проблем в научной, учебной, воспитательной и образовательной деятельности университета и принятия объективного решения. Пирогов выступил за «гласность» в университетском образовании. Это означало то, что университеты должны общаться между собой, проводить научные конференции, информировать образованную часть общества о своей деятельности. Автономия университета, по его мысли, может состоять и в том, чтобы сделать его менее бюрократическим и «менее зависимым от бюрократии».

Выделение Пироговым университетов с широкими правами автономии имеет принципиальное значение и в наше время, время глубокого осмысления путей развития высшей школы, в частности, отечественных университетов. Пирогов рассматривал автономию университета и чиновничество как несовместимые понятия. «Учёный, стремящийся к независимости, – это дело самое обыкновенное, чиновник с этим стремлением немыслим» [3, с. 333].

Автономия предоставляет университету право распоряжаться бюджетом, распределять его, сообразуясь с потребностями, «наблюдать» за правильным его использованием, контролировать всю административную часть, распоряжаться учебной деятельностью в интересах науки и просвещения, нести ответственность за свои действия перед «высшей учебно-административной инстанцией».

Коллегия в условиях автономии берёт на себя ответственность перед правительством и обществом развивать науки и просвещение. И Пирогов замечает, что чем свободней она будет располагать своей научной и учебной деятельностью, тем больше будет у неё ответственности перед обществом. Он считал целесообразным привлекать крупных учёных к преподаванию в университете, развивать у студентов самостоятельность путём приобщения их к науке, взаимоотношение между преподавателями и студентами должны строиться на гуманной основе, глубоком взаимопонимании в соответствии с общей целью воспитания – быть человеком.

К личности преподавателя Пирогов предъявлял высокие нравственные требования. В «письмах из Гейдельберга» он писал: «...пусть учится только тот, кто хочет учиться – это его дело. Кто хочет у меня учиться, тот должен чему-нибудь научиться – это моё дело так должен думать каждый совестливый преподаватель» [3, с. 397].

Пирогов считал необходимым ввести конкурс на замещение вакантных должностей, который будет способствовать повышению их профессионального уровня, знанию своей науки, развитию научного красноречия, а также принять ряд мер, способствующих улучшению их материального положения.

Говоря о необходимости проведения реформы в университетском образовании, он подчёркивал, что одним изменением уставов, курсов, программ вряд ли можно достичь желаемого. Для коренного преобразования в работе университетов нужны не только новые законы, но и новые люди. Главным условием в этом сложном процессе преобразования, по его справедливому замечанию, является «твёрдая вера в образовательную, творческую силу <...> на предварительное образование главных деятелей науки» [3, с. 125].

Пирогов предлагал внести изменения в устав научно-учебных коллегий, касающихся срока службы профессоров и системы их пенсионного обслуживания.

Срок служебной деятельности профессора с правом получения полпенсии может быть сокра-

щён, по его мнению, до 15 лет. Избрание его на новый срок можно было при двух условиях.

Во-первых, если профессор издал за первое пятнадцатилетие какую-либо монографию или учебное пособие.

Во-вторых, если за этот период он подготовил не менее одного кандидата из обучающихся в университете и который мог бы работать доцентом по одному из предметов.

Если профессор в течение пятнадцати лет не мог издать свои научные труды из-за отсутствия средств, то мог представить свой труд в рукописи. В этом случае оценку ему должны давать не только совет университета, но и высшая научная инстанция, куда труд профессора передается по распоряжению Министерства. Разработанные им условия и требования к должности профессора стимулировали его вклад в науку, подготовку научной смены. Он очень бережно относился к воспитанию талантливой молодёжи, к подготовке научных кадров.

Осуществляя руководство подготовкой молодых людей к профессорской деятельности в Германии, Пирогов основательно познакомился с работой пяти университетов, включая швейцарские. Он стремился извлечь всё, что «...найётся в них прикладного к нашему научному и учебному быту» [3, с. 389].

Пирогов знакомился с системой преподавания многих дисциплин, приобрёл программы многих курсов университетов и обеспечил ими всех, кто обучался в «профессорском университете», оказывал им всякую помощь в процессе их учёбы. Он писал, что некоторые из обучающихся имели намерение, приехав в Германию, кроме посещения лекций, готовить и диссертационное исследование в течение двухлетнего срока обучения. По его мнению, в этот период следует ограничиться усовершенствованием своих знаний, полученных в наших университетах, а что касается подготовки диссертаций, то в это время можно ограничиться сбором материала для научного исследования. Пирогов также не разделял мнение тех, кто стремился большую часть времени посвятить какой-то специальной работе, в то же время он признавал её важность и большую пользу. Он считал, что таким способом можно достичь больших успехов в науке. Занимаясь одним предметом под руководством известного наставника, можно глубоко изучить и механизм занятий и найти ему дальнейшее приложение, лучше сосредоточить усилия на разработке одной, даже самой малой части науки, возможности для изучения всех её частей.

Но с другой стороны, замечает Пирогов, нельзя найти более благоприятного времени для занятия целой наукой. И в то же время «следить за целой наукой» это значит, не упускать из внимания специальные занятия.

Он рассматривал проблему взаимосвязи частей и целого в научном познании. В настоящее время, отмечал Пирогов, в целостности всю науку может хорошо излагать тот, «кто долго занимался разработкой отдельных её частей, и конечно, чем более он их разрабатывал, тем лучше, тем дельнее будет изложение целого» [3, с. 389]. Он рекомендовал поручить молодым учёным преподавание не целой науки, а определённой её части. В этом случае разработка специальностей как способ занятий для начинающих был бы эффективен и выгоден тем, что они, усвоив какой-либо метод в конкретном специальном исследовании, могли его использовать и применить и в другом исследовании. Обосновывая принцип воспитывающего обучения, Пирогов подчёркивал, что каждый учитель будет только тогда отвечать своему назначению, когда наряду с преподаванием того или другого предмета он решает задачи и воспитания личности.

Он выдвинул и обосновал такие принципы обучения, как наглядность, активность и сознательность, учёт возрастных и индивидуальных особенностей детей в процессе обучения, последовательность и систематичность.

Большое значение он придавал методам обучения, которые используют учителя в обучении детей. Во время работы в учебных округах Пирогов призывал учителей отбросить устаревшие догматически методы преподавания и внедрять новые, способствующие развитию умственных способностей детей, будить их мысли, прививать навыки самостоятельной работы. Главным успешности обучения является, по его мнению, возбуждение интереса к изучаемому материалу. Он разработал целостную методическую систему обучения. Очень важным считал необходимость обсуждения учителями не того, что преподаётся, а как преподаётся, рекомендовал «практически-педагогические приёмы для лучшего и сознательного восприятия учащимися» изучаемого материала. Учитель имел возможность свободно предлагать те способы изложения материала, которые он считает наиболее соответствующими поставленным педагогическим целям.

Н.И. Пирогов изложил своё видение в совершенствовании методики преподавания учебных предметов в изданных им циркулярах «О на-

глядном обучении», «О методах преподавания», «О преподавании истории», «О преподавании географии» и других. Он раскрыл их значимость и эффективность в процессе усвоения детьми изучаемого материала, обосновал их воспитательное воздействие на формирование нравственных основ личности.

«Главная обязанность педагога, – писал он, – заключается преимущественно в том, чтобы науку излагать не столько для самой науки, сколько для развития, посредством науки той или другой умственной или душевной способности» [3, с. 143].

Заботясь об улучшении постановки учебной и воспитательной работы в гимназиях, Пирогов давал конкретные обоснованные указания о применении наглядности в сочетании с устным словом, особенно, в младшем возрасте. На подготовку учителей он смотрел как на дело первоочередной важности, что «она должна быть теперь краеугольным камнем, если мы хотим жить в будущем». Пирогов придавал большое значение самостоятельной работе учителя над повышением своего профессионального мастерства. В этом процессе он отводил особое место творческим исканиям учителей с предоставлением им полной свободы, рекомендовал посещать уроки учителей, приглашал на свои собственные. Новаторские методы и приёмы обучения и воспитания, используемые учителями. Пирогов считал необходимым обсуждать и анализировать как в своих учебных заведениях, так и на совещаниях и учительских съездах.

Проблемы взаимоотношений учителей и учащихся также были в объективе его внимания и анализа. Он говорил, что в гимназиях существуют две точки зрения по этому вопросу среди педагогов. Одни считают, что учителя – это братья, другие – они являются отцами учеников. Считая

такие взаимоотношения с детьми, Пирогов подчёркивал, что «наставники должны остаться наставниками, в полном смысле, ни более и не менее, в противном случае такие суждения противоречат основным началам педагогики» [4, с. 640].

Главное назначение учителя Пирогов видел в том, чтобы он сумел изложить свой предмет именно так, чтобы ученик усвоил изучаемый материал и задача его доказать фактами, что применяемый им способ преподавания наиболее эффективный, достигает этой цели. В этом процессе важная роль принадлежит и силе самой науки, но наука без лиц не существует, следовательно, подчёркивает Пирогов, заслуга остаётся за учителем.

«Образовательная сила каждой науки распространяется не на одну только, а более или менее на все способности учащегося, которая же именно из его способностей разовьётся наукою по преимуществу – будет зависеть от четырёх условий:

- 1) от свойства самой науки.
- 2) от личности и степени развития ученика.
- 3) от личности и степени образования учителя.
- 4) от способа преподавания избранного им предмета» [4, с. 136].

Назначение школы и учителя состоит в том, по мнению Н.И. Пирогова, чтобы воспитать у учеников восприимчивость к науке, сформировать у них потребность к самостоятельным занятиям наукой.

Из вышесказанного следует, что многие педагогические идеи Н.И. Пирогова – защита бессловной школы, отрицание ранней специализации, защита общечеловеческого воспитания, защита прав учителя на творческие педагогические искания, автономия школы и многие другие остаются и сегодня востребованными педагогической наукой и практикой воспитания и образования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Пирогов Н.И. Избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1985.
2. Пирогов Н.И. Мысли и замечания о проекте нового устава училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения. В кн. Избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1985.
3. Пирогов Н.И. Университетский вопрос. В кн. Избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1985.
4. Пирогов Н.И. Задачи учителя в школе. В кн. Избранное пед. соч. Изд-во АПН РСФСР. – М., 1952.
5. Стоюнин В.Я. Избр. пед. соч. – М., 1954.
6. Ушинский К.Д. Пед. соч. Н.И. Пирогова. В кн. пед. соч. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 2.

## ***Summary***

### **THE PROBLEM OF GENERAL AND SPECIAL EDUCATION IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF N.I. PIROGOV**

*A.A. Shatalov*

Moscow State Regional Institute of Humanities

*Abstract.* The article considers the scientific and theoretical ideas of general and special education of N.I. Pirogov, the content of training and education of a human, problems of universal education.

*Key words:* democratization of education; classical and real high school; class, universal education; spiritual development; ancient languages; native word; teacher training.

## РАЗДЕЛ 2.

# ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923:316.6:371.12.011.3-051

### ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

*Акимова М.К., Галстян О.А.*

Российский государственный гуманитарный университет  
Московский государственный областной гуманитарный институт

**Аннотация.** В статье проясняется семантическое «поле» понятий «компетентность» и «коммуникативная компетентность педагога». Основное содержание статьи посвящено результатам экспериментального исследования коммуникативной компетентности педагога. Данное исследование позволило выявить влияние уровня образования и педагогического стажа на развитие коммуникативной компетентности педагога посредством тренинга.

**Ключевые слова:** компетентность; коммуникативная компетентность педагога; толерантность; эмпатия; эмоциональное выгорание.

В последние годы внимание специалистов всё чаще обращается к такому качеству педагогов, как компетентность [5, 6, 16, 17]. Объектом нашего внимания стала коммуникативная компетентность как одна из составляющих профессиональной компетентности педагога. Это связано с тем, что профессия педагога относится к числу «коммуникативных», в которых общение выполняет профессиональные функции.

Коммуникативная компетентность, будучи профессионально-важным качеством педагога

- во-первых, позволяет ему более успешно осуществлять профессионально-педагогическое общение, а значит, и педагогический труд в целом;
- во-вторых, педагог является не только носителем профессионально-важного качества, но и источником, «транслятором» этого качества своим ученикам. Сформировать коммуникативную компетентность учащихся может лишь тот педагог, который сам обладает ею.

Проблема развития коммуникативной компетентности приобретает особое значение, если учесть, что она (в отличие от квалификации педагога) является качеством личности, которое может найти своё применение не только в профессиональной деятельности, но и в повседневной

жизни. Содержание коммуникативной компетентности таково, что позволяет её обладателю быть успешным не только в решении профессиональных задач, но и в разных ситуациях социального взаимодействия, это качество делает его обладателя более мобильным, гибким, адаптивным.

Несмотря на то, что понятие «компетентность», как и компетентностный подход к исследованию профессиональной деятельности, возникли на Западе, а в отечественной психолого-педагогической литературе стали упоминаться сравнительно недавно, они уже успели приобрести разнообразие и разноплановость в трактовках. В настоящее время перечень изучаемых видов компетентности насчитывает более трёх десятков. Эти виды не только имеют разные названия, но и сущность их понимается неодинаково. Наиболее часто встречаются следующие понимания компетентности:

- 1) компетентность как знания, умения, навыки, опыт (Э.Ф. Зеер, А.А. Деркач, А.Н. Сухов);
- 2) компетентность как способность (Дж. Равен, В.Н. Введенский, С.Б. Шишов);
- 3) компетентность как проявление компетенции (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя).

Проблемам профессиональной компетентности педагога посвящены многие отечественные исследования. Мы в первую очередь остановимся



на взглядах Н.В. Кузьминой и А.К. Марковой, являющихся своего рода отечественными «первопроходцами» в изучении труда учителя [8, 11].

Н.В. Кузьмина рассматривает профессиональную компетентность педагога как субъективный фактор достижения вершин в профессионализме наряду с профессионально-педагогической направленностью и педагогическими способностями [8, с. 10]. Профессионально-педагогическая компетентность, с её точки зрения, представляет собой сложное образование, в котором среди прочих выделяется «социально-психологическая компетентность в области процессов общения».

А.К. Маркова, разработав целостную модель труда учителя, выделила три его стороны: учитель как субъект педагогической деятельности, учитель как субъект общения и учитель как личность [11, с. 7]. Она включила в структуру профессиональной компетентности педагога педагогическое общение. Представления А.К. Марковой были взяты за основу Л.М. Митиной, предложившей трёхмерную модель труда учителя, используя категории «деятельность», «личность» и «общение» [12, с. 22]. В рамках этой модели ею рассматривается понятие педагогической компетентности. Свои модели компетентности педагога предлагают И.А. Зимняя, В.Н. Введенский, М.И. Лукьянова, Э.Э. Сыманюк и другие [2, 5, 6, 9].

Подчеркнём, что во всех подходах компетентность педагога выступает как сложное интегральное профессионально-важное качество личности, включающее в себя (как один из компонентов) коммуникативную компетентность.

Понятие «коммуникативная компетентность» было введено в психологию Д. Хаймсом в 70-е годы XX века. Ранее в психологической и педагогической литературе встречались близкие по смыслу термины: социальная, социально-перцептивная, социально-психологическая компетентность, компетентность в общении, отражающие феномены, реализуемые во взаимодействии людей. Компетенции/компетентности, связанные с общением, многими психологами рассматриваются как ключевые, которыми должен обладать любой член современного общества вне зависимости от его профессии. Они обеспечивают человеку успешное существование, адаптацию, возможности разрешения задач социального характера [6, 16].

Вместе с тем коммуникативная компетентность рассматривается как необходимая составляющая профессиональной компетентности педагога. Она реализуется в рамках педагогического общения, вследствие чего ряд психологов,

определяя структуру коммуникативной компетентности педагога, отталкиваются от структуры процесса общения.

Так, Н.В. Кузьмина, взяв за основу представления о процессе общения В.Н. Мясищева и Б.Г. Ананьева, рассматривает два взаимосвязанных компонента социально-психологической компетентности педагога: социально-перцептивный (отражающий восприятие педагогом учащихся и эмоциональный отклик последних на педагога) и коммуникативный (проявляющийся во внешней стороне общения) [8, с. 98]. Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская и П.В. Растянный, опираясь на структуру предметной деятельности, разрабатываемую в отечественной психологии, видят коммуникативную компетентность как систему внутренних ресурсов, обеспечивающих ориентировку и регуляцию в коммуникативной ситуации [4, с. 4]. А.К. Маркова в модель компетентности в общении включает профессиональные знания (о строении и способах общения, о коммуникативных задачах, рефлексии общения), педагогические умения (приёмы постановки коммуникативных задач, создание условий психологической безопасности общения и реализации внутренних резервов партнёра по общению, приёмы, способствующие достижению высоких уровней общения), профессиональные позиции (субъекта равноправного общения и гуманиста) и психологические качества (педагогические такт, эмпатию, общительность, этику) [11, с. 27].

Л.М. Митина вслед за А.К. Марковой, разделяя педагогическую деятельность и педагогическое общение, выделяет в последнем ряд функций (информационную, социально-перцептивную и другие) [12, с. 31]. Коммуникативная компетентность рассматривается ею как знания, навыки, умения и способы осуществления педагогического общения.

А.Г. Асмолов с соавторами, выделяя социальную компетентность классного руководителя, видят её как интегральный и целостный феномен, состоящий из трёх взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного и поведенческого [14, с. 52].

Свои представления о структуре коммуникативной компетентности высказывают В.Н. Введенский [2, с. 54], М.И. Лукьянова [9, с. 23], И.В. Макаровская [10, с. 19] и другие.

Таким образом, однозначности в понимании сущности и структуры коммуникативной компетентности педагога так же, как и его профессиональной компетентности, нет. Вместе с тем, все исследователи отмечают сложность этих характе-

ристик, их значимость для повышения эффективности труда педагога и соотнесённость с рядом личностных черт, таких, как эмпатия, толерантность, общительность, развитость эмоционально-регуляторной сферы.

Проведённый анализ позволил нам определить направления нашей работы, среди которых в этой статье будут описаны результаты, отражающие влияние высшего педагогического образования и стажа педагогической деятельности на развитие коммуникативной компетентности педагогов.

Коммуникативную компетентность в нашем исследовании мы рассматриваем как состоящую из следующих компонентов: когнитивного, мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого, поведенческого.

В соответствии с этой структурой была разработана программа повышения коммуникативной компетентности педагогов, состоящая из четырёх этапов [3]. Особое место в программе занимает аффективный этап, проводимый в форме тренинга. Его функцией являлось обучение педагогов проявлять в смоделированных условиях коммуникативную компетентность.

#### **Организация исследования.**

Основная часть эмпирического исследования проводилась с участием педагогов профессионального лица, осуществляющего подготовку по специальностям повар, кондитер, парикмахер, художник по костюмам, оператор ЭВМ и коммерсант в промышленности. Среди них были выделены экспериментальная и контрольная группы численностью по 21 человек каждая, уравненные по гендерному признаку (1 мужчина и 20 женщин) и по наличию высшего педагогического образования (13 человек имеют и 8 человек не имеют такового).

Выбор диагностических методик, использовавшихся в исследовании, определялся тем, что диагностической проверке подвергался аффективный этап, направленный на формирование толерантности и эмоционально-волевой регуляции проявления коммуникативной компетенции.

В исследовании были использованы следующие диагностические методики:

1) опросник «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А.А. Реана, направленный на оценку трёх видов мотивации педагога, показатель «внутренняя мотивация» (ВМ) отражает уровень мотивированности содержанием педагогической деятельности и стремление достичь в ней позитивных результатов, показатель «внешняя положительная мо-

тивация» (ВПМ) отражает направленность педагога на положительную стимуляцию со стороны социального окружения (социальный престиж, заработную плату, похвалу и прочее), показатель «внешняя отрицательная мотивация» (ВОМ) указывает на подверженность педагога отрицательным социальным стимулам, таким, как критика, порицания, наказания и прочее. Соотношение трёх видов мотивации определяет индивидуальный мотивационный комплекс педагога, влияющий на эффективность педагогической деятельности. Оптимальными мотивационными комплексами считаются сочетания  $ВМ > ВПМ > ВОМ$  и  $ВМ = ВПМ > ВОМ$ . Наихудшим считается сочетание  $ВОМ > ВПМ > ВМ$ .

2) опросник «Уровень эмоционального выгорания» В.В. Бойко направлен на оценку эмоционально-волевого компонента личности, являющегося защитной реакцией на действие психотравмирующих факторов, опросник выявляет три фазы синдрома эмоционального выгорания педагога («напряжение», «резистенцию» и «истощение»), а также 12 симптомов и итоговый показатель синдрома.

3) экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева и Л.А. Шайгеровой направлен на измерение общего уровня толерантности, а также на оценку трёх видов толерантности – этнической, социальной и личностной.

4) опросник «Ваши эмпатические способности» В.В. Бойко измеряет уровень эмпатии, а также даёт оценки по шести шкалам: «рациональный канал эмпатии», «эмоциональный канал эмпатии», «интуитивный канал эмпатии», «установки, способствующие или препятствующие эмпатии», «проникающая способность эмпатии», «идентификация».

5) методика диагностики общего уровня общительности В.Ф. Ряховского направлена на выявление коммуникативных особенностей человека, степени его общительности.

Результаты исследования. Сначала рассмотрим влияние уровня образования педагогов на каждый из аспектов их коммуникативной компетентности. Показатели использованных методик испытуемых двух групп представлены в таблице 1.

Таблица 1.

**Показатели коммуникативной компетентности педагогов  
с разными уровнями образования**

Показатели методик	Группа с высшим образованием		Группа без высшего образования	
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение

**Методика «Мотивация профессиональной деятельности»**

Внутренняя мотивация	4,0	0,65	4,31	0,35
Внешняя положительная мотивация	3,37	0,54	3,95	0,71
Внешняя отрицательная мотивация	3,42	1,02	3,75	0,66

**Методика диагностики уровня «эмоционального выгорания»**

Напряжение	38,23	17,29	32,38	17,42
Резистенция	57,92	19,56	60,0	15,72
Истощение	35,15	15,17	40,0	12,57
Итоговый показатель	131,31	45,11	132,0	34,70

**Методика «Индекс толерантности»**

Этническая толерантность	29,62	5,74	25,75	4,24
Социальная толерантность	25,69	6,04	24,5	5,52
Толерантность как черта	31,69	2,76	32,5	3,0
Итоговый показатель	87,15	11,23	82,75	11,49

**Методика «Ваши эмпатические способности»**

Рациональный канал	3,08	1,14	2,62	1,22
Эмоциональный канал	3,77	1,19	3,0	1,5
Интуитивный канал	3,61	1,21	3,0	1,12
Установки	3,85	0,95	3,12	0,78
Проникающая способность	3,0	1,18	2,75	0,83
Идентификация	3,46	1,0	2,50	1,32
Суммарный показатель	20,92	3,34	17,0	3,12

**Методика «Общительность»**

Уровень общительности	14,31	3,79	14,5	4,18
-----------------------	-------	------	------	------

Для сопоставления показателей методик двух групп педагогов (с наличием высшего образования и не имеющих высшего образования) использовался точечно-биссерийный коэффициент

корреляции Пирсона. Результаты статистической обработки итоговых показателей методик отражены в таблице 2.

**Таблица 2.**

**Сопоставление результатов двух групп испытуемых  
с помощью точно-биссерийного коэффициента корреляции Пирсона**

Показатели коммуникативной компетентности	Величина коэффициента корреляции	Уровень значимости
Внутренняя мотивация	-0,260	-
Внешняя положительная мотивация	-0,430	-
Внешняя отрицательная мотивация	-0,179	-
Индекс эмоционального выгорания	-0,068	-
Толерантность	0,386*	$p < 0,02$
Эмпатия	0,412*	$p < 0,01$
Общительность	-0,078	-

*Примечание:* показатели мотивации подсчитывались на группе в 21 человек (участвующей в развитии компетентности); остальные показатели подсчитывались на группе численностью 42 человека

Как видно из таблицы, статистически значимыми являются связи уровня образования с толерантностью и эмпатией. На мотивационные характеристики, синдром эмоционального выгорания и общительность фактор образования не оказывает влияния.

Таким образом, исследование продемонстрировало, что у учителей с высшим педагогическим образованием уровень толерантности и эмпатии значительно выше, чем у педагогов без него. Важно при этом иметь в виду, что по показателям мотивационно-эмоциональной сферы испытуемые из двух групп не различались.

Следовательно, интерес к педагогической деятельности и желание работать в ней, внешние стимулы для такой работы, а также эмоциональное состояние и его влияние на выполнение профессиональных обязанностей не являются теми факторами, которые могли бы опосредовать раз-

личия в отношениях к другим людям, окружающему миру в целом, к представителям других социальных групп у педагогов, различающихся уровнем образования. Возможно, это означает, что именно высшее профессиональное образование, получаемое в педагогических вузах, способствует развитию таких аспектов коммуникативной компетентности, как эмпатия и толерантность, проявляющихся в интересе к другому человеку, в умениях сопереживать, сочувствовать, ставить себя на место другого, уважении к чужому мнению, готовности к продуктивному сотрудничеству с другими, к конструктивному решению конфликтов.

Далее рассмотрим, как влияет наличие высшего образования на эффективность развития коммуникативной компетентности педагогов с помощью коммуникативного тренинга. Показатели методик после коммуникативного тренинга представлены в таблице 3.

Таблица 3.

**Показатели коммуникативной компетентности педагогов  
с разными уровнями образования после коммуникативного тренинга**

Показатели методик	Группа с высшим образованием		Группа без высшего образования	
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение

**Методика «Мотивация профессиональной деятельности»**

Внутренняя мотивация	4,11	0,59	4,37	0,54
Внешняя положительная мотивация	3,40	0,55	3,82	0,68
Внешняя отрицательная мотивация	2,65	0,97	2,5	0,83

**Методика диагностики уровня «эмоционального выгорания»**

Напряжение	22,38	12,35	26,25	18,06
Резистенция	44,61	18,37	48,62	18,73
Истощение	26,0	10,60	34,50	14,92
Итоговый показатель	93,0	31,52	109,37	47,17

**Методика «Индекс толерантности»**

Этническая толерантность	29,69	5,20	27,37	3,93
Социальная толерантность	31,0	4,30	28,62	4,85
Толерантность как черта	34,23	1,62	33,75	3,63
Итоговый показатель	94,92	7,81	89,5	9,81

**Методика «Ваши эмпатические способности»**

Рациональный канал	2,77	0,89	2,50	0,87
Эмоциональный канал	5,0	1,3	4,62	1,58
Интуитивный канал	3,61	1,21	2,50	1,66
Установки	3,54	1,28	3,75	0,97
Проникающая способность	4,23	1,19	3,37	0,86
Идентификация	3,61	0,92	1,75	1,20
Суммарный показатель	22,9277	3,49	19,0	4,36

**Методика «Общительность»\***

Уровень общительности	11,61	1,82	12,87	3,65
-----------------------	-------	------	-------	------

\*В методике «Общительность» более высокому уровню соответствует более низкий показатель



Для статистического анализа изменений в двух группах педагогов использовался Т-критерий Уилкоксона. В группе педагогов с высшим педагогическим образованием значимые изменения после тренинга наблюдались во всех составляющих коммуникативной компетентности: в мотивационной показатель «внешняя отрицательная мотивация» снизился ( $p < 0,05$ ), в эмоциональной уменьшилась выраженность фаз «истощение» и «резистенция», а также снизился итоговый показатель эмоционального выгорания ( $p < 0,01$ ), возросла личностная, социальная и общая толерантность ( $p < 0,01$ ), повысились общительность ( $p < 0,05$ ) и такие показатели эмпатии, как умение сопереживать, сочувствовать, создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности в процессе общения ( $p < 0,05$ ).

У преподавателей без высшего образования значимые изменения после коммуникативного тренинга произошли только по трём параметрам: снизилось влияние внешней отрицательной мотивации ( $p < 0,01$ ), уменьшилась выраженность фазы «резистенция» ( $p < 0,05$ ) и возросла социальная толерантность ( $p < 0,05$ ).

Полученные результаты позволяют сделать следующий вывод: педагоги с высшим образованием более восприимчивы к усвоению нового опыта, более успешны в целенаправленном развитии коммуникативной компетентности, их обучаемость под воздействием тренинга выше по сравнению с педагогами, не имеющими высшего образования. Высшее образование проявляет себя не только как механизм накопления про-

фессиональных знаний и умений, формирования профессиональной и, в частности, коммуникативной компетентности, но и как фактор, стимулирующий саморазвитие педагога, формирование его потребности в профессиональном и личностном росте и в целом дающий преимущества в достижении профессионального мастерства. Эти данные согласуются с точкой зрения И.А. Зимней, рассматривающей культуру, частью которой является образование, базой социально-профессиональной компетентности человека [7]. У педагогов без высшего образования процесс формирования коммуникативной компетентности затруднён, менее выражен. Следовательно, они нуждаются в особом внимании и оказании специальной помощи со стороны психолога, проводящего коммуникативный тренинг.

Далее рассмотрим влияние стажа педагогической деятельности на развитие коммуникативной компетентности педагогов. С этой целью мы разделили испытуемых на 4 группы:

- со стажем до 8 лет (группа 1) – 14 человек;
- со стажем от 9 до 15 лет (группа 2) – 11 человек;
- со стажем от 16 до 24 лет (группа 3) – 9 человек;
- со стажем свыше 25 лет (группа 4) – 8 человек.

Аналізу были подвергнуты итоговые показатели четырёх методик (без методики «Мотивация профессиональной деятельности»), полученные до коммуникативного тренинга.

Они представлены в таблице 4.

**Таблица 4.**

**Показатели групп, различающихся стажем педагогической деятельности**

Показатели методик	Группа 1		Группа 2		Группа 3		Группа 4	
	среднее значение	стандарт. отклонение	среднее значение	стандарт. отклонение	среднее значение	стандарт. отклонение	среднее значение	стандарт. отклонение
Уровень эмоционального выгорания	145,86	31,80	120,55	32,95	108,20	49,93	141,25	25,65
Индекс толерантности	85,43	8,70	88,91	11,05	82,10	11,75	86,12	10,92
Уровень эмпатии	19,29	3,06	19,91	3,80	15,20	3,29	19,87	3,44
Общительность	14,5	3,13	13,0	4,39	14,30	3,05	15,25	2,90

Статистический анализ различий результатов разных групп, проведённый с помощью U-критерия Манна-Уитни, показал, что по уровню эмоционального выгорания группа 1 значимо ( $p < 0,02$ ) отличается от группы 2. Других значимых различий не найдено. Эти данные показывают, что для начинающих педагогов характерен более высокий уровень эмоционального выгорания по сравнению с педагогами со стажем от 9 до 15 лет. По мере накопления стажа и привыкания к условиям и требованиям педагогической деятельности эмоционально-волевая регуляция своего состояния у педагогов стабилизируется, наступает адаптация к работе. Эти данные согласуются с точкой зрения В. Уоллеса и Д. Холла, которые утверждают, опираясь на исследования других специалистов, что начинающие и младшие преподаватели испытывают огромный стресс, обусловленный ограниченностью ресурсов, имеющихся в их распоряжении, и нехваткой времени [15, с. 229-231].

Сравнение групп по уровню эмпатии показало, что этот показатель в группе 3 (со стажем от 16 до 24 лет) существенно ниже по сравнению со всеми другими группами ( $p < 0,05$ ), в то время как все остальные группы (1, 2 и 4) сходны между собой по этому показателю. Эти данные позволяют предположить, что постоянные эмоциональные перегрузки, свойственные труду учителя, приводят к тому, что у педагогов по мере увеличения педагогического стажа в первую очередь «изна-

шивается» эмпатия: они становятся более равнодушными к окружающим, менее отзывчивыми и расположенными к ним.

По уровню толерантности и общительности группы педагогов с разным стажем работы эквивалентны – не различаются значимо друг от друга.

Итак, наше исследование показало, что:

1. Высшее педагогическое образование оказывает положительное влияние на развитие коммуникативной компетентности педагогов, педагоги с высшим образованием отличаются более высоким уровнем толерантности, общительности и эмпатии, более успешны в эмоционально-волевой регуляции своего состояния и поведения по сравнению с педагогами, не имеющими высшего образования, высшее образование является фактором, способствующим дальнейшему развитию коммуникативной компетентности педагога.

2. Педагогический стаж влияет на выраженность некоторых компонентов коммуникативной компетентности: у начинающих педагогов недостаточно развита эмоционально-волевая регуляция, а у педагогов со стажем около 20 лет значительно редуцирована эмпатия.

3. Педагоги, не имеющие высшего педагогического образования, а также начинающие учителя и педагоги со стажем около 20 лет должны быть объектами пристального внимания психолога и в первую очередь вовлекаться в коррекционно-развивающую работу, направленную на формирование их коммуникативной компетентности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Буртова Н.Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы её развития: дисс. канд. психол. наук. – Томск, 2004.
2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.
3. Галстян О.А. Коррекционно-обучающая программа повышения уровня коммуникативной компетентности педагога: пособие для психологов и педагогов. – Орехово-Зуево: изд-во МГОПИ, 2007. – 86 с.
4. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М.: изд-во МГУ, 1991. – 96 с.
5. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М.: Изд-во МПСИ, 2005. – 216 с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский Центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
7. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14-20.
8. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
9. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 144 с.
10. Макаровская И.В. Коммуникативная компетентность и представления учителя о себе : дисс. канд. психол. наук. – М., 2003.

11. Маркова А.К. Психология труда учителя: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
12. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: МПСИ, 1998. – 200 с.
13. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация. – М.: Когито-центр, 2002.
14. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий /А. Г. Асмолов и др. – М.: Учебная книга БИС, 2007.
15. Уоллес В., Холл Д. Психологическая консультация. – СПб.: Питер, 2003.
16. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: изд-во МГУ, 2003.
17. Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход к образованию как необходимость // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4.

## **Summary**

### **FACTORS AND CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE TEACHER**

*M.K. Akimov, O.A. Galstyan*

Russian State University for the Humanities

Moscow State Regional Institute of Humanities

**Abstract.** The article made clear semantic “field” concepts “competence” and “communicative competence of the teacher.” The main content of the article is devoted to the results of an experimental study of the communicative competence of the teacher. This study revealed the influence of the level of education and teaching experience in the development of communicative competence of the teacher by training.

**Key words:** competence; communicative competence of the teacher; tolerance; empathy; emotional burnout.

## ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНЯТИЮ «ЗАБЫВАНИЕ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Осинина Т.Н.

Московский государственный областной гуманитарный институт

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные подходы к забыванию, сложившиеся в отечественной и зарубежной психологии. Подчеркивается, что забывание как невозможность воспроизвести информацию в значительной степени зависит от развитости и актуального «тонуса» регулирующих механизмов мнемических способностей личности.

**Ключевые слова:** память; мнемические способности; забывание.

Экспериментальное изучение процесса забывания началось со второй половины 19 века. Вначале Г. Эббингауз, а затем его последователи (П. Радосавлевич, А. Пьерон и другие), сводя сущность памяти к явлениям ассоциации, нашли возможным для изучения мнемических процессов применять бессмысленный материал [14]. При этом сущность забывания сводилась к ослаблению ассоциаций, выпадению отдельных частей запечатленного материала. Однако в этих экспериментах память изучалась как изолированная функция в условиях заучивания испытуемыми бессмысленного материала, не связанного с содержательной мотивационно-целевой стороной их деятельности. В этих условиях время выступало как посторонний по отношению к памяти фактор, которому она пассивно подчинялась. Время и память сталкивались, как антагонисты. И единственным средством противостоять влиянию времени оказывалось повторение, необходимое для укрепления и возобновления следов памяти.

Ставшая классической кривая забывания Г. Эббингауза и его последователей, получена на материале воспроизведения бессмысленных слогов, поэтому она не может выражать общего закона сохранения и забывания любого материала. По этому поводу С.Л. Рубинштейн в свое время отметил: «... Если бы она выражала общий закон, то педагогическая работа по закреплению знаний была бы сизифовым трудом. Результаты, полученные Г. Эббингаузом и его продолжателями, характеризуют лишь ход забывания логически не связанного, не осмысленного материала...» [11, с. 332].

С точки зрения Г. Эббингауза, в процессе воспроизведения и забывания материал подвергается лишь чисто количественным изменениям. Г. Эббингауз отмечает: «Если какие-нибудь душев-

ные образования, запечатленные в душе опытом жизни или намеренным заучиванием, предоставить на некоторое время самим себе и затем снова вызвать, насколько это еще возможно, в сознании, то оказывается, что за это время в них произошли двоякого рода изменения. Во-первых, некоторые отдельные члены запечатленных связей постепенно изменились; воспроизведенные представления не соответствуют вполне первоначальным переживаниям, место которых они, тем не менее, занимают. И во-вторых, образовавшиеся между ними ассоциативные связи ослабели; взаимное воспроизведение членов не происходит с прежней быстротой и уверенностью, а оно оказывается спутанным или совсем прекращается» [14, с. 259].

Описывая изменения отдельных членов, Г. Эббингауз приводит пример забывания: «Вы вспоминаете, что вчера встретили господина в каком-то красном жилете, бросавшемся в глаза. Но какой это был красный цвет, с оттенком ли желтого или голубоватого цвета, вы уже не помните. Никто не станет покупать новой материи к существующему уже платью, опираясь только на свою память: он всегда может ошибиться в известных пределах...» [14, с. 259]. Говоря об ослаблении ассоциативной связи, Г. Эббингауз отмечает, что все когда-либо созданные ассоциации постепенно исчезают. Вызванные в сознании по тем или другим причинам ассоциационные связи с течением времени вызывают все более и более скудные и полные пробелов представления. С течением времени требуется все большая и большая затрата труда, чтобы поднять эту связь, чтобы она могла быть, например, безошибочно воспроизведена. По общему своему характеру процесс этот протекает так: отдельные члены становятся все более и более определенными, сначала чрезвы-

чайно быстро, затем медленнее и, наконец, очень медленно. Но никогда, по-видимому, процесс не прекращается совершенно, а развивается, конечно, если не происходит повторения впечатлений, вполне правильно, до полного разрушения ассоциационной связи. Развитие этого процесса, как отмечает Г. Эббингауз, в подробностях очень легко проследить с помощью метода экономии: устанавливают, какой минимум повторений необходим в различные позднейшие времена, для того чтобы снова выучить заученные когда-либо вещи.

В начале 20 века забыванию уделяли значительное внимание в своих работах П. Жане, У. Джеймс, З. Фрейд, К. Левин, Д. Б. Баллард и др.

П. Жане в своих исследованиях утверждает социальную природу памяти, обусловленную необходимостью общения и взаимодействия между людьми. Основное назначение памяти, по мнению П. Жане, её способность торжествовать над временем [4].

У. Джеймс отмечает, что на практике для нашего интеллекта забвение составляет такую же важную функцию, как и запоминание. «... Если бы мы помнили решительно все, то были бы в таком же безвыходном положении, как если бы не помнили ничего...» [3, с. 213].

По этому поводу Т. Рибо пишет «... мы приходим к парадоксальному выводу: забвение есть одно из условий запоминания. Без полного забвения громадного количества состояний сознания и без временного забвения весьма значительного количества впечатлений мы совершенно не могли бы запоминать. Таким образом, забвение, за исключением некоторых его форм, не есть болезнь памяти, но условие ее здоровья и живости» [9, с. 33].

З. Фрейд, описывая забывание впечатлений и намерений, отмечает, что забывание является более загадочным, чем припоминание, именно с тех пор как изучение сна и патологических явлений показало, что в памяти может внезапно всплыть и то, что считалось давно забытым. Забывание – самопроизвольный процесс, который можно считать протекающим на протяжении известного времени. «...Я различаю забывание впечатлений и переживаний, или забывание того, что знаешь, от забывания намерений, то есть упущения чего-то. Результат всего этого ряда исследований один и тот же: во всех случаях в основе забывания лежит мотив неохоты...» [12, с. 136].

Теория Курта Левина, представляющая собой достаточно независимое течение в рамках гештальт-психологии, связывала воспроизведение содержания памяти с тем, как относится вспоми-

наемое событие к актуальной в данный момент времени потребности. Предполагается, что легче будет воспроизводиться то воспоминание, которое относится к цели, реализуемой человеком в данный момент времени. Остальные, нейтральные, содержания будут с трудом извлекаться из памяти. Для проверки данной гипотезы было предпринято два экспериментальных исследования [6].

Блюма Вульфова Зейгарник изучала воспроизведение воспоминаний о завершенных и незавершенных действиях. В исследовании приняли участие 47 человек. Испытуемые получали 22 задания, которые требовалось выполнить как можно быстрее и лучше. Задания были крайне разноплановы, они включали в себя как ручную работу (лепка, склеивание моделей, нанизывание бисера), так и интеллектуальные задания (головоломки, шарады), а также творческие задания (сочинить стихотворение). В момент наибольшей вовлеченности испытуемых в задание, когда они были уже близки к конечному результату, часть заданий прерывалась экспериментатором. Экспериментатор буквально «вырывал» (нередко преодолевая физическое сопротивление испытуемых!) незавершенное задание и подсовывал следующее со словами: «А теперь сделайте-ка это!». После завершения экспериментальной серии испытуемых неожиданно спрашивали, какие из заданий они запомнили. Было выяснено, что незавершенные (прерванные) задания воспроизводились почти в два раза лучше, чем завершённые (отношение количества воспоминаний о незавершенных заданиях к количеству воспоминаний о завершённых заданиях равнялось 1,9).

Данный эффект был назван «эффектом Зейгарник» (еще его называют эффект незаконченного действия) и подтверждал гипотезу о связи напряженного состояния психологического поля (потребность довести решение до конца) и продуктивности памяти. Эксперименты Б.В. Зейгарник показали, что незаконченные действия особенно запоминаются. Очевидно, имеет место и обратное – то, что закончено и исчерпано, утерало актуальность, скорее всего, подвержено забвению [5].

Исследования памяти середины 20 века связаны с именами С.Л. Рубинштейна, Х.Р. Еникеева, Ф. Бартлетта, А.Р. Лурия, Г.В. Биренбаум.

По мнению С.Л. Рубинштейна, забывание является оборотной стороной сохранения, проявляющегося в воспроизведении. Забывание не приходится рассматривать как процесс, который всегда совершается непроизвольно в силу неза-



висящих от человека обстоятельств. Он протекает так или иначе в зависимости от того, как он организуется. Забывание носит, как и запоминание, избирательный характер, поэтому оно зависит и от не всегда сознаваемых самим человеком установок, выражающих специфическую направленность его личности. Забывается то, что перестает быть для личности существенным, важным, а отчасти и то, что идет вразрез с ее устремлениями. Забывается также то, что связано с отжитыми, утерявшими значение для личности этапами ее прошлого в особенности, если в свое время оно было связано с напряженной деятельностью. Относительно часты случаи забывания авторами своих произведений, своеобразного их отчуждения [10].

А.Р. Лурия, описывая память гражданина Ш., подходит вплотную к парадоксальному вопросу: Как научиться забывать? Проблема забывания не была разрешена гражданином Ш. наивной техникой сжигания записей, которые следовало забыть, и стала одной из самых мучительных его проблем. И неожиданно пришло решение. Выступая перед публикой 4-й раз, гражданин Ш. боялся восстановления на доске таблиц с числами первых трех выступлений. «... И я начинаю думать: доска ведь уже не появляется, – и это понятно почему: ведь я же не хочу! Ага! Следовательно, если я не хочу, значит, она не появляется <...> Значит, нужно было просто осознать!» [7, с. 34]. Удивительно, но этот прием дал свой эффект. Возможно, что здесь сыграла свою роль фиксация на отсутствие образа, возможно, это было отвлечение от образа, его торможение, дополненное самовнушением. Но результат оставался налицо...

Гита Васильевна Биренбаум изучала воспроизведение намерений к действию. Испытуемым предлагался ряд математических задач, каждая из которых была напечатана на отдельном листе бумаги. По мере решения задач испытуемые, следуя инструкции, должны были ставить свою подпись внизу каждого листа. После выполнения нескольких заданий делалась пауза, которая заполнялась отвлекающими заданиями, потом испытуемые продолжали прерванную работу. Большинство испытуемых после перерыва забывали подписать первые два листа с решенными заданиями, но потом «вспоминали» о своем «обязательстве» и вновь начинали подписывать листы. Полученные данные интерпретируются как подтверждение гипотезы о том, что намерение сохраняется лишь до тех пор, пока оно включено в целостную систему действий, и забывается при нарушении этой целостности. При «оживлении»

психологического поля, его составляющие «включались» не одновременно – сначала основной компонент (решение задачи) и лишь с отсрочкой дополнительный (подпись).

Дополнительно был описан эффект замещающего выполнения намерения. Было намечено, что в том случае, когда в ряду заданий появлялось требование изобразить собственную монограмму (стилизованную подпись), испытуемые забывали ставить подпись внизу листа. Объяснение было следующим: схожее задание способно частично разрядить целевую напряженность, так что после выполнения основного задания сила напряжения потребности оказывалась недостаточной для удержания намерения выполнить дополнительную процедуру подписи. Г.В. Биренбаум отмечает: «Намерение проявляет себя как сила, которая может вступать в столкновение с иными потребностями и в итоге утрачивать свою величину» [2, с. 453].

В конце 20 – начале 21 вв. процесс забывания рассматривают в своих работах М. Андерсон, Э. Тульвинг, Д. Норман и другие.

М. Андерсон, рассматривая механизмы, лежащие в основе забывания, отмечает, что сбой в извлечении информации из памяти есть одна из форм забывания [1]. Он подчеркивает важность отдельного изучения забывания, потому что процессы, лежащие в основе забывания, вносят свой вклад в невозможность извлечения информации из памяти.

Э. Тульвинг, анализируя природу забывания, различает доступность и присутствие следов, причем утрата присутствия означает исключение объекта из хранения в памяти. Забыванием считаются и проблемы с доступностью, и проблемы с присутствием. Доступность – термин, характеризующий легкость, с которой можно в данный момент времени вспомнить то, что хранится в памяти. Присутствие – термин, характеризующий отличительный признак, который указывает на присутствие или на отсутствие следа в памяти. Однако трудно установить, что след окончательно потерян, ибо всегда можно предположить, что просто не был найден надлежащий признак воспроизведения [1, с. 270].

Д. Норман определяет забывание как невозможность извлечь информацию, включая такой случай, когда сегодня забылось то, что вспомнится завтра. Д. Норман отмечает, что причина неспособности припомнить информацию (например, имена учителей) связана с хранением информации или с её извлечением. Мы можем думать, по мнению Д. Нормана, что в действи-

тельности информация сохранилась в памяти, но погребена под всем остальным, что там находится. Если стараться изо всех сил и достаточно долго вспоминать, то поражаешься, сколько всего можно вспомнить. Основная трудность извлечения информации связана со структурой памяти и с большим количеством материала, заложенного в ней.

Д. Норман приводит следующий пример забывания информации: «Проверьте, что вы помните о вчерашнем обеде. Вы, вероятно, сможете почти без усилий вспомнить, какая была еда, где вы сидели и что делали. Если с вами обедали другие люди, то вы, наверное, помните, где они сидели и о чем вы с ними беседовали. А теперь попробуйте также вспомнить обед, который был в этот же календарный день десять лет назад. Вы забываете прежние обеды, иногда даже те, которые хотели бы помнить. За последние 10 лет вы ели около 10000 раз. Даже если самые мелкие детали все еще сохраняются во вторичной памяти, как можно воскресить какое-то одно определенное событие? Все подробности сливаются в обобщенное представление о еде. Пытаясь вспомнить именно тот обед, который я ел точно год тому назад, я сталкиваюсь с полнейшей мешаниной из всех подобных событий. К этому обеду надо было бы прикрепить специальный опознавательный ярлык, чтобы сделать его доступным» [8, с. 239].

Таким образом, для успешного извлечения информации недостаточно того, что она сохранилась. Искомое событие должно быть описано таким способом, который отличал бы его от всех остальных похожих событий. Извлечь его из памяти не удастся, если такое описание не будет достаточно индивидуальным. Тогда этого события все равно что нет в памяти, поскольку его невозможно найти в общем хаосе.

Д. Норман описывает и другие формы забывания. «По дороге на работу я собираюсь опустить письмо. Забываю это сделать и вспоминаю только тогда, когда позже вернусь домой и увижу письмо у себя на столе. Это могло произойти из-за того, что мое намерение вообще не удержалось в моей голове. Возможно, что оно не попало дальше первичной памяти. Третий вид забывания близок ко второму, но сложнее. Я действительно беру письмо, но забываю опустить. Возможно, что в течение дня я несколько раз «вспомню», что не опустил его, но всякий раз не тогда, когда мог бы опустить. К концу дня письмо не опущено, но в данном случае дело не просто в том, что информация не поступила во вторичную память. Этот случай сложнее – он требует понимания

человеческой системы действий. Я полагаю, что мы формулируем намерение, которое руководит действием. В предыдущем случае такое намерение было, но оно действовало только в пределах первичной памяти. Поскольку емкость первичной памяти невелика, намерение со временем исчезает» [8, с. 240]. Следовательно, по мнению Д. Нормана, забывание отчасти объясняется недостаточной длительностью намерения.

### **«Кривые забывания»**

Попытки построить кривые забывания продолжаются до настоящего времени. Если результаты экспериментальных исследований процессов памяти, полученные в экспериментах Г. Эббингауза на бессмысленном материале, продемонстрировали значение ассоциаций для воспроизведения и забывания, то дальнейшие исследования, проведенные на осмысленном материале А. Бине, С.Л. Рубинштейном, Дж. Мак-Геч, Д.Б. Баллардом, Х.Р. Еникеевым и другими показали противоположные результаты.

А. Бине, в частности, показал, что забыванию подвергаются, главным образом, второстепенные части рассказа. С.Л. Рубинштейн, Дж. Мак-Геч, Д.Б. Баллард, Х.Р. Еникеев, исследовавшие ход забывания хорошо осмысленного материала, получили кривую, принципиально отличную от кривой Г. Эббингауза. В этих исследованиях показано, что прочность запоминания осмысленного материала значительно выше прочности запоминания бессмысленного материала. Характерной чертой кривых Д.Б. Баллард является первоначальный подъем в течение первых двух-трех дней после заучивания, то есть как раз там, где кривая Г. Эббингауза показывает наиболее резкое падение.

Г. Джонс, исследовавший ход забывания лекционного материала по психологии, математике, ботанике, зоологии, получил кривую, приближающуюся к кривой забывания Г. Эббингауза, круто спускающуюся вниз с самого начала. Различия между данными Джонса и результатами других исследований объясняются низким уровнем понимания (а, следовательно, и воспроизведения) лекционного материала студентами – участниками экспериментов Джонса.

В конце прошлого столетия была предпринята попытка построить кривую забывания реальных событий жизни. С.П. Томпсон, А.Л. Бетц, Дж. Сковронский, С.Ф. Ларсен, применили дневниковый метод. В исследовании принимали участие 450 студентов. Каждый из них получил дневник, в котором на протяжении трех лет он

должен был ежедневно фиксировать уникальные события своей жизни. Дневниковые записи собирались экспериментаторами еженедельно, чтобы избежать перечитывания записей их авторами. Проверки происходили через различные интервалы времени – от 100 до 900 дней после события. Участники исследования должны были оценить качество воспоминания событий по семибалльной шкале. На основании полученных данных была построена кривая забывания событий жизни (рис. 1).

Форма полученной кривой аналогична классической кривой Г. Эббингауза, но имеет иные временные параметры. Спустя 900 дней испытуемые могут полностью воспроизвести лишь около 2% исходно запоминаемых событий, причем после значительного падения продуктивности воспроизведения в первые 300 дней забывание практически прекращается. События, оставшиеся в памяти спустя 300 дней, вписываются в систему автобиографической памяти практически навечно [16].

Исследования Meeter, Murge & Janssen (2005) проводились с использованием заголовков га-

зетных статей и телевизионных программ, выходивших каждый день в течение четырех лет. Они сформулировали около 1000 вопросов о заметных событиях, даты которых были известны, и каждый испытуемый должен был ответить на 40 вопросов, отобранных по случайному принципу. Результаты свидетельствуют о том, что имеет место значительное забывание общественно значимых событий, количество вспомнивших о них респондентов за год снизилось с 60% до 30%. Авторы получили ту же самую картину, которую за 100 лет до них зафиксировал Эббингауз [1].

Г. Бахрик, профессор Университета Уэсли, сформировал группы испытуемых из людей, которые закончили университет в разные периоды времени (от 1 до 50 лет назад). На встречах выпускников он проводил тестирование памяти. Одной из составляющих исследования была проверка знания испанского языка, который входил в перечень обязательных для изучения предметов, однако впоследствии практически не использовавшийся.

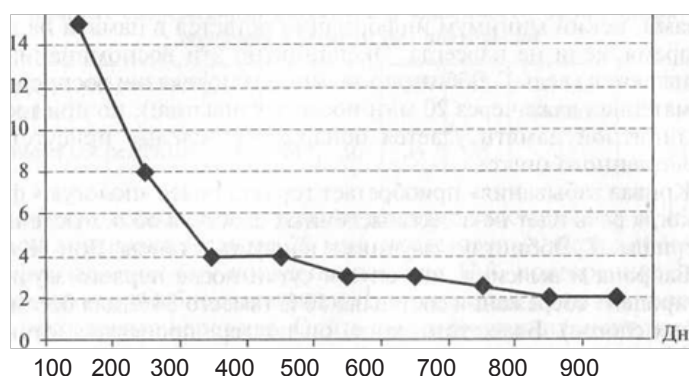


Рис. 1. Процент сохранения воспоминаний о событиях жизни в зависимости от интервала



—◆— Узнавание      —■— Понимание      —▲— Полное воспроизведение

Рис.2. Сохранение в памяти слов испанского языка (по Г. Бахрику)

Результаты работы Г. Бахрика воспроизведены на рис. 2. Он установил, что люди, изучавшие испанский язык в университете, демонстрировали быстрое забывание в течение первых трех или четырех лет, после чего в течение следующих тридцати лет забывание было крайне незначительным. Те, кто знал язык лучше, даже спустя пятьдесят лет продолжали превосходить своими знаниями тех, чьи успехи в языке были слабее [15].

Таким образом, многочисленные экспериментальные исследования свидетельствуют о том, что процесс забывания чаще всего рассматривается как угасание (стирание) мнемических следов, образуемых при запоминании. В данном понимании забывание выступает антагонистом

воспроизведения, так как обуславливает невозможность восстановления всей или части усвоенной информации. Все вышесказанное позволяет заключить, что процессы забывания обусловлены различными по происхождению факторами, однако, с нашей точки зрения, необходимо сделать особый акцент на том факте, что для процесса забывания принципиальное значение имеет индивидуальная мера выраженности разноуровневых составляющих мнемической деятельности: функциональных, операционных и регулирующих механизмов. Забывание, как невозможность воспроизвести, в значительной степени зависит от развитости и актуального «тонуса» регулирующих механизмов мнемических способностей личности [13].

### ЛИТЕРАТУРА

1. Баддли А., Айзенк М., Андерсон М. Память / пер. с англ.; под ред. Т.Н. Резниковой. – СПб.: Питер, 2011.
2. Биренбаум Г.В. Забывание намерения / Психология памяти ; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во Московского университета, 1998.
3. Джеймс У. Память / Психология памяти ; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во Московского университета, 1998. – С. 213.
4. Жане П. Эволюция памяти и понятие времени / Психология памяти ; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во Московского университета, 1998. С. 76-129.
5. Зейгарник Б.В. Воспроизведение незавершенных и завершенных действий / Психология памяти ; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во Московского университета, 1998.
6. Левин К. Об экспериментах Г.В. Биренбаум и Б.В. Зейгарник / Психология памяти ; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во Московского университета, 1998.
7. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти (Ум мнемониста). – М., 1968.
8. Норман Д. Забывание / Психология памяти ; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во Московского университета, 1998. С. 238 – 242.
9. Рибо Т. Общие амнезии (потери памяти) / Психология памяти ; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во Московского университета, 1998. – С. 33-61.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : В 2 т. – СПб.: Питер, 1998. – Т. 1. – С. 332.
12. Фрейд З. Забывание впечатлений и намерений / Психология памяти ; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во Московского университета, 1998. – С. 134-148.
13. Черемошкина Л.В., Осинина Т.Н. Сохранение учебного материала: факторы и условия // Психология обучения – 2014. – № 12. – С. 16-25.
14. Эббингауз Г. Смена душевных образований / Психология памяти ; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во Московского университета, 1998.
15. Bahrick H.P. Semantic memory in permastore : Fifty years of memory for Spanish learned in school // Journal of Experimental Psychology: General, 1984. – № 113.
16. Thompson C.P., Skowronski J.J., Larsen S.F., Betz A. L. Autobiographical Memory: Remembering What and Remembering When. Lawrence Erlbaum Associates. – New Jersey, 1996.

## **Summary**

### **BASIC APPROACHES TO THE CONCEPT OF “FORGETTING” IN NATIVE AND FOREIGN PSYCHOLOGY**

*T.N. Osinina*

Moscow State Regional Institute of Humanities

*Abstract.* The article considers the main approaches to forgetting, established in the native and foreign psychology. It is emphasized that forgetting is impossible to reproduce information, it largely depends on the development and the current “tone” of regulatory mechanisms of mnemonic abilities by the individual.

*Key words:* memory; mnemonic abilities; forgetting.



## МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Солдатов Д.В., Солдатова С.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт

**Аннотация.** Статья отражает результаты анализа проблем организации регионального мониторинга контингента детей с ограниченными возможностями здоровья и имеющихся у них особых образовательных потребностей.

**Ключевые слова:** мониторинг; особые образовательные потребности; дети с ограниченными возможностями здоровья; специальные условия обучения.

Отечественной психологией и дефектологией в течение последней сотни лет были наработаны принципы и подходы к диагностике нарушений и отклонений в физическом и психическом развитии детей [5, 10, 12, 13, 19, 20]. Однако сегодня, в связи с использованием новой терминологии (в частности, терминологии «дети с ОВЗ») и осмыслением новых задач в организации помощи и поддержки детей с атипичными вариантами развития, актуальным становится разработка моделей мониторинга не только отклонений в развитии, но и «особых образовательных потребностей», что не вполне совпадает.

В силу имеющихся особенностей физического и психического развития дети с ОВЗ имеют особые потребности в условиях, содержании и технологиях обучения, воспитания, требуют особого внимания и комплексной психолого-социально-педагогической поддержки при разных видах обучения: дифференцированном, интегрированном, инклюзивном. Между тем исчерпывающего перечня «особых потребностей в образовании детей с ОВЗ» на сегодняшний день нет. Анализ существующего в литературе описания особых потребностей в образовании показывает, что это не полный перечень потребностей, указанных для основных категорий детей с ОВЗ, в перечне указаны лишь некоторые потребности в образовании, которые авторы считают «основными» [8].

Кроме того, есть и такие категории детей с трудностями в обучении, которые пока не нашли определенной «прописки» в научной литературе и нормативных документах. В частности, это касается детей с «расстройствами аутистического спектра», детей с девиантным поведением, детей с психическими заболеваниями (психопатиями, шизофренией и так далее), детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ),

детей с посттравматическими нарушениями эмоциональной сферы и другими. Очевидно, что все эти дети нуждаются в комплексной поддержке в процессе развития, обучения, воспитания. Науке еще во многом предстоит выявить и описать особые образовательные потребности этих категорий «проблемных» детей.

Анализ особых потребностей в образовании показывает, что у детей с ОВЗ есть много того, что их объединяет в образовательных потребностях. Например, толерантная социальная среда, развивающая и поддерживающая образовательная среда, медицинская поддержка – это «общие особые потребности в образовании» всех детей с ОВЗ. Но есть и специфические потребности в образовании. Специфичными в сравнении с другими детьми с ОВЗ потребностями являются, например, потребность в использовании особых средств общения (невербальных), в использовании особых средств обучения (книжки со шрифтом Брайля), в развитии пространственной ориентировки. Таким образом, есть общие для всех детей с ОВЗ особые потребности в образовании и «специфические особые потребности в образовании» детей с ОВЗ, которые необходимы для эффективного обучения только некоторым категориям детей в силу специфики их ОВЗ.

Мониторинг образовательных потребностей детей с ОВЗ лежит в самом начале, создаёт принципиальную возможность существования качественного, а не «стихийного» интегрированного (и инклюзивного) образования [21]. Государственные и региональные органы управления образованием нуждаются в достоверной информации о реальных и потенциальных барьерах инклюзивного образования, а также о возможностях и путях стимулирования процесса его внедрения. Понятно, что любое важное изменение системы

требует анализа промежуточных результатов, оценки рисков и своевременных действий по профилактике негативных процессов [2, 7].

В постановлении Правительства РФ от 5 августа 2013 г. № 662 «Об осуществлении мониторинга системы образования» говорится о том, что мониторинг осуществляется для оценки состояния и перспектив развития образования. Мониторинг включает в себя сбор информации о системе образования, обработку, систематизацию и хранение полученной информации, а также системный анализ состояния и перспектив развития образования, выполненный на основе получаемой информации. Предметом мониторинга, среди прочего, является и состояние здоровья обучающихся по программам дошкольного и школьного образования, а также условия получения различных уровней образования лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами [17].

Однако постановление Правительства РФ от 5 августа 2013 г. № 662 «Об осуществлении мониторинга системы образования» оставляет слишком много вопросов относительно того, по каким показателям осуществлять мониторинг «особых образовательных потребностей», что является критериями, например, «доступности» начального образования и так далее. Видимо предполагается, что для разных регионов, уровней образования должны быть разработаны соответствующие параметры. Нужно понимать, что закономерно не попадут в фокус внимания исполнителей данного постановления те дети с ОВЗ и дети-инвалиды, которые находятся за пределами системы образования.

Вопросы мониторинга и комплексной поддержки в обучении детей с ОВЗ тесно связаны. Мониторинг «особых образовательных потребностей» ориентирован на проектирование и принятие административных решений в целях совершенствования системы оказания комплексной поддержки в обучении и воспитании детей с ОВЗ. В специальной литературе встречается и альтернативная терминология: **трекинг** (от англ. *tracking* – «отслеживание, сопровождение») как процедура информационного сопровождения и **стриминг** (от англ. *stream* – «поток») как процедура своевременной поддержки, мобильной корректировки, принятия оперативных организационных и административных решений в самом процессе [14].

В практике определения особых образовательных потребностей в Англии используется документ, который называется «Кодекс по идентификации и оценке особых образователь-

ных потребностей» (The Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs). Выработка документа проходила в условиях борьбы мнений, подходов и до настоящего времени документ продолжает видоизменяться. Тем не менее, с 1994 года Министерство образования Англии требует от всех школ ориентироваться на этот «Кодекс» и его последующие модификации [6].

«Кодекс» определяет «уровневый» механизм определения и учета особых образовательных потребностей. Если в школе у ребенка появляются проблемы с успеваемостью или поведением и сотрудники школы расценивают это как возможное проявление особых образовательных потребностей, начинается процесс, который регламентирован Кодексом. Это процесс выявления и оценки особых образовательных потребностей и осуществления соответствующих действий школы по организации его обучения.

На так называемом «Базовом уровне» дополнительной помощи учитель или координатор деятельности по поддержке учащихся с особыми образовательными потребностями должны проинформировать об этом родителей ребенка и провести с ними необходимые консультации. Для каждого ребенка в таком случае составляется индивидуальная программа обучения, в которой записываются цели, педагогические стратегии, помощь, которая должна быть предоставлена, а также критерии оценки эффективности оказываемой помощи. Если такой поддержки оказывается недостаточно, то школа может начать рассмотрение вопроса о привлечении дефектолога, логопеда или другого специалиста со стороны. Этот уровень поддержки называется «Действия школы плюс».

Если и этих условий оказывается недостаточно, то школа может обратиться в местный орган образования с запросом на проведение стандартизированного обследования с последующим возможным составлением официального документа «Заключения об особых образовательных потребностях». Продолжительность процедуры стандартизированного обследования занимает до 26 недель и включает процесс переговоров, подачу апелляции (при необходимости) и так далее. Следует обратить внимание на то, что в Англии с 1993 года специальным постановлением учрежден суд особой юрисдикции по вопросам особых образовательных потребностей и ограниченных возможностей для рассмотрения апелляций родителей.

Обследование может проводиться не только по запросу школы, но и раньше, если проблемы

ребенка становятся очевидными на этапе дошкольного обучения. Местный орган образования может узнать о наличии у ребенка особых образовательных потребностей через органы здравоохранения и известить семью о планах проведения обследования. Обратиться с просьбой о проведении обследования могут и сами родители. Поскольку процедура стандартизированного обследования занимает довольно много времени, то обычно для дошкольников рекомендуется начинать обследование за год до поступления в образовательное учреждение.

Детализированная диагностика осуществляется в образовательном учреждении мультидисциплинарной командой специалистов, в которую входят и представители органов здравоохранения и социальной защиты. По результатам обследования и может быть составлено «Заключение об особых образовательных потребностях», состоящее из шести разделов. Когда «Заключение» составлено, то выдавший его орган образования несет ответственность за выполнение всех рекомендаций по предоставлению качественных образовательных условий [8].

Мы видим, насколько работа отечественных психолого-медико-педагогических комиссий близка к той процедуре, которая существует за рубежом. Конечно, есть и существенные отличия, но сейчас речь о другом. Общемировая проблема мониторинга (и сравнительного мониторинга) состоит не только в том, что в разных регионах планеты в разном количестве представлены разные варианты нарушений здоровья детей, но и в том, какие используются методики для определения ОВЗ и на основании каких диагностических признаков принимается решение о варианте, форме организации образования. Когда разговор идет об определении не только отклонений в здоровье, но и об определении «образовательных возможностей и потребностей», то следует учитывать и требования к ребенку со стороны обучения, а именно: к примеру, в нашей стране, требования стандарта образования. Очевидно, что сложность содержания обучения и требования к обучающемуся ребенку в разных странах оказывается различной.

Рассмотрим проблему на примере детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) [15]. Эта категория детей представляет собою сложность в диагностике, в частности, из-за «размытости» критериев постановки диагноза. Например, следует ли проводить неврологическое исследование для постановки диагноза «СДВГ» или достаточно «обойтись» психологи-

ческими методиками и педагогическими наблюдениями? Понятно, что традиции и требования в проявлениях активности (подвижности) и внимательности могут существенно различаться у северных народов и у южан. Понятно, что чем более формализованной является ситуации обучения (в российских дошкольных учреждениях и школах достаточно жесткая система требований к поведению на занятии и на уроке) и воспитания, тем большее количество детей «будет проявлять» поведенческие признаки СДВГ.

Уже поэтому сложно выстроить систему мониторинга и организовать сравнительный транснациональный (трансрегиональный) анализ количества детей с определенными особенностями здоровья [1, 7].

Проблема состоит и в том, что имеющие одинаковый диагноз дети имеют неодинаковые «образовательные потребности». На деле это выглядит очень просто, например, дети с нарушениями ОДА (опорно-двигательного аппарата) могут «требовать» существенно различных условий обучения: от обучения в обычном классе при плоскостопии и сколиозе, до домашнего обучения при некоторых вариантах ДЦП [8].

Далее нужно исходить из того, что «особые образовательные потребности» – это не статическая характеристика ребенка, поэтому невозможно «сосчитать» всех детей. В процессе обучения часть детей перестает нуждаться в специализированном психолого-педагогическом сопровождении, коррекционном обучении. Например, довольно многие дети с речевыми нарушениями, дети, которые выздоравливают, которые успешно социализируются, социально адаптируются. У других детей и подростков на разных этапах онтогенеза появляются особые образовательные потребности (например, они теряют зрение, слух, обнаруживают нарушения письменной речи и тому подобное). Контингент специальных учреждений изменяется не только количественно, но и по составу, содержательно. Важно оценить не только количество, но и содержание образовательных потребностей, то есть того, в чем именно нуждается ребенок. Сначала ребенок нуждается в индивидуальных занятиях или в обучении на дому. Потом, при благоприятных условиях, его образовательные потребности связаны с участием в микрогрупповых, подгрупповых занятиях, и, наконец, – в классе. Образовательные потребности есть динамическая характеристика: сегодня ребенку нужно одно, завтра уже другое и в медицинском, и в психолого-педагогическом плане.

В связи со сложностью изменений в количестве и составе детей с ОВЗ процесс их учета должен иметь растянутый во времени характер. Задача мониторинга состоит не в том, чтобы раз в год посчитать их количество, но задача мониторинга состоит в том, чтобы отслеживать динамику и специфику изменения образовательных потребностей разных категорий детей. Задача состоит не в том, чтобы «сосчитать» детей с ОВЗ, а в том, чтобы в режиме реального времени «отслеживать» динамику изменений интеграционных процессов в образовании, чтобы вовремя реагировать на изменения.

Интересным является подход, когда в оценке «особых образовательных потребностей» принимают участие непосредственные «заказчики образовательных услуг», представители интересов ребенка – родители и лица их замещающие. Однако следует обратить внимание, что по оценке авторов исследования истинные потребности детей с ОВЗ в инклюзивном образовании так и остались не определены [3].

Специфическим инструментом определения особых образовательных потребностей в данном исследовании выступило анкетирование родителей детей с ОВЗ и детей возрастной нормы с последующим сравнением полученных результатов. Анкета, разработанная в рамках данного исследования для опроса родителей, отражает основные стороны образовательных потребностей детей. Анкета состоит из 13 вопросов. Каждый из вопросов соответствует определенному показателю мониторинга и относится к одному из трех параметров:

- первый параметр – отношение к совместному обучению и осведомленность родителей об инклюзивном образовании;

- второй параметр – образовательные потребности детей (трудности, которые ребенок испытывает в образовании, виды помощи специалистов, которые получает ребенок в настоящее время, предпочтение в выборе типа образовательного учреждения);

- третий параметр – ожидания родителей, связанные с будущим образованием ребенка с ОВЗ.

В результате анализа данных, полученных в мониторинговом исследовании потребностей детей с ОВЗ в инклюзивном образовании, авторами исследования были сделаны выводы о том, что около половины родителей (в том числе родители детей с ОВЗ) принимают идеи инклюзивного образования, видят ценность такой формы образования для детей вообще и своих детей в частности, больше половины родителей правильно

понимают инклюзивное образование как совместное обучение детей с разными способностями, детей с нарушениями в развитии и обычных детей. Родители детей с ОВЗ в своем большинстве не знакомы с законодательством об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья, имеющем непосредственное отношение к их правам и возможностям. Почти половина родителей детей с ОВЗ считают, что рядом с домом есть подходящая их ребенку школа, а треть родителей, имеющих детей с ОВЗ, собираются возить ребенка в школу в другом районе. При этом родители, заявившие о необходимости возить ребенка для обучения в другие районы, ориентированы в основном на инклюзивную школу и специальную (коррекционную) школу. В целом, около 60% родителей детей с ОВЗ ориентированы в обучении их ребенка на массовую общеобразовательную школу; лишь 20% опрошенных родителей ориентированы на инклюзивное образование, а еще 20% родителей детей с ОВЗ хотели бы обучать своего ребенка в специальной (коррекционной) школе. Практика надомного обучения не является востребованной у родителей детей с ОВЗ. Родители детей с ОВЗ в своем преобладающем большинстве ожидают, что для их детей школьное образование станет ступенью к профессиональному высшему или среднему образованию. Для большинства родителей, выбирающих инклюзивное образование, «специальные условия» это, прежде всего, специализированная медико-психологическая и педагогическая помощь и особый режим освоения учебной программы (темп, размер группы, объем заданий и прочее).

Далее, запрос на коррекционное образование в большей степени сформирован у родителей, воспитывающих детей с инвалидностью. Родители детей, стоящих на учете в поликлинике в большей степени выбирают для обучения своих детей массовую общеобразовательную школу. Более 10% родителей детей с ОВЗ затруднились определить образовательные потребности своих детей и, в частности, дать ответ на вопрос о том, в чем именно состоят трудности развития их детей. По результатам мониторинга выяснилось, что практически не распространены виды помощи, оказываемые индивидуальными помощниками (тьюторами) и социальными работниками, что вызвано отсутствием специалистов или их низкой профессиональной компетентностью. Потребности детей с трудностями в развитии в помощи педагогов-психологов в настоящее время полностью не удовлетворяются. Между тем, по выводам исследователей, помощь медицинского



характера (медицинского работника и инструктора ЛФК) оказывается детям с ОВЗ в достаточном объеме.

В конечном счете, результаты проведенного исследования свидетельствуют, что ожидания родителей, связанные с потребностью в тех или иных видах специальных образовательных условиях для своих детей, зачастую находятся в противоречии с возможностями выбранных ими образовательных учреждений, то есть родители не вполне адекватно оценивают возможности и реалии образовательных учреждений, что не удивительно [3].

В похожем исследовании, проведенном «Институтом семьи и воспитания» Российской академии образования, для получения информации о потребностях детей с ОВЗ в образовательных услугах также в качестве основного метода использовался массовый анкетный опрос родителей [18].

Проведенные исследования отражают оценку образовательных потребностей детей с ОВЗ глазами родителей этих детей, то есть достаточно односторонне, тенденциозно. Понятно, что исследование образовательных потребностей детей с ОВЗ, проведенное на выборке медицинских работников, педагогов массового или коррекционного образования, дало бы другие результаты. Однако, количество таких исследований и представленность их результатов в публикациях и электронных ресурсах оставляет желать много большего.

Тем не менее, остановимся на рассмотрении некоторых имеющихся в нашем распоряжении материалов.

Омониторинге образовательных потребностей детей с ОВЗ (умственно отсталых детей) через опору на экспертное мнение педагогов коррекционных и массовых школ можно судить по результатам исследования 268 педагогов Краснодарского края [9]. Лишь около 6% опрошенных с помощью специального опросника педагогов положительно оценили возможность обучения умственно отсталых детей в массовой школе. При этом 90% педагогов коррекционных школ убеждены, что подобная возможность отсутствует. По мнению педагогов от 33 до 53% от общего числа родителей умственно отсталых детей предпочитают направить своих детей на обучение в специализированные коррекционные школы. По мнению педагогов, от 39 до 50% умственно отсталых детей желает учиться в массовой школе. Солидарно оценивают педагоги и основные препятствия на пути инклюзивного обучения: от 84 до 94% указывают,

что в массовых школах отсутствуют специальные образовательные программы для обучения умственно отсталых детей, а также отсутствуют специалисты, подготовленные к работе с данной категорией детей.

Не вполне реалистичными и, напротив, довольно субъективными являются представления педагогов массового образования об особенностях детей с ОВЗ. Проведенное по этому вопросу исследование показало, что в ассоциациях педагогов об «особом ребенке» преобладают негативные личностные характеристики [11].

В одном из округов Москвы была предпринята попытка анализа готовности педагогов к реализации инклюзивного подхода в своей педагогической деятельности. Исследование было проведено методом анкетного опроса учителей общеобразовательных школ, в котором приняли участие 429 педагогов (из них 143 чел. – педагоги начальной школы, 195 чел. – педагоги основной ступени, 83 учителя старшей ступени) из 11 средних общеобразовательных школ г. Москвы [1].

Полученные факты научных исследований позволяют утверждать, что педагоги массового образования не вполне готовы адекватно оценивать самих детей с ОВЗ, с атипичными физическим и психическим развитием, не вполне способны объективно оценивать личностный и познавательный потенциал «нестандартных» детей и не смогут в конечном счете без целенаправленной поддержки оказать надлежащую психолого-педагогическую поддержку нуждающимся в ней детям. Педагоги массового образования сами нуждаются в психологической и методической поддержке со стороны специалистов.

Существующая в настоящее время в Московской области система мониторинга (даже не образовательных потребностей, а детей с ОВЗ) является малоэффективной и не позволяет получить объективной картины ни их общего количества, ни качественного состава в целях оптимизации их обучения.

Работу в направлении оценки детей с ОВЗ традиционно проводят три министерства: Министерство здравоохранения Московской области, Министерство образования Московской области, Министерство социальной защиты населения Московской области. Каждое из ведомств собирает соответствующую информацию, но при этом данные ни каждого из ведомств, ни в совокупности, не позволяют оценить реальное положение дел с общим объемом необходимой педагогической поддержки детям с ОВЗ в московском регионе.



Казалось бы, самая полная и педагогически ориентированная информация о детях с отклонениями в развитии и особыми потребностями в образовании должна быть аккумулирована в психолого-медико-педагогических комиссиях [4, 10]. Но на деле оказывается, что и этот, десятилетиями наработанный дефектологией подход, не решает задачу объективного регионального мониторинга объема особых образовательных потребностей, которые нуждаются в удовлетворении.

Фактически малоэффективным с точки зрения общего мониторинга особых образовательных потребностей детей являются играющие центральную роль в формировании контингента коррекционных образовательных учреждений психолого-медико-педагогические комиссии (ПМПК). Но дело в том, что на обследование попадают лишь те дети, которых привели родители, то есть лишь те случаи, когда родители сами видят «проблемы» детей и согласны на применение комплексных методов изучения и последующей коррекции (как медицинской, так и психолого-педагогической). Однако задача определения общего количества детей, имеющих потребности в «особых условиях получения образования» остается не решенной из-за того, что многие дети просто не попадают на ПМПК, хотя и имеют очевидные проблемы, как со стороны здоровья, так и со стороны трудностей в образовании.

Резкую оценку получает работа некоторых региональных ПМПК. Так в Воронежской области на основании опроса родителей детей с «ментальными» нарушениями сделан вывод о том, что в подавляющем большинстве случаев (в 80%) респонденты не удовлетворены качеством работы ПМПК. Основными недостатками являются

некомпетентность, отсутствие индивидуального подхода, низкое качество диагностики, формализм, плохая организация работы. Родители в 90% случаях не обращались с жалобами на действие (или бездействие) органов образования, а обратившиеся не получили удовлетворения своих жалоб. Опрос родителей проводила воронежская организация ВРООИ «Искра Надежды». А исследования ситуации с обучением детей-инвалидов в Калининградской области привели к следующей оценке деятельности ПМПК: комиссия игнорирует мнение родителей, опирается только на отработанные модели, ориентируется на устаревшие представления о возможностях обучения детей с ОВЗ [16].

Мониторинг особых образовательных потребностей детей с ОВЗ и детей-инвалидов должен быть составным компонентом в системе комплекса программ изучения динамических тенденций процессов интеграции в образовании. Сложность и технологичность мониторингового исследования особых образовательных потребностей предполагает, что это должны делать подготовленные специалисты, владеющие мониторинговыми технологиями. Разработка системы индикаторов мониторинга – сложная профессиональная задача, качественно решить которую могут лишь специалисты [2].

По нашему мнению, отдел мониторинга, входящий в структуру регионального ресурсного центра интегрированного образования, способен эффективно решать задачу непрерывного мониторинга детей, нуждающихся в специализированной помощи, и их особых потребностях в специальных условиях и комплексной поддержке в образовании.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1.
2. Алехина С.В. О мониторинге инклюзивного процесса в образовании [Текст] / С.В. Алехина / Инклюзивное образование: методология, практика, технология : Материалы Международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011 г. Москва). – М.: МГППУ, 2011. С. 20–22.
3. Аналитический отчет по результатам мониторинга потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании / сост.: Гращенкова Е.Л., Алексеева М.Н., Воробьева Д.А., Рожкова О.Д. – М., 2011.
4. Артюшенко Н.П. Роль психолого-медико-педагогической комиссии в реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – №7 (85). – С. 66-70.
5. Власова Т.А., Певзнер М.С. Дети с отклонениями в развитии. – М., 1973.
6. Грозная Н.С. Международный опыт в области инклюзивного образования: Англия. [Электронный ресурс]: информационно-методический портал по инклюзивному и специальному образованию Департамента образования г. Москвы [сайт]. [2014]. URL: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=221>

7. Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для руководителей образовательных организаций / С. В. Алёхина и др.; – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 148 с.
8. Деятельность педагога, учителя-предметника, классного руководителя при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для педагогов, учителей-предметников, классных руководителей образовательных организаций / О.Г. Приходько и др. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 227 с.
9. Жданова О.В. Инклюзивное образование умственно отсталых детей в «зеркале» педагогического мнения: сравнительный анализ / Материалы IX международной научной конференции «Специальное образование» 24-25 апреля 2013 ; под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2013. – Т. II. – 420 с.
10. Забрамная С.Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения. – М., 1988.
11. Калашникова С.А. Представления педагогов об особом ребенке как основа их профессиональной позиции [Текст] / С. А. Калашникова // Психологические науки: теория и практика: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 64-67.
12. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. – М., 1985.
13. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. – М., 1969.
14. Мельник Ю.В. Компарация социально-педагогической семантики инклюзивного образования нетипичных детей в странах запада и России // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / отв. ред. Алехина С.В. – М.: МГППУ, 2013.
15. Мэш Э., Вольф Д. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с.
16. Образование инвалидов в России. [Электронный ресурс]: Интернет-портал Российской общественной организации инвалидов «Перспектива» [сайт]. [2014]. URL: <http://perspektiva-inva.ru/protec-rights/articles/vw-840/>
17. Постановление Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. N 662 «Об осуществлении мониторинга системы образования». [Электронный ресурс]: Интернет-портал Российской газеты [сайт]. [2014]. URL: <http://www.rg.ru/2013/08/19/monitoring-site-dok.html>
18. Проблема доступности среднего образования для несовершеннолетних лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве [Электронный ресурс]. Сайт уполномоченного по правам человека в городе Москве «Институт семьи и воспитания» Российской Академии образования [Электронный ресурс]: URL: [http://www.ombudsman.mos.ru/sites/default/files/node\\_files/research\\_files/исследов\\_доступн\\_образов\\_детей\\_OB329112012.doc](http://www.ombudsman.mos.ru/sites/default/files/node_files/research_files/исследов_доступн_образов_детей_OB329112012.doc)
19. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. – М., 1970.
20. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М., 2002.
21. Солдатов Д.В., Солдатова С.В., Сузанский И.В. Актуальные направления реализации интегрированного (инклюзивного) образования дошкольников с ОВЗ : Материалы научно-практической конференции «Проблемы реализации моделей инклюзивного дошкольного образования» 27 июля 2013 года / под ред. Д.В. Солдатова. – Орехово-Зуево: Изд-во МГОГИ, 2013.

## Summary

### MONITORING OF EDUCATIONAL NEEDS CHILDREN WITH DISABILITIES

*D.V. Soldatov. S.V. Soldatova*

Moscow State Regional Institute of Humanities

**Abstract.** The article reflects the results of the analysis of problem of organization of region monitoring contingent of children with disabilities and their existing special educational needs.

**Key words:** monitoring; special educational needs; children with disabilities; special learning environment.

## О СТИМУЛИРОВАНИИ ТРУДА И ПРОБЛЕМАХ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Черемошкина Л.В.

Московский педагогический государственный университет

**Аннотация.** В статье говорится об актуальности разработки и внедрения системы стимулирования трудовой активности для различных сфер хозяйствования. Показано, что данная проблема приобретает особую остроту в системе образования в связи с последними решениями Правительства. В качестве примера дается анализ «дорожной карты» (Распоряжения Правительства РФ от 30 декабря 2012 года, № 26-12-р).

**Ключевые слова:** стимулирование трудовой активности; критерии оценки деятельности педагогического работника.

Совокупность взаимосвязанных стимулирующих воздействий как внешних побуждений, затрагивающих мотивационную сферу работника, является ключевым вопросом регулирования любой системы хозяйствования. В сложившихся условиях необходимость разработки и внедрения системы стимулирования трудовой активности является не только основным вопросом, но одновременно и ответом на имеющие место беспорядки во всех сферах жизни. Состоянию разных сфер нашей жизни посвящено огромное количество научных работ, в большинстве своем глубоких, содержащих рекомендации по совершенствованию той или иной сферы хозяйствования. Аналитические работы и рекомендации есть, но ситуация не улучшается. Признаки того, что попытки власти «оптимизировать» и «реформировать» тиражируемые СМИ, идут не на пользу народу и России, очевидны. Очевидность этого обусловлена не только обилием катастроф и прочих чрезвычайных ситуаций по причине безответственности и непрофессионализма рядовых и нерядовых работников, но и растущей сложностью исправления и ликвидации разного рода чрезвычайных происшествий.

Кроме того, очевидность эту проявляет любая затруднительная ситуация, когда рядовой человек (не из «элиты» или из примкнувших к ней) обнаруживает отсутствие гарантированных рычагов урегулирования любой проблемы, связана она с профессиональными делами, с ЖКХ или охраной его прав как потребителя каких-либо услуг. Это (и не только это) свидетельствует об отсутствии грамотного регулирования или ущербности управленческих установок и решений, как по отдельным отраслям хозяйствования, так и в целом.

Если вернуться к азам управленческой науки, то следует отметить, что основой жизнеспособной управленческой системы является наличие ЦЕЛИ как предполагаемого результата с желаемыми параметрами. На уровне государства функцию цели должна выполнять стратегия его развития. Кто из элиты или вращающихся вокруг идеологов что-либо внятное по этому поводу сказал? Нет ничего содержательного, кроме банальных, хотя и правильных выражений: «Россия должна быть сильной». Но сейчас речь идет о сохранении России как независимого государства в течение ближайших 50 лет, поэтому сначала необходимо четко и жестко сформулировать стратегию развития России, которая должна быть и должна быть всегда ВЕЛИКОЙ ДЕРЖАВОЙ.

Даже начинающий управленец знает, что цель, для того чтобы она была достигнута, нуждается в конкретизации на подцели или задачи. Иначе говоря, функционирование конкретной отрасли не может быть нормальным, если отсутствуют требования к тому результату, который необходимо получить «на выходе». Каждая отрасль в лице ее работников (от министра до рядового сотрудника) должна знать (осознанно представлять) СМЫСЛ своей работы.

Для чего нужно образование?

Для того чтобы обучать, воспитывать и развивать подрастающее поколение. Следовательно, для чего нужны реформы системы образования?

Для того, чтобы надежнее обучать, хорошо воспитывать и успешно развивать. Или, может быть, для того, чтобы снизить нагрузку на бюджет, или, того хуже, угробить подрастающее поколение еще в школе, чтобы оно не добралось до «эффективных» вузов?

*Об основах разработки и реализации системы стимулирования трудовой активности.*

Управление процессами целеполагания и целеобразования субъекта профессиональной деятельности, их воплощение в конкретные результаты должно базироваться на закономерностях функционирования мотивации трудовой активности потенциального и реального работника. Иначе говоря, внешние воздействия могут превратиться в стимулы только при условии, что они затрагивают (приводят в движение) мотивационную сферу субъекта. Этот классический тезис подробно проанализирован в науке (Э. Мейо, А. Маслоу, Ф. Херцберг и других) и многократно применялся и применяется на практике (система Тейлора, принципы Рузвельта, заводы Форда и другое) [1,300; 11, 57; 12, 23]. В современных геополитических условиях нарастающих угроз России разработка и внедрение системы стимулирования приобретает сверхзначимость. Это обусловлено не только острой необходимостью повышения эффективности функционирования промышленности и сельского хозяйства, но и острой необходимостью в сохранении и наращивании человеческого потенциала, трудового ресурса нашей страны [4, с. 60; 5, с. 24; 6, с. 79; 7, с. 23; 8, с. 278; 9, с. 66; 10, с. 690]. В этой связи состояние социальных сфер играет основополагающую роль.

Нужны четкие и ясные критерии оценки эффективности функционирования всех и, разумеется, социальных отраслей хозяйствования.

И без подмены терминов или понятий!

Если здравоохранение – это отрасль экономики, то она, конечно же, должна быть эффективной, следовательно, закономерен вопрос: а сколько денег заработала в таком-то году данная отрасль?

Может быть, остановимся на том, что здравоохранение, образование, культура – это сферы нашей повседневной жизни!? Нормальной жизни нормального человека на своей земле. И сразу станет очевидно, что эффективность деятельности любой структуры, отдельного работника или отрасли в целом – это не только объем сделанного в единицу времени, то есть производительность, но и качество сделанного, правильность и точность полученного результата, а также надежность как вероятность получения нужного результата в нужное время. Где, в каких документах, речах, ответах на вопросы звучит конкретизация двух последних показателей эффективности хозяйствования? Их нет!

Возникает закономерный вопрос – почему?

Потому, что Россия за последние двадцать лет разделилась на 2 части:

– Россия убывающая (по В.К. Захарову) [2, с. 21], то есть работающая, пытающаяся созидать, растить, сеять, учить, лечить и страстно жаждущая, чтобы Россия была всегда;

– Россия «элиты», интересы которой с землей нашей, родиной нашей, увы, не связаны.

Противоречия очевидны, они нарастают, они проявляются и не могут не беспокоить, ибо любое столкновение интересов может иметь и непредсказуемые последствия. Если наивно допустить, что власть хочет и существования, и развития России, то необходим бескровный путь разрешения указанных противоречий. Разумеется, это могут быть и проекты. Но они, как правило, идут сверху, иначе говоря, навязываются сверху и, как следствие, обнажают поверхностность в оценке состояния дел, непродуманность решений, а также, увы, размеры воровства. Борьба за власть через управление оппозиционными и квазиопозиционными выходами также нельзя рассматривать как закономерный путь нормализации нашей жизни, по крайней мере, он далеко не единственный. Борьба за власть укрепляет или ослабляет саму власть, но на состоянии хозяйственных дел в стране положительно не сказывается. Та часть страны, отсеченная от благ и власти, которая трудится и пытается выжить, от проектов, идущих «сверху» и от борьбы за сферы влияния властных группировок ничего не выигрывает, как не выигрывает и страна в целом. Следовательно, нужен механизм, объединяющий, скрепляющий, направляющий и побуждающий к деятельности на себя, свою семью и на благо страны.

Таким механизмом является система стимулирования трудовой активности, которая должна быть воплощением стратегии развития государства. Совершенно очевидно, что разработка системы стимулирования трудовой активности – это фундаментальная задача структуры со статусом института труда, которая должна совместно с отраслевыми руководителями и аналитиками выработать и обосновать критериальную базу для оценки деятельности как отрасли в целом и отдельных его подструктур, так и конкретного работника. В этой связи необходимо добавить, что система стимулирования трудовой активности будет действенной только в том случае, если каждый новый правительственный указ, распоряжение и постановление с необходимостью будет предполагать четкость, ясность и конкретность в оценке предполагаемых (в данном контексте) ПЛАНИРУЕМЫХ, результатов. В качестве при-



мера того, каким не должен быть общегосударственный документ, приведем Распоряжение Правительства РФ от 30 декабря 2012 года № 2620-р, которое содержит план мероприятий («дорожную карту») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» [3, с. 11].

Остановимся на п. 2 данного плана «Изменения в общем образовании, направленные на повышение эффективности и качества услуг, соотнесенные с этапами перехода к эффективному контракту». В названии п. 2 два раза употребляется слово «эффективность», но что именно подразумевается под этим термином, не расшифровано. Во-первых, понятие «эффективность» употребляется по отношению к деятельности, работе или мероприятиям. В связи с этим словосочетание «эффективный контракт» трудно назвать удачным. Контракт может быть, например, своевременным, выгодным, юридически грамотным и так далее, а деятельность, организованная в соответствии с ним, эффективной. Во-вторых, понятие «эффективность» включает три показателя: производительность, качество и надежность.

Следовательно, выражение «эффективности и качества услуг» также нельзя считать приемлемым, ибо эффективность с абсолютной необходимостью включает параметр качества. В-третьих, если употреблять понятие «эффективность», то по отношению к деятельности системы образования в целом, а не к «услугам», ибо хочется надеяться, что Постановления Правительства должны быть направлены на улучшение дел в системе образования, а не на выгодность-невыгодность образовательной услуги. Профессиональное сообщество устало повторять, что стране нужно ОБРАЗОВАНИЕ, а не образовательные услуги. Основные направления включают 4 пункта, их следует процитировать полностью.

Это

- введение федеральных государственных образовательных стандартов;
- формирование системы мониторинга уровня подготовки и социализации школьников;
- разработка методических рекомендаций по корректировке основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования с учетом российских и международных исследований образовательных достижений школьников;
- программа подготовки и переподготовки современных педагогических кадров (модернизация педагогического образования).

Что видим, кроме эклектики? Где расшифровка положений, их содержание? Где показатели оценки тех изменений, которые планируются?

Итак, введение стандартов. Но они введены и внедрены. Какие изменения предполагает сей тезис: переработку, доработку или введение того, чего еще не было?

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов обозначено первым пунктом в этом перечне направлений. Стандарты уже внедрены, но качество образования снижается. Об этом написано море статей, но профессиональное сообщество и властные структуры в нашей стране живут и работают в непересекающихся плоскостях.

Следующим пунктом обозначено «формирование системы мониторинга уровня подготовки и социализации школьников». На первый взгляд, вполне логично: ввели стандарты, которые и определяют требования к деятельности системы образования, а затем надо отслеживать последствия их применения. Но почему в столь серьезном документе показатели мониторинга сформулированы столь расплывчато? Что такое уровень подготовки?

К чему – к жизни?

К поступлению в вуз? К выбору профессии? К защите родины? К потреблению рекламируемых товаров? К ЕГЭ?

Классическая педагогика оперирует понятиями образование, обучение, воспитание, развитие. Что предполагается отслеживать и замерять: глубину и прочность знаний по конкретным предметам, качество и надежность умений и навыков, адекватность картины мира ребенка, его способности ориентироваться в новой информации, самостоятельно мыслить и принимать правильные решения?

В этом же пункте содержится еще одно направление мониторинга, предполагается определять уровень социализации школьников.

Социализация – это процесс усвоения, принятия норм и правил поведения в конкретном обществе. Эту функцию выполняет не только школа, но и семья, СМИ и все окружающее ребенка пространство. Надо ли ставить в виде отдельной задачи всей системы образования присвоение всего того, что есть сейчас в нашей жизни? Может, по старинке, по-простому сказать, что цель педагогов, учителей, преподавателей – это ВОСПИТАННЫЙ ребенок, который способен отличить плохое от хорошего и вести себя в соответствии с правильными заповедями. Понятно, что в этом случае труднее определить параметры



мониторинга, но остроты проблемы это не снижает.

Третий пункт вплотную касается содержания образования – фундаментальной проблемы во все времена, не говоря уже о нашем времени. В документе сказано, что надо разработать методические рекомендации по корректировке образовательных программ с целью обеспечения достижения российскими школьниками новых образовательных результатов.

Что означает: новых? Кем и когда обсуждались критерии новизны?

И кто решил и на каком основании, что новые образовательные результаты лучше старых (имеющихся)? Может быть, таким способом скрывается нацеленность на уничтожение еще работающих учителей и функционирующих школ?

И последний пункт о подготовке и переподготовке педагогических кадров. Это глобальная задача, которую очень сложно сформулировать в одном пункте. В данном документе сказано о переподготовке современных педагогических кадров. Можно это дешифровать как несоответствие уровня подготовки ныне работающих педагогических кадров новым требованиям, то есть новым критериям оценки их деятельности. То, что приписано в скобках: «модернизация педагогического образования», никоим образом не может разъяснить предполагаемых критериев.

Итак, что имеем? Документ, который в предлагаемом виде совершенно невозможно применить ни тем, кто управляет образованием, ни тем, кто

учит и воспитывает. Совершенно очевидно, что с помощью этих нововведений практически невозможно адекватно оценить работу педагога, учителя или преподавателя. Возникает вопрос: а может быть документ этот – лишь прикрытие каких-то иных целей и задач? Можно ли организовать стимулирование трудовой активности педагогических кадров в соответствии с этим документом? В каком направлении эта активность должна совершаться? Какие поощрения, награды или наказания следуют за соблюдением – несоблюдением указанных направлений? Создается впечатление, что основным стимулом педагогической деятельности остается наличие возможности работать в системе образования или работать по специальности. И для этого затевались реформы и модернизация?

Совершенно очевидно, что стимулирование профессиональной активности работников системы образования необходимо совершенствовать. В основу системы стимулирования трудовой активности педагогических кадров должно быть положено базовое триединство образовательных задач: обучения, воспитания и развития. Для этого крайне необходимо вернуть в установочные документы понятия воспитания и развития личности. Эффективность деятельности педагогического работника в этом случае должна оцениваться не только объемом и качеством знаний, умений и навыков ученика, но тем, какие условия создает учитель и преподаватель для формирования сознания ученика и развития его интеллектуальных и личностных качеств

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: Питер. 2000.
2. Захаров В.К. Номология. Устройство и направление человеческой деятельности. – М.: МГППУ, 2011.
3. Распоряжение Правительства РФ от 30 декабря 2012 года № 2620-р «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» План мероприятий («дорожная карта»).
4. Черемошкина Л.В. Третья «волна» депрофессионализации // Человек и труд. – 2010. – №11. – С. 58-62.
5. Черемошкина Л.В. О необходимости системного подхода к изучению управлению развитием человеческого капитала // Человек и труд. – 2011. – № 1. – С. 22-25.
6. Черемошкина Л.В. Мотивация труда: факторы и условия // Человек и труд. – 2004. – №8. – С. 75-80.
7. Черемошкина Л.В. Современные проблемы мотивации труда // Ученые записки РГСУ. – 2005. – № 2. – С. 14-24.
8. Черемошкина Л.В. Депрофессионализация как основа кризиса ответственной субъектности и сознательной субъективности : Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – С. 278-279.
9. Черемошкина Л.В. Об актуальности создания и внедрения системы стимулирования трудовой активности // Человек и труд. – 2013. – № 7. – С. 66-68.
10. Черемошкина Л.В. От осознания необходимости «рывка» к внедрению системы стимулирования трудовой активности / Россия: тенденции и перспективы развития. Ежегодник. – Вып.8 – РАН. ИНИОН ; отв. ред. Ю.С. Пивоваров. – М., 2013. – Ч. 1. – С. 690-692.

11. Maslow A. Motivation and Personality. – N.Y., 1954.
12. Herzberg F., Mausner B., Snyderman B.B. The motivation to work. – N.Y., 1959.

### **Summary**

## **AS FOR STIMULATION OF LABOR AND CONTROL PROBLEMS BY THE EDUCATION SYSTEM**

*L.V. Cheremoshkina*

Moscow State Pedagogical University

*Abstract.* The article considers to the relevance of the development and implementation of workfare activities for different areas of management. It is shown that this problem is particularly acute in the education system due to the recent decisions of the Government. As an example, the analysis of the “road map” is given (Order of the Government of the Russian Federation from December 30, 2012, № 26-12-p).

*Keywords:* promotion of labor activity; performance standards of teaching staff.

## НАШИ АВТОРЫ

**Акимова Маргарита Константиновна** – доктор психологических наук, профессор РГГУ; главный научный сотрудник, *Психологический институт Российской академии образования*. E-mail: m.k.akimova@rambler.ru

**Бизюк Валерий Васильевич** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и физики, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: bizuk\_vv@mail.ru

**Воронин Денис Михайлович** – кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент, зав. кафедрой физического воспитания, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: doctordennis@yandex.ru

**Ветрова Ирэна Борисовна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры начального образования и педагогических технологий МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: pavelvetrov@mail.ru

**Галстян Ольга Александровна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: o-galstyan@yandex.ru

**Зацепина Майя Борисовна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры начального образования и педагогических технологий МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: sozidatele@mail.ru

**Красилова Ирина Евгеньевна** – директор Московского областного центра дистанционного образования МГОГИ. E-mail: irinakrasilova@gmail.com

**Куприянова Светлана Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: Kuprijanova31@mail.ru

**Кутякова Нинель Константиновна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: kutyakova.ninel@mail.ru

**Махеевская Елена Васильевна** – кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры физического воспитания, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: machevskaya@mail.ru

**Осинина Татьяна Николаевна** – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: taty-anaosinina@mail.ru

**Петрова Людмила Андреевна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: plandr50@mail.ru

**Романова Галина Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: galinaromanova3@rambler.ru

**Скударёва Галина Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: fdp@mgogi.ru

**Солдатов Дмитрий Вячеславович** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: soldatovdv@list.ru

**Солдатова Светлана Викторовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: ozsvetlana@mail.ru

**Ферцер Виктория Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой социальной педагогики, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: v-fertser@mail.ru

**Черемошкина Любовь Валерьевна** – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии МПГУ. E-mail: LVCH2007@yandex.ru

**Шаталов Алексей Алексеевич** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево; Заслуженный работник высшей школы РФ. E-mail: A.A.19-41@yandex.ru

## OUR AUTHORS

**Akimova Margarita Konstantinovna** – Doctor of Psychology, Professor of RGGU; the chief researcher, Psychological Institute of Russian Academy of Education. E-mail: m.k.akimova@rambler.ru

**Bizyuk Valeriy Vasilievich** – Ph.D. in Education, Associate Professor of mathematics and physics chair, Moscow State Regional Humanitarian Institute, Orekhovo-Zuevo. E-mail: bizuk\_vv@mail.ru

**Voronin Denis Mikhailovich** – Ph.D. in Physical education and sport, Associate Professor, head of physical education chair, Moscow State Regional Humanitarian Institute, Orekhovo-Zuevo. E-mail: doctordennis@yandex.ru

**Vetrova Irena Borisovna** – Doctor of Education, Professor of primary education and pedagogical technologies chair of MGGU by M.A. Sholokhov. E-mail: pavelvetrov@mail.ru

**Galstyan Olga Aleksandrovna** – Ph.D. in Psychology, Associate Professor of psychology and defectology chair, Moscow State Regional Humanitarian Institute, Orekhovo-Zuevo. E-mail: o-galstyan@yandex.ru

**Zatsepina Maya Borisovna** – Doctor of Education, Professor of primary education and educational technologies chair of MGGU by M.A. Sholokhov. E-mail: sozidatele@mail.ru

**Krasilova Irina Eugenievna** – Director of the Moscow Regional Center for Distance Education, Moscow State Regional Humanitarian Institute, Orekhovo-Zuevo. E-mail: irinakrasilova@gmail.com

**Kupriyanova Svetlana Anatolievna** – Ph.D. in Education, Associate Professor of pedagogy chair, Moscow State Regional Humanitarian Institute, Orekhovo-Zuevo. E-mail: Kupriyanova31@mail.ru

**Kutyakova Ninel Konstantinovna** – Ph.D. in Education, Associate Professor of pedagogy chair, Moscow State Regional Humanitarian Institute, Orekhovo-Zuevo. E-mail: kutyakova.ninel@mail.ru

**Mahevskaya Elena Vasilievna** – Ph.D. in Philosophy, senior lecturer of physical education chair, Moscow State Regional Humanitarian Institute, Orekhovo-Zuevo. E-mail: machevskaya@mail.ru

**Osinina Tatiana Nikolaevna** – Ph.D. in Psychology, senior lecturer of pedagogy chair, Moscow State Regional Humanitarian Institute, Orekhovo-Zuevo. E-mail: tatyanaosinina@mail.ru

**Petrova Lyudmila Andreevna** – Ph.D. in Education, senior lecturer of pedagogy chair, Moscow State Regional Humanitarian Institute, Orekhovo-Zuevo. E-mail: plandr50@mail.ru

**Romanova Galina Alexandrovna** – Ph.D. in Education, Associate Professor of pedagogy chair, Moscow State Regional Humanitarian Institute, Orekhovo-Zuevo. E-mail: galinaromanova3@rambler.ru

**Skudareva Galina Nikolaevna** – Ph.D. in Education, Associate Professor, head of pedagogy chair, Moscow State Regional Humanitarian Institute, Orekhovo-Zuevo. E-mail: fdp@mgogi.ru

**Soldatov Dmitriy Vyacheslavovich** – Ph.D. in Psychology, Associate Professor of psychology and defectology chair, Moscow State Regional Humanitarian Institute, Orekhovo-Zuevo. E-mail: soldatovdv@list.ru

**Soldatova Svetlana Victorovna** – Ph.D. in Psychology, Associate Professor of psychology and defectology chair, Moscow State Regional Humanitarian Institute, Orekhovo-Zuevo. E-mail: ozsvetlana@mail.ru

**Fertser Victoria Jurievna** – Ph.D. in Education, Associate Professor, head of social pedagogy chair, Moscow State Regional Humanitarian Institute, Orekhovo-Zuevo. E-mail: v-fertser@mail.ru

**Cheremoshkina Luibov Valerievna** – Doctor of Psychology, Professor of psychology chair of MPGU. E-mail: LVCH2007@yandex.ru

**Shatalov Aleksey Alekseevich** – Doctor of Education, Professor of pedagogy chair, Moscow State Regional Humanitarian Institute, Orekhovo-Zuevo; Honored Worker of Higher School of Russian Federation. E-mail: A.A.19-41@yandex.ru



# ВЕСТНИК


МОСКОВСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ОБЛАСТНОГО  
ГУМАНИТАРНОГО  
ИНСТИТУТА

**СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

*Научный журнал*

*№ 2 (2014)*





Подписано в печать 16.12.2014.  
Формат 60х84/8. Усл. печ. л. 10,23.  
Тираж 100 экз. Заказ № 256.

Редакционно-издательский отдел  
Московского государственного областного гуманитарного института.  
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д.22.