

Инновационные проекты и программы в образовании

Журнал для педагогов и руководителей инновационных образовательных учреждений

Председатель редакционной коллегии

Александр Андреевич Кузнецов – доктор педагогических наук,
академик Российской академии образования, профессор, заслуженный деятель науки РФ, Москва

Редакционная коллегия

Константин Игоревич Белоусов – доктор филологических наук, профессор кафедры теоретического и прикладного языкознания, ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь

Сергей Георгиевич Воровщиков – доктор педагогических наук, профессор кафедры управления образовательными системами, заведующий кафедрой, декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», Москва

Светлана Даниловна Ермакова – начальник отдела поддержки этнокультурных специальных и особых форм образования Департамента государственной политики в сфере общего образования Министерства образования и науки России

Гордана Зиндович – кандидат педагогических наук, консультант Комитета по образованию Национальной комиссии ЮНЕСКО, редактор журнала «Journal of education», Белград

Лаура Турлибековна Искакова – доктор педагогических наук, профессор, директор филиала акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации «Орлеу» Института повышения квалификации педагогических работников по Южно-Казахстанской области, Шымкент, Республика Казахстан

Норслу Казангаповна Кибатаева – кандидат педагогических наук, заместитель директора филиала

акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации «Орлеу» Института повышения квалификации педагогических работников по Актобинской области, Актобе, Республика Казахстан

Алла Геннадьевна Кузнецова – доктор педагогических наук, министр образования

Станислав Петрович Ломов – доктор педагогических наук, профессор, академик-секретарь Российской академии образования, Москва

Анатолий Викторович Мудрик – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», Москва

Марина Геннадьевна Синякова – кандидат педагогических наук, доктор психологических наук, доцент, директор Института кадрового развития и менеджмента, профессор кафедры акмеологии и психологии управления, Екатеринбург

Наталья Григорьевна Тагильцева – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования института музыкального и художественного образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург

Светлана Леонидовна Фоменко – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой высшего педагогического образования, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург

№ 5 • 2016

www.in-exp.ru

ISSN 2306-8310

Двухлетний импакт-фактор
РИНЦ – 0,938 (2015 год)

Журнал индексируется в ERIH PLUS, 2016
«The journal is indexed by ERIH PLUS», 2016

Зарегистрирован Комитетом
Российской Федерации по печати.
Свидетельство о регистрации
средств массовой информации
ПИ №Фс77 – 28489 от 01.07.2007

Главный редактор

Алла Сиденко

Зам. главного редактора

Елена Сиденко

Ответственный секретарь

Андрей Бахтин

* * * * *

Компьютерная верстка

Е. Конобеева

Издание включено ВАК в перечень рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук

Точка зрения редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.
Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.
За авторство публикуемых материалов редакция ответственности не несет.



«Журнал издается при информационной поддержке ФГАУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования»

Учредители журнала:

ООО «Инновации и эксперимент в образовании»

Адрес редакции:

140135, Московская обл., п. Никоновское,
до востребования Сиденко А.С.

Электронный адрес редакции: sidenko@in-exp.ru

Подписано в печать 21.10.2016. Формат бумаги 60x84/8.

Печать офсетная. Бумага офсетная. Тираж 500 экз.

Отпечатано в АО Первая Образцовая типография

Филиал Чеховский Печатный Двор

142300, Московская область, г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1

© Сиденко А.С., Сиденко Е.А.

Инновационные проекты и программы в образовании 2016. № 5

АВТОРЫ НОМЕРА

Александрова Юлия Алексеевна — аспирант Уральского государственного педагогического университета, преподаватель ГБПОУ СО «Красноуфимский педагогический колледж», Красноуфимск, Свердловская обл. E-mail: af-lilit@yandex.ru

Анисимов Олег Сергеевич — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российская академия народного хозяйства и госслужбы, г. Москва. E-mail: humani12@mail.ru

Афанасьева Татьяна Павловна — кандидат педагогических наук, заведующая Центром исследований инновационной деятельности в образовании ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Москва. E-mail: inido-atp@mail.ru

Бакиева Ольга Афанасьевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры искусств, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Тюменский государственный университет», г. Тюмень

Бершадский Михаил Евгеньевич — кандидат педагогических наук, профессор кафедры развития образования АПК и ППРО, г. Москва. E-mail: bershadskiy@apkpro.ru

Болотина Татьяна Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методики преподавания истории, социально-политических дисциплин и права ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, Москва

Борисова Виктория Валерьевна — кандидат педагогических наук, директор Негосударственного образовательного частного учреждения дополнительного образования «Лого-тех», г. Москва. E-mail: info@logo-tech.ru.

Грачева Людмила Юрьевна — кандидат педагогических наук, начальник научного отдела ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, Москва

Козырева Ольга Анатольевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики ГОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева», доцент кафедры педагогики и психологии с курсом ПО ГОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого», г. Красноярск. E-mail: kozyrevaoa@mail.ru

Налбандян Овик Гагикович — доктор физико-математических наук, генеральный директор Научно-исследовательского центра «Речевые технологии», г. Москва. E-mail: dudala@bk.ru

Новикова Галина Павловна — доктор педагогических наук, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Центра исследований инновационной деятельности в образовании ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Москва. E-mail: nochuirot@rambler.ru

Новоселова Светлана Юрьевна — доктор педагогических наук, доцент, первый проректор по образовательной и научной деятельности ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, Москва

Овчинников Юрий Дмитриевич — кандидат технических наук, доцент, кафедра биохимии, биомеханики и естественнонаучных дисциплин, ФГБОУВПО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», г. Краснодар. E-mail: yurij.ovchinnikov@inbox.ru

Полевой Георгий Георгиевич — кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Вятского государственного университета, г. Киров. E-mail: gera_lider1@mail.ru

Потемкина Татьяна Валерьевна — доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, Москва

Сиденко Алла Степановна — кандидат педагогических наук, профессор ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, г. Москва

Стоянова Екатерина Иннокентьевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психотерапии с курсом ПО ГОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого», г. Красноярск. E-mail: katya-chernova@yandex.ru

Стрельцов Владимир Николаевич — кандидат педагогических наук, отличник народного просвещения, почетный работник образования города Москвы, заслуженный учитель РФ, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Центр образования» № 1858, г. Москва. E-mail: 1858@edu.mos.ru

Ушакова Марина Евгеньевна — старший преподаватель кафедры начального и дошкольного образования Федерального государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Москва. E-mail: ushakova@apkpro.ru

Широкий Владимир Александрович — аспирант, кафедра отечественной истории и теории и методики обучения истории, исторический факультет, Уральский государственный педагогический университет, учитель истории и обществознания МАОУ Лицей № 110 им. Л. К. Гришиной, г. Екатеринбург. E-mail: vladimir.shirokii@mail.ru

Шохов Константин Олегович — кандидат философских наук, доцент кафедры искусств, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Тюменский государственный университет», г. Тюмень

Innovative projects and programs in education

2016. № 5

AUTHORS

Alexandrova Julia A. — PhD student Ural State Pedagogical University, teacher GBPOU CO «Krasnoufimsky Teachers College», Krasnoufimsk, Sverdlovsk region. E-mail: af-lilit@yandex.ru

Anisimov Oleg S. — Doctor of Psychology, Professor, Department of Occupational and Psychology of Professional Activity of the Russian Academy of National Economy and Public Administration, Moscow. E-mail: humani12@mail.ru

Afanasyeva Tatiana P. — PhD, Head of the Centre for innovation in education research FGBNU «Institute of Education Development Strategy of RAO», Moscow. E-mail: inido-atp@mail.ru

Bakiyeva Olga A. — Ph.D., Associate Professor of the Department of Arts, Federal State Educational Institution «Tyumen State University», Tyumen

Bershadskiy Mikhail E. — candidate of Pedagogic Sciences, professor at the Academy of Training and Retraining of Education, Moscow. E-mail: mbershadskij@yandex.ru

Bolotina Tatyana V. — candidate of pedagogical sciences, Head of the Chair, Chair of Teaching Methods in History, Socio-Political Studies and Law, The Academy of Professional Development and Re-Training of Educators, Moscow (RF)

Borisova Viktoria V. — candidate of pedagogical Sciences, Director of non-state educational private institution of additional education «Logotech», Moscow, E-mail: info@logo-tech.ru. www.logo-tech.ru

Gracheva Liudmila Yu. — candidate of pedagogical sciences, Head of Research Department, The Academy of Professional Development and Re-Training of Educators, Moscow (RF)

Kozyreva Olga A. — Ph.D., Associate Professor, Department of correctional pedagogy SEI IN «Krasnoyarsk State Pedagogical University im.V.P.Astafeva», assistant professor of pedagogy and psychology course on SEI IN «Krasnoyarsk State Medical University. prof. VF Voyno-Yasenetsky»

Nalbandyan Hovik G. — doctor of physico-mathematical Sciences, General Director of scientific research center «Speech technologies», Moscow, E-mail: dudala@bk.ru

Novikova Galina P. — Doctor of Education, Doctor of Psychological Science, a leading researcher at the Center for innovation research in education FGBNU «Institute of Education Development Strategy of RAO», Moscow. E-mail: nochuirot@rambler.ru

Novoselova Svetlana Yu. — doctor of pedagogical sciences, Vice-Rector for Science and Educational Activities, The Academy of Professional Development and Re-Training of Educators, Moscow (RF)

Ovchinnikov Yuri D. — Ph.D., associate professor, department of biochemistry, biomechanics and natural science disciplines, FGBOUVPO «Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism», Krasnodar. E-mail: yurij.ovchinnikov@inbox.ru

Polevoi George G. — Ph.D., Associate Professor, Department of Physical Education Vyatka State University, Kirov. E-mail: gera_lider1@mail.ru

Potemkina Tatyana V. — doctor of pedagogical sciences, Head of the Chair, Chair of Pedagogy and Psychology, The Academy of Professional Development and Re-Training of Educators, Moscow (RF)

Sidenko Alla S. — Ph.D., professor FGAOU DPO APKiP-PRO, Moscow

Stoyanova Ekaterina I. — Ph.D., assistant professor of clinical psychology and psychotherapy with the course on SEI IN «Krasnoyarsk State Medical University. prof. VF Voyno-Yasenetsky»

Streltsov Vladimir N. — candidate of pedagogical sciences, the Excellent Public Education, Honorary Worker of Education of the City of Moscow, Honored teacher of the Russian Federation, Moscow, E-mail: 1858@edu.mos.ru

Ushakova Marina E. — assistant professor in the department of pre-school and primary education in Federal state autonomous educational institution of additional professional education «Academy of professional development and retraining for educators», Moscow. E-mail: ushakova@apkpro.ru

Shirokii Vladimir A. — PhD student, Department of Russian history and the theory and methods of teaching history, History Department, Ural State Pedagogical University, teacher of history and social science Sfax Lyceum № 110 to them. LK Grishina, Ekaterinburg. E-mail: vladimir.shirokii@mail.ru

Shohov Konstantin O. — PhD, Associate Professor of the Department of Arts, Federal State Educational Institution «Tyumen State University», Tyumen

Инновационные проекты и программы в образовании 2016. № 5

СОДЕРЖАНИЕ

Теория инновационной деятельности

- О. С. Анисимов*
Методология как теоретическая основа педагогики 6
- М. Е. Бершадский*
Применение аддитивных технологий в образовательном процессе основной школы 12
- О. А. Бакиева, К. О. Шохов*
Теоретический анализ проблем духовного и морального становления личности школьника 22

Теория и методика профессионального образования

- Т. П. Афанасьева, Г. П. Новикова*
Факторы, определяющие различия в готовности учителей к управлению развитием школы 30
- О. А. Козырева, Е. И. Стоянова*
Дефиниции «готовность», «инклюзивная готовность» будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования как предмет исследования 39
- М. Е. Ушакова*
Подготовка педагогических кадров для работы в смешанной по этническому составу группе детского сада 46
- Ю. А. Александрова*
Поликультурная компетентность как основа поликультурного воспитания студентов педагогического колледжа 52

Образование за рубежом

- С. Ю. Новоселова, Т. В. Потемкина, Т. В. Болотина, С. Ю. Грачева*
Аналитический обзор международной практики поддержки школ с низкими результатами обучения 55

Инновации в образовательных организациях

- Г. Г. Полевой*
Изменение мотивации юных футболистов с разной типологией их нервной системы 61
- В. А. Широкий*
Работа с понятиями на уроках истории как одно из условий формирования предметных умений учащихся 65
- В. Н. Стрельцов, О. Г. Налбандян, В. В. Борисова*
Опыт применения компьютерных технологий для коррекции речевых нарушений у учащихся начальных классов 71

Информация

- Ю. Д. Овчинников, А. С. Сиденко*
Возвращение норм ГТО в России стало законным 77

Innovative projects and programs in education

2016. № 5

CONTENTS

The theory of innovation

- O. S. Anisimov*
Methodology as a theoretical basis of pedagogy 6
- O. A. Bakiyeva, K. O. Shohov*
The theoretical analysis of problems of spiritual and moral development of a student's personality 12
- M. E. Bershadskiy*
The use of additive technologies in the educational process of primary school 22

Theory and methodology of professional education

- T. P. Afanasyeva, G. P. Novikova*
Factors determining differences in teacher readiness to management development school 30
- O. A. Kozyreva, E. I. Stoyanova*
The definition of «readiness», «inclusive readiness» of the future teachers to work in conditions of inclusive education as a subject of study 39
- M. E. Ushakova*
Training of teachers to work in a mixed ethnic pre-school group 46
- Ju. A. Alexandrova*
Multicultural competence as basis multicultural education students of pedagogical colleges 52

Education abroad

- S. Yu. Novoselova, T. V. Potemkina, T. V. Bolotina, L. Yu. Gracheva*
Analytical review of international practices on support of low-performing schools 55

Innovations in educational institutions

- G. G. Polevoi*
Changing the motivation of young football players with different typology of the nervous system 61
- V. A. Shirokii'*
Work with the concepts of the lessons of history as one of the conditions for the formation of subject-specific skills students 65
- V. N. Streltsov, H. G. Nalbandyan, V. V. Borisova*
Experience in the use of computer technology for the correction of speech disorders of primary school pupils 71

Information

- Y. D. Ovchinnikov, A. S. Sidenko*
The return of the gto in russia was legitimate 77

УДК 16:37.011-012

О.С. Анисимов

Методология как теоретическая основа педагогики

Аннотация

В данной статье автор проводит обзор теоретических воззрений ряда исследователей в области философии, педагогики и психологии и сопоставляет их с требованиями современной педагогической науки, а также «заказа» общества к сфере образования. Автор раскрывает суть отношений между учителем и учеником с точки зрения деятельностного подхода, подчеркивая различия в трактовке деятельностного подхода с точки зрения социотехнического и психологического понимания деятельности.

Ключевые слова: теоретические и эмпирические данные педагогических исследований, педагогическая рефлексия, образовательная практика, дедукция, преобразование, взаимодействие учителя и ученика

Oleg S. Anisimov

Methodology as a theoretical basis of pedagogy

Abstract

In this article the author reviews the theoretical views of a number of researchers in the field of philosophy, pedagogy and psychology, and compares them with the requirements of modern pedagogical science, as well as the demand of society towards education. The author reveals the essence of the relationship between teacher and student in terms of the activity approach, emphasizing the differences in the interpretation of the activity approach in terms of socio-technical and psychological understanding of the activity.

Keywords: theoretical and empirical evidence of pedagogical research, pedagogical reflection, educational practice, deduction, transformation, interaction teacher and pupil

Необходимость в теории возникает в науке после накопления эмпирических данных и установления противоречивости эмпирических утверждений [22; 23]. Если теоретические версии уже созданы, то осуществляется проблематизация их содержания и внесение новых теоретических положений либо в дополнение к прежним или их уточнение, либо в замен некоторых из них [20]. Неслучайность проблематизации и депроблематизации обеспечивается методологическим и логическим сопровождением [3; 21; 27]. Каким предстает положение в теоретической педагогике в настоящее время?

Если представить себе количество и разнообразие эмпирических представлений в педагогической рефлексии образовательной практики, то оно безмерно. Концептуальных обобщений мыслителями прошлого и теоретиками последних веков накоплено также великое множество. В зависимости от вводимых авторами акцентировок возникли самые различные направления и трактовки сущности педагогической деятельности в сопряжении с пониманием учебной деятельности и образовательной сферы в целом. При попытках построения единой теории возникает впечатление, что все уже сказано. Однако сказано

так, что переходы от одних положений к другим в одном секторе картины имеют причинно-следственную связь, а в других секторах эта связь рвется. Вне единой взаимосвязанности всех фиксированных положений теория остается предварительной и теряющей убедительность [16]. Но подлинная завершенность теории возникает лишь при следовании тому методу теоретического мышления, который ввел Г.В.Ф. Гегель [6; 17]. Свой метод Гегель называл «абсолютным» и его использование предполагает пройденность пути развития духа до этапа «абсолютного духа» [7; 18]. Вне пройденности пути теоретик неизбежно делает ошибки. Если критично рассмотреть дефекты имеющихся теорий в гуманитарной науке, включая теоретическую педагогику, то можно заметить, что абсолютное большинство ошибок и недостатков связано с игнорированием различий между парадигмой «рассудка» и парадигмой «разума», которые раскрыл Г.В.Ф. Гегель и которые воплотились в различия формальной и диалектической логик. Это неразличение и минимизация внимания к технологической форме диалектической логики предопределяют не только снижение качества теоретических конструкций, но и качества стратегий деятельности различных сфер общества, включая образовательную сферу [11; 14]. Как правило, теоретики придают своей профессиональной способности к конструированию теоретических конструкций на базе логико-семиотических и онтологических принципов факультативную значимость, сохраняя начальный допрофессиональный характер своих усилий. Этому способствует и реализуемая в подготовке ученых «учебная программа», не включающая сколько-нибудь глубокое погружение в механизм теоретического мышления по критериям культуры мышления. Сами знания о мышлении и его высоких формах ослаблены методологически поверхностными содержаниями версий в психологии, лингвистике и формализмами из формальной логики, игнорируя опыт усложненной мыслекоммуникации с привлечением позиции арбитра [8; 25]. Тем самым, даже при наличии множества фиксированных и теоретически значимых положений единая теория не может возникнуть без перехода к иной технологии теоретического конструирования и к иной парадигме осуществления мыслительной работы, парадигме «разумного мышления», базис которой опирается на диалектическую дедукцию, образец которой был дан К. Марксом в создании учения о капитале [10]. Именно его мы систематически использовали в своих работах, в том числе и в создании версии теории педагогической деятельности [12].

Обзор теоретически значимых идей наших предшественников показывает, что они остаются значимыми для нашего времени. Приведем ряд положений, фиксирующих мысли Платона, Аристотеля, Плутарха, Квинтилиана, Демокрита, Монтеня, Локка, Дидро, Гельвеция, Гербарта, Коменского, Песталоцци:

- многознание не означает многомыслия;
- важны не слова, а суть;
- обучение есть приравнивание способностей;
- нужно учить умело задавать вопросы и отвечать на них;
- при ответах на вопросы проявлять сообразительность, искать причины и возможность доказательства, устремляясь к сути дела;

- уча самостоятельности, поиску дороги нужно дать возможность свободно проявиться, сообразно имеющимся силам, учитывая склонности ученика, не внося насилия, как бы играя;
- науки преподавать, систематизировав их для удобства обозревания;
- в знаниях следует учитывать противоположное, дающее толчок к познанию, при котором недоумение будит мысль, ведет к гипотезам, подтверждению и опровержению, стимулирует движение наверх, возвышает к началам, к первооснованиям;
- в отношениях с учеником воздерживаться от категоричности, не вести к принятию мнений на веру, сохраняя его самостоятельность, разжигая желание учиться, раскрывая у него крылья;
- постижение истинного и прекрасного требует у ученика усилий;
- нужно знать природу ученика и человека вообще, уровень его развитости и не вести его, если он не может идти самостоятельно, наводить его на нужное, идя издали и помогая своевременно, владея перспективой усвоения и ища меры;
- нужно учитывать единство чувства, мысли, воли и навыков, усиливая имеющиеся склонности, подготавливая внутренние условия, вырабатывая понимание и волю, развивая восприимчивость;
- следует ставить ученика в положение, которое заставляет приобретать нужное, законы и добродетель;
- воспитание опирается на дисциплину, послушание, разум и долг при проявлении с учеником корректности, снисходительности, сохраняя дружелюбность, не навязывая и учитывая уровень способности;
- образование готовит к жизни с опорой на прочное, на основания, на общее, обуздывая страсти, но возбуждая интерес и готовность повиноваться, предполагает вскрытие ошибок и причин, ведущих к ним, раскрывает разногласия;
- в учении интеллектуальное гармонично сочетается с нравственным;
- усиливая способности, развивая ум необходимо пользоваться искусственными приемами;
- уча, следует учиться самому.

Совмещение содержаний, введенных выше, создает достаточно дифференцированную картину отношений между учителем и учеником, в которой обозначено место самодвижениям каждой стороны в партнерской кооперации, роль субъективных механизмов, характер воздействий учителя и реагирования ученика, обращенность учителя к корректной организации процессов понимания учеником новых знаний и действий, устремленности к их овладению. Совмещение естественных попыток усвоения с искусственными приемами, модифицирующими естественные прототипы и придающие им неслучайную результативность, подчиненность организующим усилиям учителя внешнему «заказу» общества, направленности на обретение потенциала самостоятельного реагирования на любые сюжеты жизни с опорой на универсально значимые способности и формы самоорганизации, ведущие к успеху и т.п. звучат совершенно современно.

Если присмотреться к трактовкам общественного заказа на образование, выраженное знаменитыми и гениальными соотечественниками в конце XIX и в начале XX веков (В. И. Вернадским, В. Р. Вильямсом, А. И. Герценом, В. В. Докучаевым, П. Ф. Лесгафтом, Д. И. Менделеевым, А. А. Писаревым, Прокопьевым, К. А. Тимирязевым, К. Д. Ушинским, Н. Г. Чернышевским, Ф. Ф. Фортунатовым и др.), то легко заметить сопряженность их мыслей с тем, что трактовалось мыслителями прошлого как существенное для воспитывающего, обучающего, формирующего и выращивающего воздействия учителя. Приведем ряд типичных утверждений:

- учить рассуждать, уметь, мыслить, выбирать и ставить вопросы, будить мысль;
- формировать способность быстро входить в новые области знания и деятельности, выдвигать новые проблемы и уверенно их разрешать;
- обеспечивать овладение основными способами порождения новых знаний, приобретение способности выбирать приемы, соответствующие потребностям конкретного случая;
- формировать критичность к достижениям и желание усовершенствований, прихода к новым открытиям, творчески применяя имеющиеся знания, всесторонне ориентируясь в новых ситуациях;
- формировать внимательное отношение к практике, умелое организационное отношение к ее нуждам, подхватывая инициативу, используя интеллектуальные средства, владея всеми нужными методами и основополагающими знаниями;
- формировать способность выявлять истину в ходе понимания книг, готовность к критическому отношению к изучаемым воззрениям и внесению значимых дополнений;
- вырабатывать стремление к постижению оснований тех правил, которые регулируют общение и взаимодействия между людьми, желание осваивать наиболее надежные принципы и ориентиры в анализе явлений жизни, а также методы отыскания истины;
- чтобы воспитывать человека во всех отношениях, следует знать его во всех отношениях, уметь использовать все необходимое в ученике для получения воспитательных результатов;
- давая задачу по силам и стимулируя самостоятельное ее решение нужно помогать там, где ученик не может справиться сам.

Как мы видим, пожелания практиков и ученых не расходятся с теми направлениями усилий, которые мыслители прошлого считали присущими организации образовательных процессов и организующей роли учителей, тем способностям, которые должны вырастить педагоги опираясь на сознательные и самостоятельные учебные действия учеников. Но означает ли высокая содержательность представлений «заказчиков» и «реализаторов заказов», высокое совпадение мнений современных идеологов и стратегов в сфере образования с такими взглядами, согласие глубокой интуиции всех, заинтересованных в успешности образовательных процессов, со всеми этими и близкими положениями, что общая теория легко созидаема? Очевидно, что нет, Вся сумма таких и близких к ним взглядов выступает лишь материалом для серьез-

ной теории. Учитывая логические требования к построению и теории, и стратегии для таких сложных систем, как сфера образования, осознавая особую роль позиции педагога (учителя) и необходимость сущностного воззрения о его деятельности, мы должны ввести исходное представление о единице образовательного процесса и функции педагога в ней.

Взаимодействие между педагогом и учеником (учениками) носит характер преобразования, вынуждающего перевода ученика из одного состояния в другое, а сами состояния оцениваются с точки зрения способности ученика к осуществлению типа действий, в его представлении в виде «тестовых действий», успешное выполнение которых свидетельствует о наличии способности, адекватной требованиям действия, как достигнутость образовательной цели и готовность успешно повторить действие. Предлагая ученику тестовое действие, педагог имеет представление о будущем состоянии ученика, содержании его будущих способностей, отличающихся от актуального состояния, содержания актуальных способностей. Педагог знает, что предлагаемое действие не может быть осуществлено успешно опираясь на актуальные способности без дополнительных усилий, «обычным» образом, но действие может быть осуществлено успешно при приложении дополнительных усилий, а сами усилия предопределяют изменение способностей. Ради изменения способностей и предлагается осуществление тестового действия. Если ученик отрицательно отнесется к перспективе приложения дополнительных усилий и сведет свои усилия лишь к применению актуальной способности, а при неудаче откажется от дальнейшего, он теряет статус ученика, выходит из процесса, неопознаваемого им как образовательного или непринимаемого процесс как образовательный, Само тестовое действие конструируется в рамках образовательной программы, особым образом выражающей содержание «заказа» общества на образование. Полнота «заказа» отражается соответствующей суммой образовательных единиц и комплексом тестовых действий в каждой из них. Последовательность размещенных тестовых действий показывает, от каких способностей осуществляется в образовательной системе переход к каким способностям. Унификация различий связана с обобщенным взглядом на преобразовательную перспективу и персонализация рассматривается как вторичное явление. Обоснование образовательной программы опирается на научные концепции возможности поэтапного трансформирования способностей человека в необходимых для общества масштабах. Введенное нами представление обладает высокой абстрактностью и предполагает, что вводимая картина преобразований и соответствующее взаимодействие содержательно оправдано применяемыми понятиями [13].

Преобразовательность в образовательном пространстве обладает специфичностью. Как известно, преобразовательное отношение обычно связывают с теорией деятельности. Однако деятельностный подход имеет свои истолкования и в индустрии, и в социальной сфере, и в трактовке субъективного бытия людей. Между социотехническим и психологическим пониманием явле-

ной деятельности, соответствующими понятийными оформлениями существуют большие различия [19; 25; 28]. Социотехническое понимание преобразования мы находим еще во времена Платона и Аристотеля, но в его развитом выражении и в контексте производительной деятельности в условиях наличия индустрии оно представлено К. Марксом и понятийно оформлено в методологической парадигме группой Г. П. Щедровицкого [24]. Именно в индустрии рассматривается отчужденное для деятеля преобразование «материала» в «продукт» при решающей роли «средства», используемого определенным образом, а деятель лишь реализует требования фиксированной нормы. Г.В.Ф. Гегель отмечал, что разум человека позволяет средству «сражаться» с материалом по своей «прихоти» [18], но изменимость норм в позиции управленца также не стихийна и имеет свои нормативные рамки в индустриальном производстве. Они выражены в понятии «технологический цикл управленческой деятельности» [9]. В основе понятия «акт деятельности» лежит базисный процесс вынужденного преобразования материала в продукт, преодоление инерции и сопротивления материала. Однако преобразование вещей отличается от преобразования живых существ и, тем более, людей.

В психологической трактовке деятельности акцент ставится на самовыражении живого организма и его самоорганизации или внешней, для человека — социокультурной организации, на удовлетворении потребности через посредство поиска и присвоения предмета потребности, потребностной оценки встреченного предмета и появление мотива. В ходе социализации весь цикл трансформируется и становится зависимым от деиндивидуализации мотивов, обретения субъективного единства «Я», вне адаптации которого к отчужденным нормам не может быть адекватного в обществе бытия человека, в том числе и приемлемого для общества творческого самовыражения [2]. Чтобы преодолеть противоречия в дискуссиях представителей разных трактовок мира деятельности и раскрыть генезис субъективно отчужденной сущности собственно деятельности мы воспользовались учением Гегеля о развитии духа и его псевдогенетическим методом, теоретически показав переход к отчужденности [1; 4]. Возникла концепция многоуровневого бытия и соответствующего многоуровневого бытия человека в нем, приводящего к многослойности содержания «Я».

Следовательно, человек входит в качественно разные среды, реализуя сначала законы природного бытия, удовлетворяя свои природные потребности в своей «жизнедеятельности» (не деятельности), а затем все более надприродные потребности, появляющиеся в социализации и окультуривании. Социальная потребность в формировании способностей к адекватному бытию в многокачественном обществе приводит к выделению образовательной сферы с ее стандартами по содержанию конечных результатов, с различением «общей» и «специализированной» образованности. Общая сторона образования ориентирована на требования общества в целом, а специализированная — на интересы частей общества. До сих пор теоретики дискутируют о содержании общего

образования, внося различные фокусировки в свои версии. Однако чтобы дать единую, не синкретическую точку зрения следует ввести онтологию общества, следуя псевдогенетическому методу, диалектической дедукции, а ей теоретики не следуют, сохраняя синкретизм как следствие применения парадигмы «рассудка». Мы ввели такую онтологию и траекторию развития человека, осваивающего все уровни бытия в обществе. При этом лейтмотивом его роста выступило совершенствование и развитие механизма рефлексивной самоорганизации [13]. Поэтому содержанием общего образования предстало формирование типовых способностей к успешной рефлексивной самоорганизации во всех типах сред в обществе, от природной до духовной [11]. В последующем периоде разработок мы ввели цивилизационный подход и соответствующие поправки в содержание онтологии общества, придав ей универсальность и возможность анализировать типы цивилизаций и стран, от особенностей которых зависит версия стратегии образовательной сферы. Это отразилось и на разработке проекта будущего России [5].

Тем самым, возвращаясь к исходному представлению о взаимодействии между педагогом (учителем) и учеником (учениками), необходимо подчеркнуть, что образовательное отношение педагога обращено к человеку, который совмещает в себе многие слои бытия, как жизнедеятельностный, с его самовыражением и эгоцентричностью, так и социодинамический, с его устремленностью на преодоление конфликтности непосредственным образом, не обладающим надежностью, затем социокультурный, с введением в согласовательный процесс прагматических критериев, придающих согласованию устойчивость и обоснованность. Более сложные формы преобразования складываются при выращивании способностей к миру деятельности, экономики, культуры и духовности. Но во всех случаях и уровнях образовательного отношения к ученику педагог должен понимать, что прохождение пути является уделом ученика, его самодвижения, на основе его сознательной устремленности к прохождению этапа и всего пути, его готовности к учебной самоорганизации, следовательно к совмещению своих усилий и корректной, локализованной, ситуационно значимой и учитывающей особенности ученика помощи учителя. Если учитывать организационно-управленческий характер педагогической деятельности и неизбежность проектного отношения к сюжетам взаимодействия, то легко заметить сложность динамического проектирования и реализации проектов, в которых фиксируется исходное состояние преобразуемого, конечное состояние, промежуточные состояния, размещение внешних и внутренних для ученика факторов на каждой стадии. Именно динамичность, индивидуализированность в прохождении пути, ситуационность стимулируют к высокому уровню рефлексивной самоорганизации педагога и применению полноценного корпуса критериев, неслучайности в их использовании, владение основами культуры мышления, обладанию высокой нравственностью и духовными качествами. Чтобы придать педагогической работе эффективный характер и не свести ее лишь к продуктивности и, тем более, к результативности следует

вносить в работу формы стратегического управления, гармонизирующего приверженность технологической установке, обеспечивающей ответственность в управлении, и придание технологической форме гибкости в меняющейся динамике управления за счет многослойности надстройки над технологическим слоем, включающей слои метода, применения научных, философских понятий, соорганизуя все слои в применении методологической мыслетехники [15].

В самоорганизации ученика и педагога совмещаются и действия, и рефлексия действий, и критерии придания рефлексии неслучайности. Если педагог не только приобрел большой опыт трехслойной самоорганизации и применения многоуровневой критериальной базы, но и выделил «рутинную» составляющую слоев, без которой он не может своевременно реагировать на то, что не носит проблемного характера в его творческой работе, то ученик лишь накапливает подобный опыт в решении учебных и жизненных задач. Установка на типизацию всех учебных задач и их освоение подчинена созданию у ученика общей части в целостности способностей, гарантирующей успешность в непредсказуемых условиях реаль-

ной жизни. Но именно усвоение общих, «абстрактных» знаний, умений, навыков сопровождается наибольшими усилиями, внутренней мобилизацией, чему свидетельствует практика игромоделирования, в которой модельный, подчеркнутый характер приобретает весь путь обретения высших способностей [6]. Рефлексия действий игротехника в развивающих играх, реализующего функции режиссера-постановщика и оперативного сценариста, позволяет раскрывать наиболее сложные стороны управленческой и педагогической деятельности, облегчает приход к фундаментальным выводам в теоретической позиции опираясь на высшую критериальную базу, созданную в методологии.

В завершении подчеркнем, что общая педагогическая теория, соответствующие технологии и модели могут соответствовать теоретическим и практическим притязаниям лишь в результате применения методологической парадигмы, поскольку она гармонично совмещает интересы содержательности версий, их технологической выраженности, рефлексивной проработанности и критериальной обеспеченности, как прагматической, так и высшей, несущей культурно-мыслительный характер.

Литература

1. Анисимов О. С. Введение в теорию деятельности. М., 2000.
2. Анисимов О. С. Креативная акмеология. Учебное пособие. М., 2007.
3. Анисимов О. С. Культура теоретического мышления как стратегический фактор развития науки. М., 2009.
4. Анисимов О. С. Методологическая версия категориального аппарата психологии. *Новгород В.*, 1989.
5. Анисимов О. С. Методологические проблемы проектирования будущего России. М., 2015.
6. Анисимов О. С. Мышление стратега: модельные сюжеты. Вып. 20 «Абсолютный метод» и философское мышление. М., 2010.
7. Анисимов О. С. Мышление стратега: модельные сюжеты. Вып. 40 «Философия духа» Гегеля (Методологическая трактовка). М., 2015.
8. Анисимов О. С. Мышление: сущность и развитие. М., 2012.
9. Анисимов О. С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования. М., 1991.
10. Анисимов О. С. Педагогическая деятельность: игротехническая парадигма. Т. 1–2. М., 2009.
11. Анисимов О. С. Принятие государственных решений и методологизация образования. М., 2003.
12. Анисимов О. С. Псевдогенетический метод и экономическая онтология (версия Маркса). М., 2009.
13. Анисимов О. С. Рефлексивная акмеология. Учебное пособие. М., 2008.
14. Анисимов О. С. Стратегическое мышление: проблема достижения разумного уровня. М., 2012.
15. Анисимов О. С. Эффективность стратегического мышления и «разумная» мыслетехника // Вестник международной Академии Наук (русская секция). 2016. № 1.
16. Аристотель. Собрание сочинений в четырех томах. Т. 2. М., 1978.
17. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. Т. 1–3. М., 1970–1972.
18. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 3. Философия духа. М., 1977.
19. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
20. Кун Т. Структура научных революций. М.: «АСТ», 2003. 605 с.
21. Пископтель А. А. Научная концепция: структура, генезис. М., 1999.
22. Степин В. С. Теоретическое знание. М., 2000.
23. Сурмин Ю. П., Бидзюра И. П. Учебник для ученого. Методология и логика научного исследования. Киев, 2014.
24. Щедровицкий Г. П. Автоматизация проектирования и задачи развития проектировочной деятельности // Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании. Теория и методология. М., 1975.
25. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М., 1995.
26. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М., 2005.
27. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. М., 1997.
28. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М., 1978.

References

1. *Anisimov O. S.* Introduction to the theory of activity. Moscow, 2000.
2. *Anisimov O. S.* Creative Psychology. Tutorial. Moscow, 2007.
3. *Anisimov O. S.* Culture theoretical thinking as a strategic factor in the development of science. Moscow, 2009.
4. *Anisimov O. S.* Methodological version of the categorical apparatus of psychology. *Novgorod B.*, 1989.
5. *Anisimov O. S.* Methodological problems of designing the future of Russia. M., 2015.
6. *Anisimov O. S.* Thinking Strategies: modeling subjects. Vol. 20 «absolute method» and philosophical thinking. Moscow, 2010.
7. *Anisimov O. S.* Thinking Strategies: modeling subjects. Vol. 40 «The philosophy of the spirit» of Hegel (methodological interpretation). M., 2015.
8. *Anisimov O. S.* Thinking: the nature and development. M., 2012.
9. *Anisimov O. S.* New management thinking: the nature and the way of formation. Moscow, 1991.
10. *Anisimov O. S.* Educational activity: igrotehnicheskaya paradigm. V. 1–2. Moscow, 2009.
11. *Anisimov O. S.* Government decision-making and metodologizatsiya education. Moscow, 2003.
12. *Anisimov O. S.* Pseudogeneticheskyy method and economic ontology (Marx's version). Moscow, 2009.
13. *Anisimov O. S.* Reflexive Psychology. Tutorial. Moscow, 2008.
14. *Anisimov O. S.* Strategic thinking: the problem of achieving a reasonable level. M., 2012.
15. *Anisimov O. S.* Efficiency of strategic thinking and «reasonable» mysletehnika // Bulletin of the International Academy of Sciences (Russian section). 2016. No. 1. (In Russian)
16. *Aristotle.* Works in four volumes. V. 2. M., 1978.
17. *Hegel G.W.F.* Science of Logic. V. 1–3. M., 1970–1972.
18. *Hegel G.W.F.* Encyclopedia of Philosophy. V. 3. The philosophy of the spirit. M., 1977.
19. *Leontiev A. N.* Activity. Consciousness. Personality. M., 1977.
20. *Kuhn T.* The Structure of Scientific Revolutions. M.: «AST», 2003. 605 p.
21. *Piskoppel A. A.* Scientific concept: structure, genesis. M., 1999.
22. *Stepin V. S.* Theoretical knowledge. Moscow, 2000.
23. *Surmin Y. P., Bidzyura I. P.* Tutorial for a scientist. The methodology and the logic of scientific research. Kyiv, 2014.
24. *Schedrovitsky G. P.* Aided design and development tasks of designing activity // Development and implementation of automated systems in the design. Theory and Methodology. M., 1975.
25. *Schedrovitsky G. P.* Selected Works. M., 1995.
26. *Schedrovitsky G. P.* Thinking. Understanding. Reflection. Moscow, 2005.
27. *Schedrovitsky G. P.* Philosophy. The science. Methodology. M., 1997.
28. *Yudin E. G.* The systems approach and the principle of action. M., 1978.

М.Е. Бершадский

Применение аддитивных технологий в образовательном процессе основной школы

Аннотация

В статье рассматриваются возможные направления применения аддитивных технологий в образовательном процессе современной школы. Статья состоит из трёх частей. Первая часть посвящена анализу роли аддитивного производства в современном мире, описаны области применения аддитивных технологий в промышленности, строительстве, биологии, медицине, производстве военной техники и товаров массового потребления. Показано, что развитие аддитивных технологий приведёт к третьей промышленной революции и к качественному скачку в развитии стран, обеспечивших их широкое применение. Во второй части статьи рассмотрены перспективы развития аддитивных технологий в России и сделан вывод о необходимости их масштабного внедрения в учебный процесс современной школы. Описаны основные направления применения аддитивных технологий в урочной и внеурочной учебной деятельности школьников. Показано, что аддитивные технологии являются эффективным средством для реализации проектных и исследовательских методов обучения, развития творческих способностей учащихся и создания условий для самоопределения школьников.

Ключевые слова: аддитивное производство, аддитивные технологии, третья промышленная революция, национальная технологическая инициатива, 3D-моделирование и 3D-печать, метод проектов и исследовательский метод, развитие творческих способностей учащихся, самоопределение учащихся, внеурочная деятельность учащихся.

Mikhail E. Bershadskiy

The use of additive technologies in the educational process of primary school

Abstract

The article discusses possible areas of application of additive technologies in the educational process of modern school. The article consists of three parts. The first part is devoted to the analysis of the role of additive manufacturing in the world today, describes the application of additive technologies in industry, construction, biology, medicine, production of military equipment and consumer goods. It has been shown that the development of additive technology will lead to a third industrial revolution and a qualitative leap in the development of countries, their widespread application. In the second part of this article we discussed the prospects of development of additive technologies in Russia and concluded the need for their large-scale introduction in the educational process of modern school. The basic directions of application of additive technologies in the appointed and after-hour educational activity of schoolboys. It is shown that the additive technology is an effective means for the implementation of the project and research teaching methods, development of creative abilities of students, and to create conditions for self-determination of students.

■ **Keywords:** additive manufacturing, additive technology, the third industrial revolution, the national technology initiative, 3D-modeling and 3D-print, project method and research method, development of creative abilities of students, self-determination of students, extracurricular activities of students.

Настоящее и будущее аддитивных технологий

Ещё в начале XXI века аналитики писали о четырёх фундаментальных технологических направлениях, которые будут определять развитие цивилизации в текущем столетии. Эта четвёрка обозначается хорошо известной аббревиатурой БНИК — био-, nano-, информационные и когнитивные технологии. Однако действительность — как это очень часто бывает — вносит свои коррективы в прогнозы технологий будущего. В последнее десятилетие всё чаще слышны разговоры о приближающейся третьей промышленной революции, но её движущей силой оказываются не только упомянутые выше технологии, но и новые методы аддитивного производства, появившиеся в конце восьмидесятых годов прошлого века.

Под аддитивным производством понимается «класс перспективных технологий кастомизированного производства деталей сложной формы по трёхмерной компьютерной модели путём последовательного нанесения материала (как правило, послойного)» [7]. Детали изготавливаются 3D-принтером, работой которого управляет компьютерный файл, содержащий 3D-модель детали, виртуально «нарезанной» на тонкие слои, информация из файла передаётся в 3D-принтер для послойного формирования конечного изделия (рис. 1).

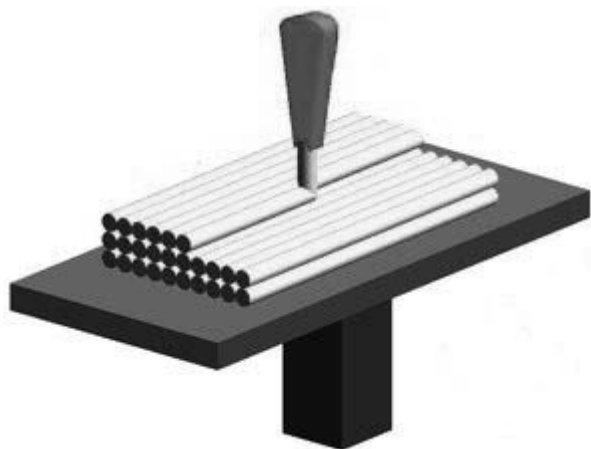


Рис. 1. Способ послойного создания объекта при 3d-печати

Из приведённого описания видно, что аддитивное производство теснейшим образом связано с информационными технологиями (создание трёхмерной модели объекта, нарезка модели на слои, управление работой 3D-принтера), nano- и биотехнологиями, используемыми как для создания материалов для 3D печати, так и для их производства. В частности, актуальной является задача

разработки инструментов для поэтапного аддитивного производства структур и устройств и для проектирования нанопроизводства. Поэтому аддитивное производство основано на синтезе самых перспективных современных технологий.

Методы аддитивного производства противоположны традиционным способам обработки материалов, основанным на удалении лишнего материала из заготовки путём её механической обработки (резки, сверления, фрезерования и т.д.).

При аддитивном производстве объект формируется путём послойного добавления материала, что позволяет создавать объекты сложной формы с внутренними пустотами (рис. 2), что приводит к значительному уменьшению отходов (экономия сырья может достигать 75%), снижению массы изделий и времени их изготовления.

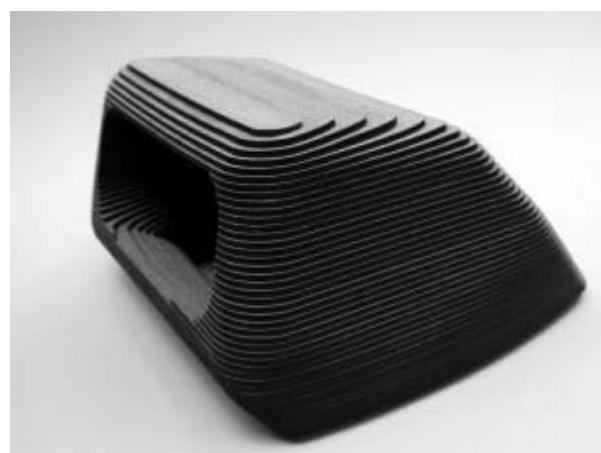


Рис. 2. Объект с внутренними пустотами, созданный методом 3D-печати

В статье Холмстрома и др. выделены уникальные возможности аддитивного производства, обеспечивающие следующие преимущества [13]:

- сокращение сроков и стоимости запуска изделия в производство благодаря отсутствию необходимости в специализированной инструментальной оснастке;
- возможность и экономическая целесообразность мелкосерийного производства;
- оперативные изменения в проекте на этапе производства;
- функциональная оптимизация продукции;
- экономическая целесообразность производства кастомизированной продукции;
- сокращение потерь и отходов производства;
- возможности для упрощения логистики, сокращения времени поставок;
- уменьшение объёмов складских запасов;
- персонализация дизайна.

В настоящее время разработаны несколько различных методов послойного формирования множества разнообразных объектов из самых различных материалов: полимеров, металлов, керамики, гипса, цемента, живых клеток (биопечать), композитов, пищевых материалов и т.д. Благодаря этому 3D печать нашла широчайшее применение в самых различных областях.

Аэрокосмическая промышленность (изготовление и восстановление деталей реактивных двигателей, устройств и их компонентов для авиационной и ракетной техники).

Оборонная промышленность (изготовление военной техники, оружия, снаряжения).

Автомобильная промышленность (изготовление деталей и узлов автомобилей). На рис. 3 изображён первый электрокар Local Motors Strati, детали которого распечатаны на 3d принтере.

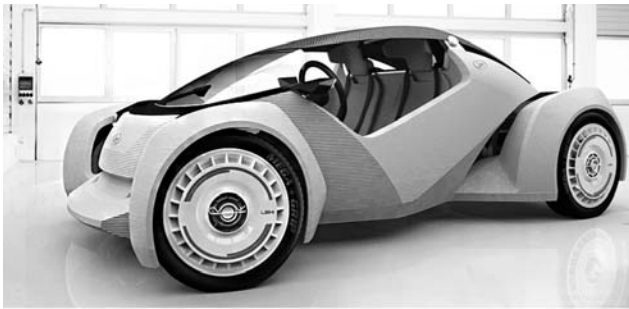


Рис. 3. Электрокар Local Motors Strati

Медицина (изготовление протезов тазобедренных и коленных суставов с помощью 3D-печати на основе данных компьютерной томографии, слуховых аппаратов и стоматологических изделий: протезов, коронок, брекетов, имплантов и т.п.; тканевых материалов для замены кожи; создание органов и тканей для трансплантации на основе биопечати клеток, белков, ДНК — практическое применение прогнозируется через 10–15 лет; изготовление лекарств и т.д.). Медицина является одной из отраслей, в которой применение технологий аддитивного производства развивается наиболее быстрыми темпами.

Строительство (возведение коробок зданий и сооружений с помощью строительного 3D-принтера). На рис. 4 показана модель установки для печати зданий, а на фотографии (рис. 5) изображены дома, выставленные в промышленном парке Сучжоу, детали которых были напечатаны на заводе китайской компании «WinSun» и собраны на демонстрационной площадке.

Широкое распространение получила 3D-печать в изготовлении малых архитектурных форм, ландшафтном

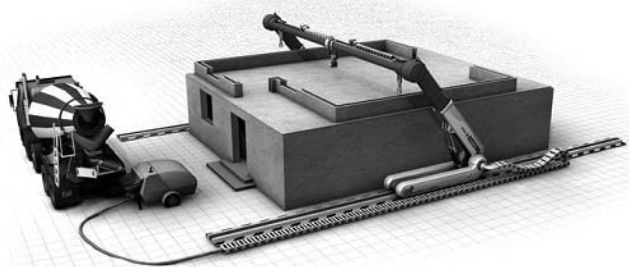


Рис. 4. Схема установки для печати зданий



Рис. 5. Дома, собранные из деталей, распечатанных на 3D-принтере

моделировании и архитектурном моделировании зданий, сооружений и городских районов.

Изготовление товаров широкого потребления. С помощью 3D-печати может быть изготовлена одежда и обувь, аксессуары для гаджетов, посуда и кухонная утварь, предметы мебели и детали интерьера и экстерьера, украшения и т.д. Здесь в полной мере проявляются достоинства кастомизации, присущие аддитивным технологиям. В проектировании необходимого объекта может принимать участие конечный потребитель, определяя размер, форму, цвет и другие характеристики изделия.

Пищевая промышленность. 3D-принтер может печатать пищевыми продуктами, создавая кулинарные изделия.

Искусство (создание скульптур и композиций, изделий прикладного и декоративного искусства).

Пожалуй, наиболее ёмко возможности и перспективы применения 3D-печати выразил в своём юмористическом рисунке Бретт Райдер, иллюстрируя статью «Третья промышленная революция» в журнале «Экономист» [14] (рис. 6).



Рис. 6. 3D-производство на домашнем принтере

Перечень возможных применений 3D-печати можно продолжать и дальше. Как сказано в материалах первого специализированного симпозиума Европейской комиссии по аддитивному производству: «Мы только начинаем видеть то, что теперь становится возможным благодаря аддитивному производству» [11].

Значение аддитивных технологий в современном производстве прекрасно осознаётся в ведущих экономиках мира. В 2009 году в США была принята программа «Дорожная карта для Аддитивного производства» [12]. Одно из важнейших направлений этой программы связано

в создании системы воспитания будущих конструкторов и технологов, отмечалось, что незнание аддитивных технологий является важным препятствием для их промышленного внедрения. Были поставлены задачи разработки учебных курсов для студентов технических специальностей, сформулированы требования к их подготовке. Кроме этого, было предложено разработать программы для информирования населения с целью повышения интереса к использованию 3D-печати, что должно привести к развитию аддитивных технологий.

Не меньшее значение придаётся развитию аддитивных технологий и в странах ЕС. В материалах первого специализированного симпозиума Европейской комиссии по аддитивному производству отмечается: «Аддитивное производство было выделено как один из ключевых факторов для устойчивого экономического роста, повышения конкурентоспособности и создания долгосрочных рабочих мест. <...> 3D-печать — это инновационная технология с огромным потенциалом для глобального преобразования обрабатывающей промышленности и всей европейской экономики» [11].

В материалах отмечается, что адаптивное производство продемонстрировало впечатляющий рост в течение 2013 года: объем продаж товаров и услуг во всем мире вырос на 34,9%, до 3,7 млрд. долл. Текущая тенденция указывает на то, что, если спрос будет расти, то к 2020 году расчётный объём может составить от 11 до 105 млрд. долларов при создании благоприятных условий. Специально подчёркивается, что Европейская экономика имеет потенциал, чтобы получить дивиденды от этого восходящего тренда, и будет способна захватить конкурентное преимущество, особенно в странах, которые только развивают компетенции в области аддитивного производства.

К числу таких стран в данное время относится и РФ. «Отставание России от стран, лидирующих в области АП, и без того колоссальное, продолжает быстро нарастать, особенно если принять во внимание скоординированные усилия правительств, промышленности и академических институтов стран-лидеров, направленные на широкое распространение аддитивного производства в промышленности» [7].

Развитие аддитивных технологий в Российской Федерации

В Послании Федеральному Собранию 4 декабря 2014 года Президент РФ В. В. Путин предложил реализовать Национальную технологическую инициативу (НТИ), направленную на осуществление перспективных государственных проектов, обеспечивающих укрепление национальной безопасности РФ и повышение уровня благосостояния населения путём развития инновационных отраслей экономики и промышленности. «На основе долгосрочного прогнозирования необходимо понять, с какими задачами столкнётся Россия через 10–15 лет, какие передовые решения потребуются для того, чтобы обеспечить национальную безопасность, высокое качество жизни людей, развитие отраслей нового технологического уклада» [8].

Одной из целей НТИ является преодоление существующей зависимости России от зарубежных технологий и промышленной продукции стран ЕС, США, Японии, Китая.

По итогам заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по модернизации экономики и инновационному развитию России, состоявшегося в июне 2015 года, было принято решение «О разработке и реализации Национальной технологической инициативы». НТИ представляет собой «Долгосрочную комплексную программу по созданию условий для обеспечения лидерства российских компаний на новых высокотехнологических рынках, которые будут определять структуру мировой экономики в ближайшие 15–20 лет» [9].

Характеризуя причины появления НТИ, Д. А. Медведев подчеркнул: «Имея в виду сложную внешнеполитическую обстановку, поддержка российских производителей, развитие собственных технологических решений, платформ, то есть инфраструктуры, — вопрос не только информационной, но и национальной безопасности, вне всякого сомнения» [2].

Какие технологии должны разрабатываться в рамках НТИ? На портале НТИ «определены технологии, которые, предположительно, окажут значительное влияние на рынки НТИ и станут критическими для всех или значимой доли этих рынков. <...> Ключевыми технологическими направлениями, способствующими обновлению производства, являются:

1. передовые материалы;
2. цифровое моделирование и проектирование, включая бионический дизайн, суперкомпьютерный инжиниринг и оптимизацию;
3. аддитивные и гибридные технологии» [6].

Поставленные в рамках НТИ задачи, включая развитие в стране аддитивных технологий, должно решать новое поколение отечественных инженеров и предпринимателей. «Почти все динамично развивающиеся технологические компании состоят в основном из команд высококвалифицированных инженеров, которые способны оперативно на мировом уровне справиться с практически любыми сложными неструктурированными высокотехнологическими задачами. Именно такие компании способны достичь результатов на рынках НТИ, а для их появления в стране нам нужно сфокусироваться на подготовке достаточного количества способных инженеров и технологических предпринимателей» [10].

Подготовка инженеров и предпринимателей начинается на школьной скамье. Выступая на заседании президиума Совета при Президенте Российской Федерации по модернизации экономики и инновационному развитию России, бывший министр образования и науки РФ Д. В. Ливанов подчеркнул: «Мы будем уделять особое внимание развитию, внедрению новых продвинутых программ дополнительного образования детей. Это тоже крайне важно, поскольку именно интерес детей в конечном счёте создаёт мотивацию на поступление в ведущие университеты на инженерные, технологические программы, на занятие наукой» [1].

Для решения данной задачи в рамках модели НТИ разрабатывается направление «Таланты НТИ», в рамках

которого «уже запущен ряд проектов, таких как Олимпиада НТИ. В 2016 году планируется запустить университеты НТИ, проекты, направленные на профориентацию детей, новые образовательные форматы, позволяющие обнаружить талантливых в естественных науках, поддержать их развитие и продвижение в сферы НТИ, сформировать окончательный состав проектов на шкале «Таланты НТИ» [10].

В материалах, размещённых на портале НТИ, подчёркивается, что «задача обеспечения компаний кадрами нового типа основывается ... на построении системы раннего выявления и развития талантов, создании среды, позволяющей этим талантам реализовать свой потенциал» [10].

Возможные направления применения аддитивных технологий в школе

Создание развивающей среды, стимулирующей детское творчество и способствующей появлению интереса к инженерной деятельности в области современных технологий, является новой парадигмой в развитии современного школьного образования, теснейшим образом связанной с реализацией Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) основного образования. Одним из эффективных способов создания такой среды в школах и в системе дополнительного образования детей является широкое внедрение в учебный процесс технических средств для реализации аддитивных технологий — 3D-принтеров. Скептики могут возразить, что надежды на чудодейственные эффекты от внедрения очередного технического средства обучения беспочвенны. Школа многократно возлагала их на радио, кино, телевидение, средства программированного обучения, компьютеры, видеопроекторы и электронные доски. Весьма скромные результаты внедрения этих инноваций и их очень незначительное влияние на качество образования общеизвестны. Дело в том, что подавляющее большинство из перечисленных выше технических устройств являются средствами трансляции информации, которые лишь в очень незначительной степени влияют на механизмы переработки информации учащимися. Исключения составляют интерактивные обучающие программы для персональных компьютеров, обеспечивающие необходимую в учебном процессе обратную связь, поэтому их разработка и совершенствование представляют перспективное дидактическое направление.

3D-принтеры позволяют решать принципиально иные дидактические задачи. Они не предназначены для расширения числа каналов восприятия информации в ходе её трансляции, они позволяют учащимся самостоятельно производить реальные объекты, которые могут быть плодом творческой фантазии и воображения школьника. Это позволяет в полной мере реализовать все преимущества обучения на основе метода проектов.

Современный ФГОС основного образования преследует достижение трёх групп целей: личностное развитие обучающихся; формирование и развитие метапредметных умений, включая познавательные, регулятивные и ком-

муникативные универсальные учебные действия (УУД); формирование системы основополагающих элементов научного знания и усвоение опыта специфической для данной предметной области деятельности. На практике современная российская школа более или менее успешно справляется только с решением третьей традиционной для неё задачи. Не секрет, что внедрение ФГОС в области достижения метапредметных результатов столкнулось с серьёзными трудностями. Значительный объём предметной учебной информации, который должны усвоить учащиеся основной школы при изучении школьных дисциплин, препятствует применению на уроках образовательных технологий деятельностного типа. Это приводит к преобладанию репродуктивных форм работы учащихся, препятствующих формированию метапредметных умений и личностному самоопределению.

Проблема может быть решена путём перехода к полному учебному дню и включения внеурочных занятий в учебный процесс на основе динамичного нелинейного расписания. «Нелинейная динамическая модель образовательного процесса решает следующие задачи:

1. Дополнение предметно-урочной системы как основной формы учебного процесса его новыми формами: творческие мастерские, образовательные путешествия, педагогические мастерские, проекты и другие.
2. Переход от ЗУН-овского содержания образования к развитию универсальных учебных действий.
3. Создание условий, при которых ребёнок будет получать опыт самоопределения» [3, с. 12].

Метод проектов и исследовательский метод обучения рассматриваются как системообразующие образовательные технологии для организации внеурочной деятельности учащихся, позволяющие сформировать метапредметные компетенции, помочь в самоопределении, приобрести опыт проектной и исследовательской деятельности, развить творческие способности. Однако практика применения этих методов в российских школах показала, что они в значительной мере применяются учителями формально, любая самостоятельная деятельность учащихся (написание сочинений, подготовка докладов и презентаций и т.д.) объявляется проектной, проекты часто выполняются родителями или посторонними лицами.

Внедрение 3D-печати в учебный процесс в его внеурочной части позволяет принципиально изменить ситуацию и реализовать в полном объёме проектную деятельность учащихся, продуктами которой могут являться множество самых разных объектов (модели разнообразных устройств, машин и механизмов, модели роботов, предметы прикладного и декоративного искусства, макеты зданий и сооружений и т.д.). При этом деятельность учащегося моделирует основные этапы работы инженера-технолога, разрабатывающего процедуру 3D-печати какого-либо объекта.

Определение требований к конечному продукту (цель создания, назначение, цвет, размер, форма, материал, механические свойства, потребительские качества, оценка стоимости изготовления, время изготовления и др.);

Предварительное макетирование (создание рисунков, набросков, эскизов, определение элементного состава и его структуры и др.);

Создание виртуального образа (3D-модели) конечного продукта с помощью программ для 3D-моделирования или с помощью 3D-сканирования. Этап завершается созданием файла в формате STL, который распознаётся большинством современных 3D-принтеров.

Обработка STL-файла будущего объекта специальной программой-слайсером, переводящей его в управляющий G-код для 3D-принтера. Программы-слайсеры разрезают 3D-модель на тонкие горизонтальные слои и преобразуют в цифровой G-код, понятный трёхмерному принтеру. Этот код задаёт траекторию движения печатающей головки 3D-принтера при изготовлении изделия.

1. Подготовка 3D-принтера к печати.
2. Печать изделия.
3. Конечная обработка изделия, удаление промежуточных поддерживающих конструкций.
4. Оценка полученного результата, проверка степени его соответствия поставленной цели.

Из приведённого описания видно, что в процессе создания 3D-модели и её печати на принтере учащиеся не просто знакомятся с аддитивными технологиями, но у них формируется комплекс базовых компетенций, необходимых для их самостоятельного применения в практической деятельности по проектированию и изготовлению различных предметов.

Практика показала, что работа с 3D-принтерами вызывает живой интерес у школьников, пробуждает любознательность, вызывает стремление понять информационные и физические основы 3D-печати, вызывает потребность в изучении специальной литературы по аддитивным технологиям, стимулирует желание продолжить образование в данной области.

Вдохновляющую роль играет творческий характер процесса, распечатанный на 3D-принтере объект явля-

ется продуктом личного творческого воображения учащегося. Систематическая работа с 3D-принтером способствует развитию творческого мышления и воображения, пространственного интеллекта учащихся, вооружает их нетривиальными методами решения проблем (рис. 7).

Таким образом, применение 3D-принтеров в школе и в системе дополнительного образования детей позволяет решить целый комплекс взаимосвязанных задач, большинство из которых тесно связаны с реализацией целей ФГОС ООО:

1. изучение мира аддитивных технологий, формирование базовых компетенций, необходимых для проектирования и изготовления объектов с помощью 3D-печати;
2. профессиональная ориентация учащихся в области аддитивных технологий;
3. овладение проектными и исследовательскими умениями;
4. формирование инженерного стиля мышления;
5. формирование метапредметных компетенций;
6. личностный рост и самоопределение учащихся;
7. развитие творческих способностей;
8. развитие пространственного мышления;
9. повышение уровня сформированности информационной компетентности;
10. развитие любознательности и познавательных интересов;
11. повышение уровня усвоения предметных дисциплин, содержание которых связано с проектной деятельностью на основе 3D-моделирования и печати.

Целесообразно выделить два основных направления, связанных с содержанием деятельности учащихся при освоении аддитивных технологий. Первое из них связано с поддержкой преподавания школьных дисциплин путём 3D-моделирования и 3D-печати моделей изучаемых в них объектов (визуализация содержания обучения).



Рис.7. Методы решения проблем

Второе направление не связано с содержанием школьных предметов, его основу составляет свободная творческая деятельность учащихся по созданию разнообразных объектов в самых разных областях.

Первое направление может быть реализовано при изучении литературы, истории, иностранных языков, географии, химии, физики, биологии, информатики, искусства, технологии.

Приведём несколько примеров. Для поддержки изучения химии с помощью 3D-печати можно организовать внеурочную деятельность учащихся, в ходе которой они научатся:

- создавать и распечатывать 3D-модели атомов и молекул и моделировать с их помощи химические реакции (рис. 8);
- создавать оборудование и приборы для изучения химических процессов (реторты, колбы, бюретки, мензурки, пробирки, мерные ложки и т.д.) (рис. 9);
- создавать модели промышленных химических установок.

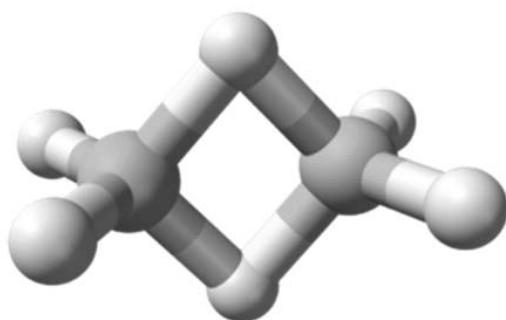


Рис. 8. Модель молекулы диборана B_2H_6



Рис. 9. Химическая посуда, изготовленная методом 3D-печати

Существенную помощь может оказать 3D-моделирование и печать объектов при изучении геометрии. Известно, что причиной проблем при усвоении стереометрии часто является недостаточный уровень развития пространственного воображения у учащихся и умения осуществлять мысленное вращение объёмных фигур. Самостоятельное 3D-моделирование разнообразных геометрических тел, изучаемых в курсе геометрии, и этих же тел с различными сечениями (рис. 10) с последующей 3D-печатью моделей создаёт благоприятные возможности для развития пространственного воображения учащихся как на этапе 3D-моделирования, так и при манипулировании с распечатанными объектами.



Рис. 10. Цилиндр с сечением наклонной плоскостью

С этими моделями можно давать и практические задания (известно, что решение практических задач вызывает у школьников большой интерес) на вычисление объёмов, площадей и линейных характеристик объектов, что будет способствовать усвоению не только геометрии, но и алгебры. Дополнительную поддержку усвоению математики может оказать 3D-моделирование и печать моделей автомобилей, самолётов, кораблей, роботов, домов и т.д., связанные с расчётом деталей этих объектов.

С большим интересом относятся учащиеся к изготовлению объёмных географических карт (рис. 11).

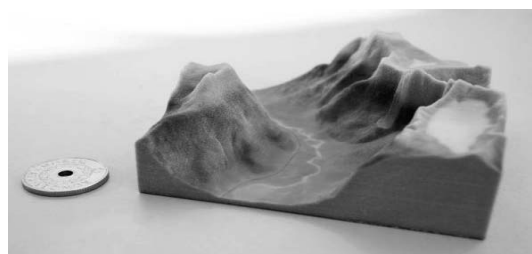


Рис. 11. Пример объёмной географической карты

3D-печать создаёт широчайшие возможности при изучении всех разделов школьной биологии. Учащиеся могут создавать на компьютере и распечатывать на 3D-принтере модели клеток, органов (рис. 12), животных, растений и т.д. Модели могут быть разборными, что позволит учащимся более детально изучить строение различных биологических объектов. В качестве примера на рисунке 12 показана распечатанная на 3D-принтере модель человеческого сердца.



Рис. 12. 3D-модель сердца человека

Можно привести примеры использования 3D-печати и при изучении других школьных дисциплин, однако уже приведённых идей достаточно, чтобы убедиться в широких возможностях применения аддитивных технологий в школе.

Важно отметить, что работая над созданием 3D-моделей объектов в различных предметных областях, учащиеся вынуждены обращаться к изучению дополнительных источников информации, чтобы собрать сведения, необходимые для изготовления объектов. Это способствует более глубокому и прочному усвоению предметной информации.

Второе направление применения 3D-моделирования и печати не связано с предметным обучением, его основу составляет свободная творческая деятельность учащихся по созданию разнообразных объектов в самых разных областях в соответствии с интересами и склонностями самих школьников. Она может реализовываться в кружках, студиях, секциях, клубах, группах по интересам или индивидуально под руководством учителя или преподавателя системы дополнительного образования детей. Возможности 3D-печати для удовлетворения потребности детей в творческой деятельности практически безграничны. Школьники, интересующиеся техническим творчеством, могут создавать не просто макеты каких-либо устройств, но и действующие модели автомобилей, судов, самолётов, вертолётов и квадрокоптеров, роботов и т.д., сборочные детали которых распечатываются на 3D-принтере.

Любители искусства могут создавать скульптуры и статуэтки, украшения, композиции и инсталляции, предметы

интерьера, рельефные картины, малые архитектурные формы и т.д.

Прагматикам и практикам по душе больше создание бытовых предметов, одежды, обуви, посуды, шахматных фигурок, настольных игр и игрушек, светильников, формочек для печенья, катушек... Практически любой школьник может найти себе увлекательную область для применения 3D-печати.

Итак, 3D-печать позволяет внести существенный вклад в модернизацию отечественного школьного образования и создаёт основу для подготовки кадров, способных реализовать Национальную технологическую инициативу. Что нужно сделать для того, чтобы эти ожидания стали реальностью?

Первый шаг очевиден. Школы и организации дополнительного образования детей должны быть обеспечены комплексом оборудования и программным обеспечением, необходимым для того, чтобы учащиеся могли научиться моделировать и распечатывать объекты с помощью 3D-печати.

В последние годы отечественные производители предлагают широкий спектр относительно недорогих бытовых 3D-принтеров: PICASO 3D Designer и PICASO Designer PRO 250; iROBO 3D; Kit Prusa i3 NEPHESTOS и Prusa i3 Nephthos 2 и т.д. Эти принтеры используют один из наиболее простых с технической точки зрения метод печати FDM (Fused Deposition Modelling — моделирование методом наплавления). Схема, поясняющая работу FDM-принтера, изображена на рис. 13 [5]. Филамент представляет собой пластиковую нить, намотанную на катушку. Большинство бытовых принтеров используют

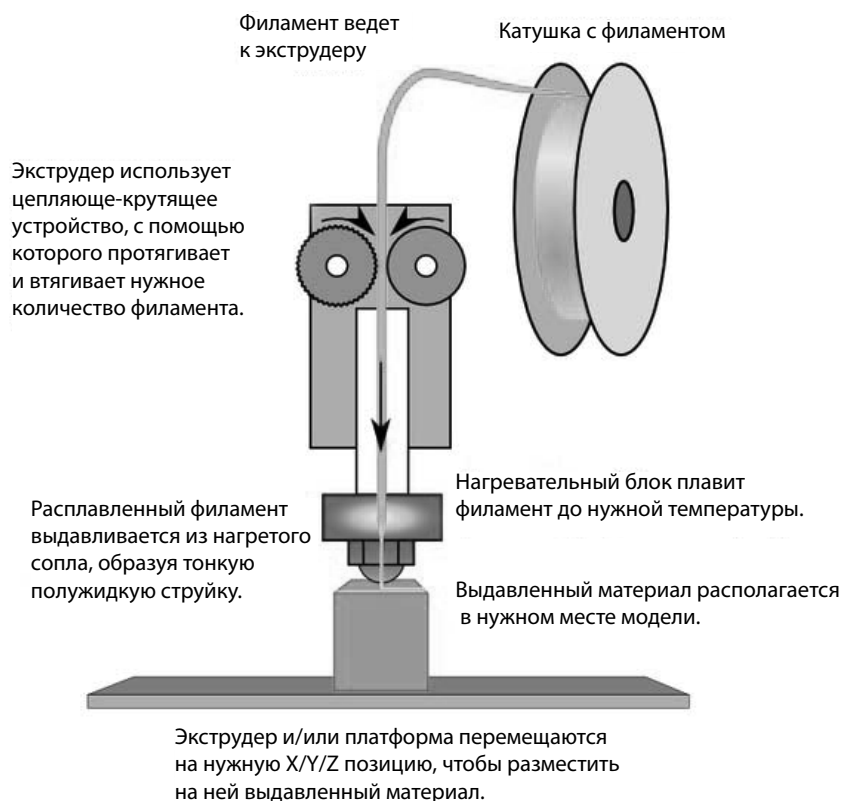


Рис. 13. Схема работы FDM-принтера

два вида полимеров — PLA и ABS. Они обладают разными физическими и химическими свойствами, что позволяет печатать достаточно широкий спектр объектов, покрывающий большинство потребностей учащихся школ. Применение в школах профессиональных 3D-принтеров, использующих другие методы и материалы для печати, не целесообразно, так как они призваны решать не учебные, а производственные задачи.

Второй шаг столь же очевиден. Учителя и преподаватели организаций дополнительного образования детей (ДОД) должны овладеть всеми компетенциями, необходимыми для самостоятельного применения 3D-принтера и программных средств, обеспечивающих его работу, для создания запланированных трёхмерных объектов.

Для решения этой задачи необходимо проводить систематические курсы повышения квалификации учителей и преподавателей ДОД в области применения 3D-печати в школьном образовании. Программа курса содержит три модуля. Первый модуль курса инвариантен для преподавателей разных дисциплин. Он состоит из двух частей. В процессе изучения первой части слушатели знакомятся с историей возникновения аддитивных технологий, состоянием и перспективами развития аддитивного производства, изучают физические основы различных методов 3D-печати, конструкцию 3D-принтера FDM типа, учатся распечатывать на нём готовые 3D-модели

объектов, тестируют различные режимы работы принтера. Вторая часть посвящена изучению программного обеспечения, необходимого для создания 3D-моделей объектов, 3D-сканирования, создания файла в формате STL и его обработки программой-слайсером для перевода в G-код, управляющий работой 3D-принтера. В результате освоения первого модуля слушатели курсов должны продемонстрировать весь комплекс умений, начиная от проектирования виртуального объекта и заканчивая его печатью.

В рамках второго модуля слушатели знакомятся с основными направлениями применения 3D-печати в школе и в организациях ДОД и разрабатывают программу обучения учащихся 3D-моделированию и печати, которая по своим целям и содержанию аналогична программе первого модуля для самих слушателей. Слушатели должны продемонстрировать способность спроектировать учебный процесс, обеспечивающий формирование у учащихся умений самостоятельно изготавливать планируемые объекты с помощью 3D-печати.

Третий модуль посвящён разработке слушателями программы применения 3D-печати в своей предметной области в учебном процессе школы или организации ДОД.

Такова последовательность начальных действий по применению метода 3D-печати в школах и организациях ДОД для достижения описанных в данном тексте целей.

Литература

1. Ливанов Д. В. Заседание президиума Совета при Президенте Российской Федерации по модернизации экономики и инновационному развитию России 9 июня 2015. URL: <http://government.ru/news/20118/> (Дата обращения 09.09.2016).
2. Медведев Д. А. Заседание президиума Совета при Президенте Российской Федерации по модернизации экономики и инновационному развитию России 9 июня 2015. URL: <http://government.ru/news/20118/> (Дата обращения 09.09.2016).
3. Мовнар И. В., Марагаева З. С. Реализация учебного плана ООО в условиях введения ФГОС. Методические рекомендации / Под ред. Мовнар И. В. Вологда: Изд. центр АОУ ВО ДПО ВИРО, 2013. 26 с.
4. Национальная технологическая инициатива. Портал НТИ. URL: <http://www.nti.one/index.php> (Дата обращения 09.09.2016).
5. Пелевин Н. Как устроен FFF(FDM) 3d принтер? Часть 1. URL: <http://3d-daily.ru/technology/3dprinter-components-part1.html> (Дата обращения 09.09.2016).
6. Передовые производственные технологии. Портал НТИ. URL: <http://www.nti.one/technet.php> (Дата обращения 09.09.2016).
7. Публичный аналитический доклад по развитию новых производственных технологий. Сколковский Институт Науки и Технологий. Октябрь 2014. URL: <http://isicad.ru/ru/pdf/ReportSkolkovo2014.pdf> (Дата обращения 09.09.2016).
8. Путин В. В. Послание Президента Федеральному Собранию. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/47173> (Дата обращения 09.09.2016).
9. Решения по итогам заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по модернизации экономики и инновационному развитию России. О разработке и реализации Национальной технологической инициативы. 20 июня 2015. URL: <http://government.ru/orders/18547/> (Дата обращения 09.09.2016).
10. Таланты. Портал НТИ. URL: <http://www.nti.one/circleMove.php> (Дата обращения 09.09.2016).
11. Additive Manufacturing in FP7 and Horizon 2020. Report from the EC Workshop on Additive Manufacturing held on 18 June 2014. URL: <http://www.rm-platform.com/linkdoc/EC AM Workshop Report 2014.pdf> (Дата обращения 09.09.2016).
12. Bourell, D. L., Leu, M. C. and Rosen, D. R., Eds., 2009, Roadmap for Additive Manufacturing: Identifying the Future of Freeform Processing, The University of Texas at Austin, Austin, TX. URL: <http://amcra.com.au/wp-content/uploads/2013/03/ADDITIVE-MANUFACTURING-2009-Roadmap.pdf>. (Дата обращения 09.09.2016).
13. Holmstrom J., Partanen J., Tuomi H., Walter, M. Rapid Manufacturing in the Spare Parts Supply Chain: Alternative Approaches to Capacity Deployment, Journal of Manufacturing Technology Management, 21 [6], 687–697 (2010).
14. The third industrial revolution, Apr 21-st 2012 URL: <http://www.economist.com/node/21553017> (Дата обращения 09.09.2016).

References

1. *Livanov D. V.* Meeting of the Presidential Council of the Russian Federation on economic modernization and innovative development of Russia June 9 2015. URL: <http://government.ru/news/20118/> (reference date 09/09/2016).
2. *Medvedev D. A.* Meeting of the Presidential Council of the Russian Federation on economic modernization and innovative development of Russia June 9 2015. URL: <http://government.ru/news/20118/> (reference date 09/09/2016).
3. *Movnar I. V., Maragaeva Z. S.* Ltd. The implementation of the curriculum in terms of administration of the GEF. Guidelines / Ed. Movnar I. V. Vologda Univ. Center AOS IN DPO Viro, 2013. 26 p.
4. National Technology Initiative. STI portal. URL: <http://www.nti.one/index.php> (reference date 09/09/2016).
5. *Pelevin N.* How does the FFF (FDM) 3d printer? Part 1. URL: <http://3d-daily.ru/technology/3dprinter-components-part1.html> (reference date 09/09/2016).
6. Advanced industrial technologies. STI portal. URL: <http://www.nti.one/technet.php> (reference date 09/09/2016).
7. Public analytical report on the development of new production technologies. Skolkovo Institute of Science and Technology. October 2014. URL: <http://isicad.ru/ru/pdf/ReportSkolkovo2014.pdf> (reference date 09/09/2016).
8. *Putin V. V.* Address of the President to the Federal Assembly. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/47173> (reference date 09/09/2016).
9. Decision on the results of the meeting of the presidium of the Presidential Council of the Russian Federation on economic modernization and innovative development of Russia. On the development and implementation of the National Technology Initiative. 20 June 2015. URL: <http://government.ru/orders/18547/> (reference date 09/09/2016).
10. Talents. STI portal. URL: <http://www.nti.one/circleMove.php> (reference date 09/09/2016).
11. Additive Manufacturing in FP7 and Horizon 2020. Report from the EC Workshop on Additive Manufacturing held on 18 June 2014. URL: [http://www.rm-platform.com/linkdoc/EC AM Workshop Report 2014.pdf](http://www.rm-platform.com/linkdoc/EC%20AM%20Workshop%20Report%202014.pdf) (reference date 09/09/2016).
12. *Bourell, D. L., Leu, M. C. and Rosen, D. R.*, Eds., 2009, Roadmap for Additive Manufacturing: Identifying the Future of Freeform Processing, The University of Texas at Austin, Austin, TX. URL: <http://amcra.com.au/wp-content/uploads/2013/03/ADDITIVE-MANUFACTURING-2009-Roadmap.pdf>. (reference date 09/09/2016).
13. *Holmstrom J., Partanen J., Tuomi H., Walter, M.* Rapid Manufacturing in the Spare Parts Supply Chain: Alternative Approaches to Capacity Deployment, Journal of Manufacturing Technology Management, 21 [6], 687–697 (2010).
14. The third industrial revolution, Apr 21-st 2012 URL: <http://www.economist.com/node/21553017> (reference date 09/09/2016).

УДК: 378.147

О.А. Бакиева, К.О. Шохов

Теоретический анализ проблем духовного и морального становления личности школьника

Аннотация

В статье рассматривается проблема духовного и морального становления личности школьника как динамические феномены, нуждающиеся в обновленной интерпретации, в ходе которой проявляется их ценностно-смысловая, личностно-ориентированная гармония в современном образовании. Авторами анализируется научная литература, психолого-педагогические категории, которые позволяют проникнуть в глубинную сущность процесса воспитания, основной целью которого является «привитие» духовно-нравственных норм и ценностей, выработка их нравственных качеств, способности ориентироваться на идеал, жить согласно принципам морали, нормам и правилам нравственности, когда убеждения и представления воплощаются в реальных поступках и поведенческих актах. В таком случае появляется реальная возможность повышения воспитательной функции школы.

Ключевые слова: духовное и нравственное воспитание, духовное становление, духовность, признаки духовности, мораль, нравственность

Olga A. Bakiyeva, Konstantin O. Shohov

The theoretical analysis of problems of spiritual and moral development of a student's personality

Abstract

The article explores the problem of the spiritual and moral development of a student's personality in modern education as a dynamic phenomenon requiring the renewed interpretation revealing their personality-oriented harmony which includes the system of values. The authors are scrutinizing scientific literature of the field, the psycho-pedagogical categories that provide the insight into educational process the primary purpose of which is the formation of moral and spiritual norms and values.

Keywords: spiritual and moral education, spiritual becoming, spirituality, signs of spirituality, moral, morality.

Школьное образование призвано содействовать привитию учащимся моральных ценностей, формированию у них нравственных качеств, необходимых для социального взаимодействия и развития личности. Эта задача выполняется лучше при использовании таких педагогических технологий, при которых учебный процесс более эффективно бы выполнял и воспитательные функции.

Однако не всегда учебный процесс может быть воспитательным, иногда последний провозглашается таковым лишь формально. Тем не менее, этот термин, в традициях идеологии советской школы, употребляется при каждом удобном случае, подчеркивая тем самым, что в процессе обучения естественно присутствует и процесс воспитания. Такой подход, по мнению большинства педагогов, является поверхностным и это явление должно быть подвергнуто серьезному пересмотру [9; 7; 14].

Современные педагоги — как теоретики, так и практики обеспокоены отсутствием герменевтического, правового, социального подходов к трактовке понятия «воспитание», «самовоспитание» в современных условиях [15; 16]. Стало расхожим мнение о том, что воспитательная роль — прерогатива семьи и родителей, хотя юридическая ответственность за проступки и правонарушения, совершенные ребенком в рамках учебного процесса ложится на администрацию и педагогический коллектив образовательного учреждения. В частности, в статье Иосифа Гликмана «Воспитание в законе и воспитание... в законе» критикуется отсутствие в Законе РФ «Об образовании» категории «воспитания». Автор выражает тревогу по поводу уровня воспитательной работы из-за отсутствия легитимности внеурочной деятельности в школьной досуговой сфере [5].

Следовательно, важно так организовать педагогический процесс, чтобы учитель руководил деятельностью ребенка, обеспечивая его активность в самовоспитании путем совершения самостоятельных и ответственных поступков, опираясь на знания, усваиваемые в ходе обучения.

Решая эту проблему, следует обратить внимание на психолого-педагогические категории, которые позволяют проникнуть в глубинную сущность процесса воспитания, основной целью которого является «привитие» духовно-нравственных норм и ценностей [2; 22].

Духовное и нравственное воспитание — одна из стержневых сторон многогранного процесса становления личности, освоения индивидом моральных ценностей, выработка их нравственных качеств, способности ориентироваться на идеал — жить согласно принципам морали, нормам и правилам нравственности, когда убеждения и представления воплощаются в реальных поступках и поведенческих актах.

Проанализируем имеющиеся в философской, психологической, культурологической и педагогической литературе представления о духовности, морали и нравственности. В начале XX века горизонты изучения проблемы духовно-нравственного воспитания личности значительно углубились в связи с успехами различных областей космологии, физиологии высшей нервной деятельности, аналитической и экспериментальной психологии и дру-

гих наук о человеке. Одной из основ духовно-нравственного воспитания личности является русская философия, а именно философия «всеединства», в лице Н. А. Бердяева, С. Н. Булгакова, В. В. Зеньковского, В. С. Соловьева, Н. Ф. Федотова, П. А. Флоренского и других.

В трудах В. С. Соловьева мы находим рассуждения, близкие по содержанию к определению *духовности*: «подчиняй плоть духу, насколько это нужно для его достоинства и независимости. Имея окончательно, уповаемую целью быть полным господином физических сил своей и общей природы, ближайшею, обязательно своею целью ставь: не быть, по крайней мере, закабаленным слугой бунтующей материи, или хаоса» [24, с. 142]. По-видимому, соловьевское воззрение на духовное становление человека заключается не в продуманности этого понятия до конца и не в представлении цельности исторического развития этого процесса, а в самом содержании *духовного становления*, которое состоит в *преодолении влечения плоти*.

Согласно П. А. Флоренскому, духовно-нравственные ценности есть органы нашего общения с реальностью. Ими и посредством их мы соприкасаемся с тем, что было отрезано до тех пор от нашего сознания. Жить изначально в духовно-нравственных ценностях — это значит жить в реальности, которую мы не знаем, но которую можем оценивать в её ценностно-смысловых формах [31]. Духовно-нравственные ценности не есть сама реальность в виде объекта, доступного познанию и обладанию, но они выражают подлинное всеобъемлющее бытие, охватывающее и субъект, и объект.

В понимании Н. Рериха *духовность* определяется развитием души. А душа, или «психэ», состоит из нескольких «принципов». Так, душа состоит из четырех принципов: чувства, желания, эмоции, конкретный ум, интеллект или рассудок. Пятый принцип — это абстрактный или высший ум, шестой принцип: духовный ум, духовное сознание, интуиция или чувствознание. Это центр «*сердечности*» — чуткости, задушевности, центр самоотверженной любви и сострадания, центр великодушия, преданности и героизма [20, с. 796].

Основной вывод по этому высказыванию ясен: *признаками духовности* являются самосознание, чувствознание и сердечность. Кроме того, духовность достигается чистой мыслью, творческим отношением к труду и чувством радости от осознания своей миссии.

Смысл термина «духовность» более емко и кратко раскрывается в философских словарях. Например, в одном из них приводится три его значения: «*Духовность* — 1) нематериальность, бесплотность; 2) одухотворенность; наполненность духом творчества; 3) *процесс гармонического развития духовных способностей человека*». [30, с. 209].

Однако в словаре по этике *духовность* рассматривается как «специфическое качество, характеризующее мотивацию и смысл поведения личности, недоступное животному, ни моделирующим действия человека машинам. Духовность — позиция ценностного сознания, свойственная всем его формам — нравственной, политической, религиозной, эстетической, художественной, но особенно существенная в сфере моральных отношений.

Понятие «духовность» произведено от «духа»; этим термином издавна обозначается то, что противоположно субстанциональной основе бытия — «материи» [26, с. 87]. Дух — это нематериальное образование, есть идеально представляемое, наддушевное. Душа также не материальна, но ее назначение внести жизнь, «запустить механизм» внутренней жизни человека. Следовательно, духовное — наддушевное — и ее основное значение заключается в формулировании и выполнении задач смысла жизни, которая основывается на базовых мотивах и нравственных ценностях.

Существует также объяснение понятия духовности в исследованиях философов Л. А. Стрельниковой и А. И. Секлитовой: «Духовность — главная характеристика души, слагающаяся из высших качеств каждого уровня развития. Духовность слагается из информационного содержания накопленных индивидом положительных качеств и высокой ответственности как фактора законодательных основ души и наличия в ней положительных морально-нравственных качеств, а так же прочих принципов развития» [28, с. 208].

Таким образом, в философском понимании духовность есть:

1. опосредованный признак человеческой души;
2. основное свойство быть полным господином физических сил своей и общей природы — в преодолении влечения плоти;
3. самосознание, чувствознание и сердечность, которое достигается чистотой мысли, творческим отношением к труду и чувством радости от осознания своей миссии;
4. взаимосвязи духовной сферы и нравственного развития личности, т.е. идеальной потребности познания и социальной потребности жить, действовать «для других», а также формирования нравственных качеств личности;
5. одухотворенность; наполненность духом творчества;
6. процесс гармонического развития таких способностей человека, которые заключаются в формулировании и выполнении задач смысла жизни, основывающихся на базовых мотивах и нравственных ценностях.

Однако понятие духовность неоднозначно не только среди философов, но и представляет различного рода мнения изучения этого вопроса у психологов и поэтому представляет интерес.

Рассмотрим психологические исследования в области изучения двойственной природы человека. Так Л. С. Выготский определяет *духовность* как условие движения к вершинной психологии, в человеке — к вершине личности [4, с. 87].

Итак, духовность определена Л. С. Выготским в кратком и очень емком утверждении, которое содержит в себе всю полноту этого термина. Под *вершиной личности* подразумевается *наивысшее развитие духовных качеств личности*, к которой должен стремиться каждый человек.

В. М. Соколов рассматривает проблему взаимосвязи духовной сферы и нравственного развития личности. Он пишет: «Все области (элементы) духовной жизни общества (наука, образование, искусство и др.) влияют на формирование морали, и мораль обратно воздействует на эти элементы духовной жизни; ценности общекультурные включают в себя специфически моральные

ценности, испытывая их обратное влияние и т.д.» [23, с. 168].

Например, в одном из психологических словарей читаем: «Духовность означает индивидуальную выраженность в системе мотивов личности двух фундаментальных потребностей: идеальной потребности познания и социальной потребности жить, действовать «для других». Под духовностью преимущественно подразумевается первая из этих потребностей, под душевностью — вторая. Душевность характеризуется добрым отношением человека к окружающим его людям, заботой, вниманием, готовностью прийти на помощь, разделить радость и горе. С категорией духовности в психологическом понимании соотносится потребность познания — мира, себя, смысла и назначения своей жизни...» [18, с. 112]. В другом словаре уточнено: «Духовность — это высшие стороны внутреннего мира, которые проявляются в человечности, сердечности, доброте, искренности, теплоте, открытости для других людей. Духовность основывается на широте взглядов, эрудиции, культуре, общем развитии личности» [19, с. 130].

И. В. Дубровина считает, что «Духовность можно понимать как особое эмоциональное — нравственное состояние личности, как такое сознание человека, которое ориентировано на абсолютные ценности — Истину, Красоту, Добро и пытается реализовать их в предметно-целесообразной деятельности и общения» [17, с. 40].

Анализируя взгляды психологов, изложенные в научных трудах Л. С. Выготского, В. Н. Копорулиной, М. Н. Смирновой, С. Ю. Головина, И. В. Дубровиной и др., можно утверждать, что под *духовностью* понимается:

1. условие «движения» человека — «движение» к вершине личности;
2. содержание личности в себе ряда морально-нравственных ценностей, которые она должна в себе культивировать и приумножать, осуществлять деятельность по самоопределению и самосозиданию;
3. потребность познания и социальная потребность жить, действовать «для блага других»;
4. высшие стороны внутреннего мира, которые проявляются в человечности, сердечности, доброте, искренности, теплоте, открытости для других людей и т.д.

Термины «духовность», «духовный» комментируются также представителями других наук. Например, у филологов встречаем в словаре-справочнике И. Н. Лисковского приведено: «Под этим термином в русском языке обозначаются два несовпадающих понятия. 1) Одно из них (производное от понимания «дух» как высшей силы, как Бога) означает принадлежность к религиозной, церковно-культурной сфере. 2) В другом значении духовности (когда «дух» обозначает сумму внутренних «душевных» свойств человека — его сознание, мышление, совесть и волю) представляет собой этико-интеллектуальное отношение к действительности, опирающееся на определенные культурно-нравственные ценности и связанное с активным участием в их воспроизведении и потреблении» [10, с. 48]. Стремление выделить из понятия «духовный» два несовпадающих понятия, в конечном счете, приводит к пониманию этого термина как некую сумму внутренних «душевных» свойств человека.

С этими рассуждениями о духовности во многом совпадают и представления В. Даля. Так, он в своем толковом словаре пишет: «Духовные качества человека — совесть и его внутренние чувства» [6, с. 503]. А в малом толковом словаре Лопатина В. В. и Лопатиной Л. Е. находим, что «духовность есть наличие духовных, интеллектуальных интересов, запросов, идеалов» [12, с. 128].

Обобщая приведенные выше высказывания, можем утверждать, что духовность объединяет в себе не только внутренние качества души, но и внешнюю интеллектуальную деятельность человека.

Педагогические исследования о духовности обобщают три основополагающие представления: «Духовность — 1) высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, когда основными ориентирами ее жизнедеятельности становятся непреходящие человеческие ценности; 2) ориентированность личности на действия во благо окружающих, поиск ею нравственных абсолютов; 3) с христианской точки зрения — сопряженность человека в своих высших стремлениях с Богом» [8, с. 40].

Одним из центральных моментов духовного и нравственного становления личности в педагогике рассматриваются законы развития: «...характер человека во многом определяют *запечатления*, то есть, говоря современным языком, глубокая «запись» в память, влияющая на последующее поведение ребенка. Запечатления, образующие смыслы, которые усваиваются ребенком из окружающей среды, сверяются с душевным состоянием матери, отца, учителя и близких людей» [8]. По мнению Г. Ю. Ксензовой, именно *запечатления* и определяют во многом духовное становление человека в последующие периоды жизни. Эта мысль содержится и в работе А. Ц. Гармаева, в которой он утверждает, что существуют определенные законы духовного развития, а смысл этого закона заключается в том, что в сознании ребенка сохраняется определенная информация (запечатления), которая и определяет в значительной степени его действия и поступки в дальнейшем [9, с. 75]. Поэтому необходимо, чтобы родители и педагоги особенно осторожно подходили к выбору методов и приемов педагогического воздействия на ребенка.

Г. Н. Волков, опираясь на анализ трудов педагогов, пишет: «Макаренковский принцип народности интернационален и, несмотря на то, что в новых условиях «русский, украинец, белорус, все иные народности... приобрели новые качества поведения», главным достоинством, главным качеством гражданина он считает единство, из которого возникает новая духовная общность людей. Духовное богатство личности, как полагает Сухомлинский, — это, прежде всего, часть духовного богатства нации» [3, с. 168].

Таким образом, исследования педагогов рассматривают понятие духовности с точки зрения трех составляющих: 1) развитие и саморегуляция личности, ориентирующейся на нравственные ценности; 2) установка личности на действия во благо других, поиск нравственных абсолютов; 3) сопряженность человека в своих устремлениях с высшими духовными силами.

Проведенный анализ философской, психологической и педагогической литературы позволяет обобщить и определить основные положения, раскрывающие смысл

духовности и ориентироваться на них в дальнейшем исследовании:

- самосознание, чувствознание, сердечность; наполненность духом творчества и процесс гармонического развития духовных способностей человека; формулирование и выполнение задач смысла жизни, основанных на нравственных ценностях;
- духовно-практическая (утилитарная) деятельность по самосозиданию, самоопределению, духовному росту человека; социальной потребности жить и действовать «для других»;
- производное от понимания слова «дух», как производной высшей духовной силы, Бога; означающие высшие духовные качества человека;
- развитие и саморегуляция личности ориентирующей на нравственные ценности; установка личности на действия во благо других, поиск этических абсолютов; сопряженность человека в своих устремлениях с высшими духовными силами.

Таким образом, можно согласиться с тем, что *духовность* — это *совокупность морально-нравственных качеств человека*, которое позволяет развивать его самосознание, мышление, совесть и волю. Содержание понятия «*духовность*» раскрывается также через ее *морально-нравственные* основы и формы их проявления. Духовность — это наполненный духом творчества и опирающийся на определенные культурно-нравственные ценности, накопленные человечеством в ходе практической деятельности по самосозиданию, самоопределению, духовному росту.

Рассмотрим интерпретации нравственности в философских словарях. Так в философском словаре читаем: «Нравственность — термин, употребляемый, как правило, синонимично термину «мораль», реже — «этика». Так же как «этика» в греческом, «мораль» в латинском, «*sittlichkeit*» в немецком языке, русское слово «нравственность» этимологически восходит к слову «нрав» (характер)... Так, концептуальное различие между понятиями «мораль» и «нравственность» приводил Г. В. Ф. Гегель в «Философии права», где нравственность представлена как завершающий этап развития объективного духа от абстрактного права и морали [цит. по 29, с. 587].

В другом философском словаре приводятся разные точки зрения по существу вопроса. В частности, приводятся две существовавшие точки зрения: «Согласно одной из них, *мораль* — форма сознания, а *нравственность* — область практических поступков, обычаев, *нравов*. Согласно другой, мораль — это регуляция поведения посредством строго фиксированных норм, внешнего психологического принуждения и контроля, групповых критериев, общественного мнения. Нравственность же — сфера нравственной свободы личности, когда общественные и общечеловеческие требования совпадают с внутренними мотивами, область самодеятельности и творчества, внутреннего самопринуждения благодаря личной сознательности, переходящего в склонность и спонтанное побуждение творить добро» [29, с. 224].

Д. С. Лихачев пишет о нравственности: «...увеличивать добро в окружающем нас мире. А добро — это, прежде всего, счастье всех людей. Оно складывается из

многого, и каждый раз жизнь ставит перед человеком задачу, которую нужно уметь решать» (11, с. 10). Достижение нравственности у него сопряжена с приоритетной целью жизни. Далее автор пишет о нравственной категории, которая, по его мнению, является одной из главных: ««Верность». Верность тем большим принципам, которыми должен руководствоваться человек в большом и в малом...» [11, с. 12].

Профессор В. Г. Кузнецов говорит о нравственности как синониме понятия мораль и приводит гегелевскую трактовку морали: «Так, Гегель под моралью понимал сферу субъективной свободы духа, стремящегося к целому. Но не способного его достичь. Под нравственностью он понимал более высокое общественное состояние в развитии нравов, в котором поведение людей подчиняется совершенной традиции». Далее он пишет: «В представлениях Гегеля о совершенном обществе возможность свободы сохраняется только в сфере абсолютного духа, т.е. в религии, искусстве, философии, которые уже ориентированы на решение практических вопросов» [29, с. 368].

В этическом словаре приводятся исторические данные о попытках смыслового разделения понятий «мораль» и «нравственность». Так, например, под нравственностью понимается: а) нравы как практикуемые формы поведения; б) мораль, закрепленная традицией и вековой привычкой [26, с. 345].

Значит, понятие нравственность во многих философских понятиях используется как синоним морали. Однако существенные различия сумел выделить Г. В. Ф. Гегель, согласно которому: мораль — это субъективная свобода духа, стремящаяся к целому, нравственность же — высокое общественное состояние, развитие нравов, в котором поведение людей подчиняется совершенной традиции [29, с. 368].

В психологических словарях мы так же встречаемся с использованием понятия нравственности как синонима понятия мораль [1; 27] и др.

Однако в практической психологии есть специфические уточнения, согласно которым: «нравственность — регулирующая функция человеческого поведения. Согласно З. Фрейду, ее сущность сводится к ограничению влечений» [27, с. 205].

Следовательно, точка зрения психологов во многом совпадает с интерпретацией философов в том, что нравственность является синонимом морали, кроме того, она регулирует человеческое поведение, ограничивает его влечения.

Нравственное воспитание — один из важнейших компонентов всестороннего развития личности. Задачи нравственного воспитания отражают моральные требования общества к личности.

В своих трудах А. С. Макаренко подчеркивал большое значение нравственно-ценных отношений в воспитании положительных качеств личности. Он писал: «невозможно представить себе эволюцию личности, ее нравственное развитие без учета эволюции отношений, в системе которых она существует» [13, с. 20]. Значит, по мнению А. С. Макаренко, основанием для развития нравственности в личности являются развитие отно-

шений к самому себе и к внешнему миру. Иначе говоря, *осознание личностью своего нравственного облика, своего места в обществе, в коллективе характеризует нравственное отношение к себе, к своему поведению и к окружающему миру.*

Большое внимание в своей практической деятельности воспитанию нравственных чувств уделял В. А. Сухомлинский: «Добрые чувства должны уходить своими корнями в детство, а *человечность, доброта, ласка, доброжелательность* рождаются в *труде, заботах, волнениях о красоте окружающего мира...* В детстве человек должен пройти эмоциональную школу — школу воспитанию добрых чувств» [25, с. 227]. Под нравственностью В. А. Сухомлинский подразумевает по всей вероятности воспитание добрых чувств. Кроме того, он обращал внимание на единство слова и дела в воспитательной работе, указывая: «Нравственные истины, осознающиеся людьми как выражение добра, живут в поступках» [25, с. 120]. Стало быть, содержание нравственности дополняется еще и тем, что нравственность — это способность человека произвести действие без особого на то контроля. Таким образом, нравственность — это высокое развитие нравов, способность действовать в соответствии с нравственными нормами.

В педагогическом словаре термин «нравственность» комментируется в двух направлениях: «Нравственность: — 1) особая форма общественного сознания и вид общественных отношений, один из основных способов регуляции действий человека в обществе и с помощью норм. В отличие от простых норм или традиции нравственные нормы получают обоснование в виде идеалов добра и зла, должного, справедливости и т.д.; 2) система внутренних прав человека, основанная на гуманистических ценностях *доброты, справедливости, порядочности, сочувствия, готовности прийти на помощь*» [8, с. 78].

Л. И. Рувинский в своей работе так же обобщает: «Следует особо подчеркнуть, что вообще нравственное воспитание молодых людей без определенного ориентирования их, сообщения им знаний о нравственных нормах и требованиях немислимо» [21, с. 132].

Он рассматривает проблемы нравственного становления личности с педагогической позиции, где указывает на сообщение знаний о нравственных нормах, т.е. рассматривает формы и методы работы по нравственному воспитанию.

Таким образом, нравственное воспитание, в соответствии с которым определяются основные направления привития «добрых чувств», представляется следующим образом:

- осознание личностью своего нравственного облика, своего места в обществе, в коллективе характеризует нравственное отношение к себе, к своему поведению и к окружающему миру;
- это высокое развитие нравов, способность действовать в соответствии с нравственными традициями;
- сообщение знаний о нравственных нормах.

Анализ философской, психологической и педагогической литературы позволяет утверждать, что «нравственность»:

- это — высокое общественное состояние развитие нравов, в котором поведение людей подчиняется совершенной традиции;
- регулирует человеческое поведение, ограничивает его влечения;
- внешние и внутренние системы регуляции действий человека в соответствии с гуманистическими ценностями.

Из всего изложенного выше вытекает, что *нравственность* — это система внутренних норм и прав человека, основанных на гуманистических ценностях: доброты, справедливости, порядочности, терпимости, сочувствия, готовности прийти на помощь и т.д. Именно с нравственностью связано различие вселенских Добра и Зла, но лишь при условии, что индивидуумом признаются эти категории. Современное цивилизованное общество располагает многообразными способами трансляции Добра и Зла, включая СМИ, печать, массовое тиражирование художественной продукции, Интернет-ресурсов. Но парадокс нашего времени заключается в том, что все вышеперечисленное осуществляет величайшую подмену, выдавая «добро» и «зло» за «пользу» и «вред». В отличие от дуальной пары «Польза и Вред», эгоистически направленной на собственное «Я», Добро и Зло связаны с намеренностью некоторой свободной воли, совести, векторно направленной от «Я» в сторону других коллективов и индивидуумов. Ведь нравственность есть органическое сочетание в индивидууме и социуме таких актуальных способностей как честность и справедливость, любовь и сострадание, откровенность и искренность, сочувствие и доброжелательность, бескорыстие и милосердие, любовь к Родине, природе и детям, уважение к женщине и преклонение перед стариками, а для верующих людей также вера.

Кроме исследований в словообразовании этого слова и рассуждений о значении этого термина, в филологическом плане В. П. Зинченко указывает на необходимость научных исследований словосочетаний, в которых он выделяет два основных ряда: оптимистического и пессимистического [1, с. 135].

За данными перечнями встает *онтология духа*, закрепленная в языке, искусстве, в религии, в бытийных слоях народного сознания, в народной памяти и поведении.

Таким образом, на основе теоретического анализа проблем духовного и морального становления личности и формирования нравственности, мы будем опираться на следующие положения, раскрывающие их смысл:

- «духовный» — это совокупность морально-нравственных качеств человека, которое позволяет развивать его самосознание, мышление, совесть и волю;
- «нравственный» — система внутренних норм и прав человека, основанных на гуманистических ценностях: доброты, справедливости, порядочности, терпимости, сочувствия, готовности прийти на помощь и т.д.

Применительно к проблеме духовного и нравственного становления личности можно ориентироваться на следующие направления воспитательной работы:

- воспитание морально-нравственных качеств человека, которое позволяет развивать его самосознание, мышление, совесть и волю;
- развитие личности человека в соответствии с морально-нравственными принципами (терпимость, патриотизм, интернационализм).

Следовательно, чтобы отвечать требованиям в профессиональной реализации воспитательной функции необходимо учитывать основные моменты духовного и нравственного становления школьников в системе психолого-педагогических воздействий.

В заключении были сформулированы следующие выводы:

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что нравственное воспитание учащихся может быть обеспечено при условии определения следующих понятий:

1. «Духовный» — это совокупность морально-нравственных качеств человека, которое позволяет развивать его самосознание, мышление, совесть и волю;
2. «Нравственный» — система внутренних норм и прав человека, основанных на гуманистических ценностях: доброты, справедливости, порядочности, толерантности, сочувствия, готовности прийти на помощь и т.д.

Таким образом, всё сказанное выше позволяет сделать следующие выводы:

1. духовность, нравственность оказывают первостепенное значение на разнообразные самоопределения личности, так как благодаря им личность трансцендирует Я-субъективность и «отшелушивает» все случайное, враждебное, безнравственное, приближается к всеобъемлющему бытию. Основой для этого служат как особенности ценностно-смысловых структур, так и психологическая природа человека;
2. духовно-ориентированные ценности, благодаря заключенной в них гармонии, единству материального и идеального, образа и значения, способствуют процессу формирования целостной личности, обретению ею единства двух сфер бытия: внутренней духовной и внешней телесной.
3. нравственные ориентиры служат гарантом духовного становления личности, являются ценностно-смысловым пространством, в котором осуществляется выстраивание фундаментальных духовно-нравственных ценностей, трансляция их в общенациональное достояние.

Духовность и нравственность не есть нечто схоластически раз и навсегда устоявшееся. Это гибкие динамические феномены, нуждающиеся в обновлении, а иногда и «возрождении», в обновленной интерпретации, в ходе которой проявляется их ценностно-смысловая, личностно-ориентированная гармония. Вне со-творческого обмена, происходящего в осмыслении, вне процесса их осознания и обогащения они превращаются в застывшие догматические формы, угнетающие волю человека, а не подпитывающие её.

Литература

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещряков, В. Зинченко. СПб: прайм ЕВРОЗНАК, 2 т.
2. *Бондаренко А. В.* Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса // Эксперимент и инновации в школе. 2015. № 5. С. 42–45.
3. *Волков Г. Н.* Этнопедагогика / Под ред. чл. корр. АПН СССР, проф. И. Т. Огородника. Чебоксары, 1974. 357 с.
4. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций. Собр. соч., т. 3. М.: Педагогика. 1983. 366 с.
5. *Гликман И.* Воспитание в Законе и воспитание... в заgone // Народное образование. 2004. № 6. С. 34–39.
6. *Даль В. С.* Толковый словарь великорусского языка. М. 1 т.
7. *Клепиков В. Н.* Потенциал социокультурной модернизации образования в ракурсе нравственно-этического воспитания детей, подростков и молодёжи // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2013. № 3. С. 39–46.
8. *Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.* Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Изд. Центр «Академия», 2003. 176 с.
9. *Ксензова Г. Ю.* Психолого-педагогические основы воспитательной деятельности классного руководителя и учителя. М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. 224 с.
10. *Лисаковский И. Н.* Художественная культура. Термины, понятия, значения. Словарь-справочник. М., Изд-во РАТС, 2002. 240 с.
11. *Лихачев Д. С.* Письма о добром и прекрасном. М., 1985. 194 с.
12. *Лопатин В. В., Лопатина Л. Е.* Малый толковый словарь русского языка: Ок. 35000 слов. М.: Рус. яз., 1990. 704 с.
13. *Макаренко А. С.* Собрание сочинений: 4 т. М., 1957. 458 с.
14. *Новиков А. М.* Что такое воспитание? // Эксперимент и инновации в школе. 2010. № 2. С. 2–9.
15. *Петрова Е. В.* Личностный смысл нравственного самовоспитания старшеклассников // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. № 2. С. 52–54.
16. *Полищук В. И.* История российского образования: традиции воспитания «нового человека» // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 3. С. 58–63.
17. Практическая психология образования: учебн. для студ. высш. и сред. спец. учебн. завед. / под ред. И. В. Дубровиной. 2-е изд. М.: ТЦ «Сфера», 1998. 528 с.
18. Психологический словарь. 3-е изд., доп. и перераб. / авт.—сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева. Ростов н/Д.: Феникс, 2004. 640 с.
19. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
20. *Рерих Н. К.* Книга о воспитании. М.: Республика, 1994. 462 с.
21. *Рувинский Л. И.* Нравственное воспитание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 184 с.
22. *Сиденко А. С., Сиденко Е. А.* Психолого-педагогические основы введения и реализации ФГОС в образовательных организациях // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 3. С. 53–64.
23. *Соколов В. М.* Социология нравственного развития личности. М.: Политиздат, 1986. 240 с.
24. *Соловьев В. С.* Сочинения в 2 т. Т. 1 / Сост., общ. ред. и вступ. ст. А. Ф. Лосева и А. В. Гулыги; примеч. С. Л. Кравца и др. М.: Мысль, 1990. 892 с.
25. *Сухомлинский В. А.* О воспитании (Сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик). Изд. 2-е. М.: Политиздат, 1975. 272 с.
26. Словарь по этике / под ред. А. А. Гусейнова и И. С. Кона. 6-е изд. М.: Политиздат, 1989. 447 с.
27. Словарь психолога — практика / сост. С. Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп. Минск: Харвест, 2001. 976 с.
28. *Стрельникова С. М., Секлитова Т. М.* Словарь космической философии. Изд-во Амрита-Русь. М.: 2004. 208 с.
29. Словарь философских терминов / науч. ред. В. Г. Кузнецова. М.: ИНФРА-М, 2004. 731 с.
30. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА-М, 1998. 576 с.
31. *Флоренский П. А.* Иконостас / П. А. Флоренский // собр. сочин. Париж, 1985. Т. 1: Статьи по искусству. С. 273.

References

1. A significant psychological dictionary / comp. and Society. Ed. V. Meschryakov V. Zinchenko. St. Petersburg: prime EVROZNAK, 2 t.
2. *Bondarenko A. V.* Psycho-pedagogical interaction of participants of the educational process // Experiment and innovation in the school. 2015. No. 5. P. 42–45. (In Russian)
3. *Volkov G. N.* Ethnic pedagogics / Ed. tsp. corr. APN USSR, prof. Ivan T. Ogorodnik. Cheboksary, 1974. 357 p.
4. *Vygotsky L. S.* History of the development of higher mental functions. Cobr. cit., vol. 3. M.: Pedagogy. 1983. 366 p.
5. *Glickman I.* Education Act and education ... in the pen // Education. 2004. No. 6. P. 34–39. (In Russian)
6. *Dal V. S.* Explanatory Dictionary of the Russian Language. M. 1 v.
7. *Klepikov V. N.* Potential socio-cultural modernization of education from the perspective of the moral and ethical education of children, adolescents and young people // Municipal education: innovation and experiment. 2013. No. 3. P. 39–46. (In Russian)
8. *Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu.* Teaching vocabulary: for students. Executive. and environments. ped. Proc. institutions. M.: Publishing Center «Academy», 2003. 176 p.
9. *Ksenzova G. Y.* Psycho-pedagogical foundations of the educational activities of the class teacher and the teacher. M.: Center «Pedagogical search», 2004. 224 p.
10. *Leesakovskii J. H.* Art culture. Terms, concepts, values. Reference Dictionary. Moscow, Publishing House of the RATS, 2002. 240 p.
11. *Likhachev D. S.* Letters of the good and the beautiful. M., 1985. 194 p.
12. *Lopatin V. V. Lopatina L. E.* Small Dictionary of Russian language: Approximately 30.000 words. M.: Rus. lang., 1990. 704 p.
13. *Makarenko A. S.* Collected Works: 4 v. M., 1957. 458 p.
14. *Novikov A. M.* What is education [vospitanie]? // Experiment and innovation in the school. 2010. No. 2. P. 2–9. (In Russian)

15. *Petrova E. V.* Personal sense of moral self senior // Municipal education: innovation and experiment. 2009. No. 2. P. 52–54. (In Russian)
16. *Polishchuk V. I.* History of the Russian education: traditions of education «new man» // Innovative projects and programs in education. 2014. No. 3. P. 58–63. (In Russian)
17. Practical psychology of education: for students. Executive. and environments specialist instructional Head / Ed. I. V. Dubrovina. 2-nd ed. M.: «Sphere» TC, 1998. 528 p.
18. Psychological Dictionary. 3-rd ed., Ext. and rev. / avt. — compiler V. N. Koporulina, M. N. Smirnova, N. A. Gordeev. Rostov n/D.: Phoenix, 2004. 640 p.
19. Psychological Dictionary / under total Ed. A. V. Petrovsky, M. G. Yaroshevsky. 2-nd ed., Rev. and ext. M.: Politizdat, 1990. 494 p.
20. *Roerich N. K.* Book about education. M.: The Republic, 1994. 462 p.
21. *Ruvinskii L. I.* Moral education of the person. M.: Univ. University Press, 1981. 184 p.
22. *Sidenko A. S., Sidenko E. A.* Psycho-pedagogical foundations of administration and implementation of the GEF in educational institutions // Innovative projects and programs in education. 2015. No. 3. P. 53–64. (In Russian)
23. *Sokolov V. M.* Sociology moral development. M.: Politizdat, 1986. 240 p.
24. *Soloviev V. S.* Works in 2 volumes. Volume 1 / Comp., Total. Ed. and introd. Art. A. F. Losev and A. V. Guliga; Note. S. L. Kravets et al. M.: Thought, 1990. 892 p.
25. *Suhomlinsky V. A.* Upbringing (Comp. and author. enter. essays S. Soloveitchik). Ed. 2-nd. M.: Politizdat, 1975. 272 p.
26. Slovar Ethics / ed. A. A. Huseynov and I. S. Kon. 6-th ed. M.: Politizdat, 1989. 447 p.
27. Slovar psychologist-practice / comp. S. Y. Golovin. 2-nd ed., Rev. and ext. Minsk: Harvest, 2001. 976 p.
28. *Strelnikova S. M., Seklitova T. M.* Glossary cosmic philosophy. Publ. Amrita-Rus. M.: 2004. 208 p.
29. Slovar philosophical terms / scientific. Ed. V. G. Kuznetsova. M.: INFRA-M, 2004. 731 p.
30. Filosofsky Encyclopedic Dictionary. M.: INFRA-M, 1998. 576 p.
31. *Florensky P. A.* Iconostasis / P. A. Florensky // coll. written. Paris, 1985. Vol.1: Articles on art. P. 273.

Т.П. Афанасьева, Г.П. Новикова

Факторы, определяющие различия в готовности учителей к управлению развитием школы

Аннотация

В статье кратко описаны методика и результаты эмпирического исследования готовности учителей к решению задач управления развитием школы, проводившегося в рамках разработки теоретической модели и инструментария, направленного на повышение инновационной компетентности учителей. Дано понятие готовности учителя быть субъектом инновационной деятельности. Выявлены факторы, определяющие различия между учителями по этой характеристике, определена степень их влияния. Описана структурно-функциональная модель готовности учителя к решению задач управления развитием школы, предложена методика и описаны содержание и результаты ее эмпирического обоснования. В исследовании выделены группы учителей с высоким, средним и низким уровнями готовности к решению задач управления развитием школы и установлены статистически значимые различия между ними по сформированности мотивационного, когнитивного, технологического и организационного компонентов готовности, а также — по готовности к реализации частных функций управления развитием школы и задач, обеспечивающих их реализацию. Выделены факторы, определяющие различия между учителями в реальной включенности в решение задач управления развитием школы. Обоснованная в исследовании методика самооценки и анализа учителем готовности к управлению инновационной деятельностью в школе позволит не только определять ее уровень, но также строить профили ее отдельных компонентов и устанавливать факторы, снижающие этот уровень. Результаты анализа могут также выступать основой для разработки индивидуальных траекторий повышения инновационной компетентности учителей, а также обеспечивать продуктивное включение их в разработку программы развития школ.

Ключевые слова: готовность учителя к управлению инновационной деятельностью, инновационная деятельность, компоненты готовности к инновационной деятельности, управление инновационной деятельностью.

Tatiana P. Afanasyeva, Galina P. Novikova

Factors determining differences in teacher readiness to management development school

Abstract

The article briefly describes the methodology and results of empirical research of readiness of teachers to address the development problems of school management, held in the framework of the development of theoretical models and tools, aimed at enhancing the innovation competence of teachers. Given the concept of readiness of the teacher to be the subject of innovation. The factors that determine the differences between teachers in this characteristic, determined the extent of their influence. Described the structural and functional model of readiness of the teacher to solve the development problems of the school management, the technique and described the

content and the results of its empirical study. The study highlighted a group of teachers with high, medium and low levels of readiness to address school development management objectives and established a statistically significant difference between them on the formation of motivational, cognitive, technological and organizational readiness components, and — preparedness to implement private school development management functions and objectives to ensure their implementation. The factors that determine the differences between teachers in a real involvement in the decision of the school management development tasks. Grounded in research methodology and analysis of teacher self-preparedness for the management of innovative activity at school will not only determine its level, but also to build profiles of its individual components and to establish the factors that reduce this level. The analysis results can also serve as a basis for the development of individual trajectories increase innovation competence of teachers, as well as ensure their inclusion in the productive development of school development program.

Keywords: readiness of the teacher to management, innovation, parts availability of innovative activity to innovation, management innovation.

Качественное введение в общем образовании нового Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) сталкивается с большим количеством проблем, так как требует взаимосвязанных нововведений во всех компонентах педагогических систем школ: целях, содержании образовательных программ, образовательных технологиях, формах контроля образовательной деятельности, способах оценки ее результатов. Исследования практики развития школ свидетельствуют, что в большинстве своем они не готовы к системной модернизации своих педагогических систем. Для их инновационной деятельности, характерны несистемность, нерегулярность, ориентированность на устаревшие образовательные модели, малый горизонт планирования, неиспользование уже существующих в культуре методов инновационной деятельности, опора в постановке и решении задач развития школы в основном на интуицию и здравый смысл [5; 6; 9; 14; 17]. Учителя этих школ, как правило, включены в выявление и решение проблем образовательной деятельности школ как исполнители, не являясь подлинными субъектами инновационной деятельности. В результате инновационная деятельность школ является мало эффективной, а изменения в их педагогических системах не приводят к ожидаемому повышению качества образовательной деятельности [11; 26]. Следовательно, качественное введение ФГОС невозможно без повышения эффективности инновационной деятельности школ [27].

Исследования последних лет по данной проблематике направлены на модернизацию инновационных механизмов образовательных организаций [4; 15; 25], разработку критериев и методов комплексной оценки качества инновационной деятельности школ [24], оценку влияния качества мотивационной среды в образовательных организациях на инновационную активность педагогов [1; 2; 7], построение системы подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности [8; 18; 21], разработку моделей эффективной поддержки инновационной деятельности школ [16; 19]. В психологических исследованиях обоснована связь между готовностью педагогического коллектива быть субъектом развития своей школы, существующими в ней возможностями для включения

учителей в управление инновационной деятельностью и ее эффективностью [10; 13].

В статье изложены результаты первого этапа исследований, направленных на повышение готовности учителей к управлению развитием школы, — оценки различий между учителями по этой характеристике.

Основу исследования составляют ключевые положения теории развивающихся педагогических систем согласно которым, инновационная деятельность — это деятельность, в ходе которой осуществляются целенаправленные изменения в педагогической системе школы, приводящие к повышению ее эффективности [12]. Ее предмет — развитие педагогических систем для более качественного решения образовательных задач. Развитие педагогической системы происходит благодаря наличию у нее инновационного потенциала, т.е. способности осуществлять целенаправленные изменения своих компонентов (целей, содержания, технологий, форм, средств, условий образовательной деятельности) и структуры в соответствии с объективными потребностями и возможностями повышения своей результативности и эффективности. Чем выше инновационный потенциал педагогической системы, тем более качественно выполняется инновационная деятельность.

Достижение необходимых результатов инновационной деятельности обуславливается ее качеством, определяемым как отношение фактически достигнутых результатов к объективно необходимому и возможному в существующих условиях. Уровень этого отношения зависит от того, как выявляются проблемы, ищутся и используются возможности для их решения, то есть качество инновационной деятельности школы определяется как отношение между необходимыми, потенциально возможными и фактически реализуемыми изменениями в ее педагогической системе. Школа тем более способна к развитию, чем выше в ней качество инновационной деятельности целом, которое определяется качеством решения ее задач.

Основные задачи инновационной деятельности включают: анализ состояния образовательной деятельности и выявление потребностей ее изменений (проблем); поиск и восприятие новшеств для осуществления потреб-

ных изменений (возможностей решения проблем); проектирование целей развития; планирование нововведений; осуществление нововведений (внедрение новшеств).

Способность решать задачи инновационной деятельности определяется: степенью мотивированности субъекта этой деятельности на осуществление объективно необходимых и возможных преобразований в образовательной деятельности; наличием у субъекта необходимых знаний для решения задач инновационной деятельности; степенью владения субъектом современными технологиями решения задач инновационной деятельности; умениями субъекта применять наиболее эффективные формы организации инновационной деятельности.

Субъект деятельности характеризуется тем, что его собственный мотив этой деятельности совпадает с ее общественно значимым (объективным) мотивом, тем, что он принимает на себя ответственность за осуществление этой деятельности, проявляет активность в ее осуществлении, а также владеет разработанными в обществе (культурными) способами ее реализации [13]. Следовательно, учитель как субъект инновационной деятельности отличается: сформированностью у него потребности в изменении образовательной системы своей школы для достижения более высоких результатов образования; способностью сознательно, целенаправленно преобразовывать педагогическую действительность, проявлять активность в ее осуществлении; возложением на себя ответственности за решение задач инновационной деятельности; владением специальными средствами и технологиями решения этих задач; способностью самостоятельно без участия администрации организовать, контролировать и вносить коррективы в работу учителей по внедрению новшеств.

Инновационная деятельность в школе имеет иерархическое строение. Она может осуществляться на уровне педагогической системы в целом, уровне ее подсистем (уровне совместной деятельности групп учителей) и уровне индивидуальной деятельности учителей. Выступая субъектом инновационной деятельности школы, учитель реализует функции управления этой деятельностью — определяет содержание и форму процессов развития школы (определяет общую стратегию поведения; выявляет проблемы; ищет возможности их решения; ставит цели (проектирует образ желаемого будущего); планирует развитие; организует выполнение планов; контролирует и регулирует процессы изменений).

Хотя каждый учитель может быть в разной степени включенным в управление инновационными процессами на этих уровнях, как субъект инновационной деятельности в полной мере он реализуется на уровне образовательной системы в целом, включаясь в решение задач развития школы на всех трех уровнях инновационной деятельности. В результате у него формируется общее понимание актуальных проблем школы, целей инновационной деятельности, способов их достижения, распределяется и принимается ответственность за выполнение различных участков совместной работы.

Для характеристики способности учителя эффективно решать задачи управления развитием своей школы нами введено понятие «готовность учителя быть субъектом

инновационной деятельности». Это понятие отражает то, в какой мере его установка в отношении участия в решении задач управления инновационной деятельностью, методов решения этих задач, форм организации совместной инновационной деятельности, а также имеющиеся у него знания соответствуют «идеальному субъекту инновационной деятельности» [3].

Идеальный субъект инновационной деятельности:

- хочет участвовать в управлении развитием своей школы и готов принять на себя ответственность за реализацию всех функций управления инновационной деятельностью (характеристика отражает уровень мотивационно-этического компонента готовности быть субъектом инновационной деятельности);
- имеет необходимые знания для решения задач инновационной деятельности (характеристика отражает уровень когнитивного компонента готовности быть субъектом инновационной деятельности);
- владеет технологиями решения задач управления инновационной деятельностью (характеристика отражает уровень технологического компонента готовности быть субъектом инновационной деятельности);
- способен совместно с другими учителями строить адекватные формы организации решения задач управления инновационной деятельностью (характеристика отражает уровень организационного компонента готовности быть субъектом инновационной деятельности).

Введение концепта «идеальный субъект инновационной деятельности» необходимо для построения оценочной шкалы уровня готовности учителя быть субъектом инновационной деятельности. Степень реальной готовности учителя быть субъектом инновационной деятельности определяется величиной отдаленности его фактического состояния от идеального.

Понятие «готовность учителя быть субъектом инновационной деятельности» характеризует то, в какой мере его установка в отношении участия в решении задач управления инновационной деятельностью, методов решения этих задач, форм организации совместной инновационной деятельности, а также имеющиеся у него знания соответствуют идеальному субъекту инновационной деятельности.

Согласно нашей гипотезе, готовность учителя быть субъектом инновационной деятельности может быть определена на основе ее характеристик (мотивационного, технологического, организационного и когнитивного компонентов готовности к управлению развитием своей школы), а также складывается из его готовностей к участию в реализации частных функций управления этой деятельностью (выявления проблем образовательной системы, поиска новшеств для последующего внедрения, планирования изменений образовательной деятельности, мотивации, контроля и регулирования инновационной деятельности учителей). Готовность к реализации частной функции управления развитием школы формируется, если учитель выделяет эту функцию в ряду других как отдельную, осознает ее значимость и принимает на себя ответственность за ее реализацию, владея необходимой для этого информацией и культуросообразными средствами ее решения.

Готовность учителя быть субъектом инновационной деятельности характеризует его внутренний потенциал включения в решение задач управления развитием школы. Реальное участие учителя в решении задач управления развитием школы — его включенность в управление инновационной деятельностью — отражает объем прикладываемых им усилий для решения различных задач управления инновационной деятельностью и позволяет учесть распределение этих усилий между отдельными задачами, а также форму и уровень участия учителя в инновационной деятельности.

Мы также предположили, что включенность учителя в управление инновационной деятельностью зависит от его готовности к управлению развитием школы.

Верификация выдвинутых предположений стала целью эмпирического исследования, в котором сбор первичной информации осуществлялся по специальной методике, а для оценки готовности учителей к управлению инновационной деятельностью использовался метод анализа их субъективных оценок.

В эмпирическом исследовании приняли участие 170 учителей из Калининграда, Москвы, Московской области, Ханты-Мансийского и Ямало-Ненецкого автономных округов. Большинство (82%) работают в общеобразовательных школах. Были также представители лицеев (8%), гимназий (6%) и других общеобразовательных организаций (4%).

Сбор первичной информации осуществлялся посредством опроса учителей по специально разработанной анкете. Каждый участник исследования оценивал себя по информированности о существующих проблемах в системе образования в целом и в своей школе, о предпочитаемых способах их устранения, уровню мотивированности участия в управлении инновационной деятельностью, степени владения необходимыми для этого средствами, степени включенности в решение задач управления развитием своей школы. Школа оценивалась им по полезности осуществляемых в ней нововведений, по факторам, препятствующим участию в инновационной деятельности и др.

В результате обработки исходной информации средствами пакета статистических программ SPSS22.0. для каждого учителя был определен балл и уровень сформированности когнитивного, мотивационного, технологического и организационного компонентов готовности быть субъектом инновационной деятельности, а также

балл по интегральной шкале готовности. Такую информацию удалось получить для 147 участников опроса. У остальных из-за пропусков ответов на отдельные вопросы анкеты не было возможности оценить уровень сформированности того или иного компонента готовности быть субъектом инновационной деятельности, что, в свою очередь, не позволило определить ее уровень в целом. В последующей обработке и анализе данных принимали участие 147 учителей, предоставивших полную информацию.

В зависимости от интегральной оценки уровня готовности учителей к решению задач инновационной деятельности учителя, принимавшие участие в исследовании, были разбиты на группы, для которых были даны оценки: по *H-критерию Краскала-Уоллиса* — значимости различий между выделенными группами по уровню сформированности компонентов готовности (когнитивного, мотивационного, технологического и организационного); по *U-критерию Манна-Уитни*, значимости различий между соседними парами групп по тем же характеристикам. Затем была дана оценка связи между уровнем готовности учителя быть субъектом инновационной деятельности и ее компонентами по χ^2 -*критерию Пирсона*. Проверка валидности методики самооценки учителем готовности быть субъектом инновационной деятельности осуществлялась с помощью внешнего критерия [20].

Для решения первой задачи исследования — определения различий между учителями в готовности быть субъектами инновационной деятельности — были выделены группы с высоким (16% от общего количества учителей), средним (65%) и низким (18%) уровнями этой характеристики. Оценка различий между соседними группами по *U-критерию Манна-Уитни* показала их значимость по всем компонентам (табл. 1). Высокая значимость этих различий позволяет с достаточной достоверностью утверждать, что они не случайны.

При анализе распределения оценок сформированности компонентов готовности учителей к управлению развитием школы в группах с ее высоким, средним и низким уровнем установлено:

- группа учителей с высоким уровнем готовности к управлению развитием школы отличается высоким уровнем сформированности мотивационного, когнитивного и технологического компонентов, а также высоким и средним уровнем сформированности организационного компонента готовности;

Таблица 1

Оценки различий между группами учителей с высокой, средней и низкой готовностью к решению задач управления развитием школы по компонентам готовности

Компоненты готовности учителя быть субъектом инновационной деятельности	Уровень статистической значимости различий по компонентам готовности быть субъектом инновационной деятельности между учителями		
	с высокой и низкой готовностью к участию в управлении развитием школы	с высокой и средней готовностью к участию в управлении развитием школы	со средней и низкой готовностью к участию в управлении развитием школы
Мотивационный	0,000	0,000	0,000
Когнитивный	0,000	0,000	0,000
Технологический	0,000	0,000	0,000
Организационный	0,001	0,004	0,002

- группа учителей со средним уровнем готовности к управлению развитием школы отличается в основном средним уровнем сформированности мотивационного (62% случаев), когнитивного (56% случаев) и технологического (44% случаев) компонентов, а также средним (46% случаев), высоким (30% случаев) и низким (24% случаев) уровнем сформированности организационного компонента;
- группа учителей с низким уровнем готовности к управлению развитием школы отличается в основном низким уровнем сформированности мотивационно-этического, когнитивного и технологического компонентов, а также в основном низким уровнем сформированности организационного компонента.

Были также получены доказательства наличия связи между готовностью учителя к управлению развитием школы и его готовностью к участию в реализации частных функций управления этой деятельностью. Установлено, что в наибольшей степени на готовность учителя быть субъектом инновационной деятельности влияет его готовность к участию в реализации функции планирования нововведений в педагогическую систему, готовность к выявлению проблем педагогической системы и готовность к поиску возможностей для решения проблем педагогической системы, в наименьшей степени — готовность к реализации функции контроля и регулирования инновационной деятельности (табл. 2).

Таблица 2

Оценка связи готовности учителей к решению задач управления развитием школы с их готовностью к участию в реализации частных функций управления этой деятельностью

Готовность учителей к участию в реализации частных функций управления инновационной деятельностью	Значение коэффициента сопряженности Пирсона	Уровень значимости
Готовность к реализации функции выявления проблем педагогической системы	0,708	0,000
Готовность к реализации функции поиска возможностей для решения проблем педагогической системы	0,692	0,000
Готовность к реализации функции планирования изменений в педагогической системе	0,755	0,000
Готовность к реализации функции мотивации инновационной деятельности учителей	0,653	0,000
Готовность к реализации функции контроля и регулирования инновационной деятельности	0,626	0,000

Анализ различий между группами показал:

- в группе учителей с высокой готовностью к управлению развитием школы большинство составляют учителя, обладающие высокой готовностью к выявлению проблем педагогической системы (88%), поиску возможностей для их решения (83%), участию в планировании изменений в педагогической системе (79%); менее половины учителей имеют среднюю готовность к мотивации инновационной деятельности учителей (46%), а поло-

вина — к контролю и регулированию инновационной деятельности;

- в группе учителей со средним уровнем готовности к управлению развитием школы 90% учителей, обладают средней готовностью к реализации функции планирования изменений в педагогической системе и около 80% учителей со средней готовностью к реализации остальных частных функций инновационной деятельности;
- в группе учителей с низкой готовностью к управлению развитием школы 78% учителей, обладающих низкой готовностью к реализации функции мотивации инновационной деятельности учителей, 70% учителей с низкой готовностью к реализации функции контроля и регулирования инновационной деятельности, по 67% учителей с низкой готовностью к реализации функции выявления проблем педагогической системы и функции планирования изменений в педагогической системе, и только 59% учителей с низкой готовностью к реализации функции поиска возможностей для решения проблем педагогической системы.

Таким образом, эмпирически подтвердилась справедливость предположения о возможности определения уровня готовности учителя быть субъектом инновационной деятельности через его готовность к решению задач управления этой деятельностью, а также о структуре готовности к инновационной деятельности и средствах ее оценки.

При выявлении факторов, определяющих различия в уровне сформированности компонентов готовности учителей быть субъектами инновационной деятельности сначала был проведен анализ различий в мотивационно-этическом компоненте готовности учителя к управлению развитием школы и установлена степень влияния на него мотивационно-этических компонентов готовности к участию в реализации частных функций управления инновационной деятельностью (табл. 3).

Таблица 3

Оценка влияния мотивационно-этических компонентов готовности учителей к реализации частных функций управления инновационной деятельностью на мотивационно-этический компонент его готовности к решению задач управления развитием школы

	Значение коэффициента корреляции Пирсона	Уровень статистической значимости
Мотивационно-этический компонент готовности к реализации выявления проблем педагогической системы	0,690	0,000
Мотивационно-этический компонент готовности к поиску возможностей для решения проблем педагогической системы	0,697	0,000
Мотивационно-этический компонент готовности к реализации планирования нововведений в педагогическую систему	0,738	0,000
Мотивационно-этический компонент готовности к реализации мотивации инновационной деятельности учителей	0,709	0,000
Мотивационно-этический компонент готовности к реализации контроля и регулирования инновационной деятельности	0,687	0,000

Учителя с высоким уровнем мотивационно-этического компонента готовности быть субъектом инновационной деятельности отличаются тем, что хотят участвовать в решении большинства задач, возникающих при управлении инновационной деятельностью. Учителя со средним уровнем мотивационно-этической готовности быть субъектом инновационной деятельности хотят участвовать в половине и более задач, возникающих при управлении инновационной деятельностью. Учителя с низким уровнем мотивационно-этической готовности быть субъектами инновационной деятельности хотят участвовать в решении менее половины или меньшинства этих задач.

При анализе когнитивного компонента готовности учителя к управлению инновационной деятельностью установлено, что выделенные в исследовании группы высокого, среднего и низкого уровней этой характеристики максимально значительно различаются по критерию Манна-Уитни (уровень значимости $p \leq 0,000$):

- информированностью о проблемах в системе образования, их причинах и способах решения в мире, на федеральном, региональном, муниципальном уровнях;
- информированностью о недостатках в результатах образования и о состоянии педагогической системы в своем учреждении, а также об их причинах, предстоящих изменениях, способах вовлечения учителей в инновационную деятельность и т.п.;
- информированностью о существующих новых педагогических разработках.

В группе учителей с высоким уровнем когнитивного компонента готовности быть субъектом инновационной деятельности 70% составляют учителя с высокой информированностью о состоянии и проблемах системы образования, а также о способах их решения в мире, стране, в регионе и в своем городе (районе) и высокой информированностью о существующих педагогических разработках, внедрение которых способно повысить качество образования. Но только немногим больше половины учителей в этой группе (56%) имеют высокий уровень информированности о недостатках в результатах образования и о состоянии педагогической системы в своей организации, а также об их причинах и предстоящих изменениях.

Учителя со средним уровнем когнитивного компонента готовности быть субъектом инновационной деятельности отличаются преимущественно средней информированностью о существующих педагогических разработках, внедрение которых способно повысить качество образования (88% от общего количества в группе); средней информированностью о недостатках в результатах образования и о состоянии педагогической системы в своей организации, а также об их причинах и предстоящих изменениях (79% от общего количества в группе); средней информированностью о проблемах в системе образования, их причинах и способах решения в мире, на федеральном, региональном, муниципальном уровнях (75% от общего количества в группе).

Учителя с низким уровнем когнитивной готовности быть субъектами инновационной деятельности характеризуются в основном низкой информированностью о существующих педагогических разработках, внедрение которых способно повысить качество образования (82%

от общего количества в группе); низкой информированностью о недостатках результатов образования в своем учреждении, их причинах и планируемых изменениях педагогической системы (68% от общего количества в группе); низкой (57% от общего количества в группе) и средней (43% от общего количества в группе) информированностью большинства учителей о проблемах в системе образования, их причинах и способах решения на мировом, федеральном, региональном, муниципальном уровнях.

Также на когнитивный компонент готовности учителя быть субъектом инновационной деятельности максимально значимо влияют когнитивные компоненты готовности к участию в реализации частных функций управления инновационной деятельностью (табл. 4).

Таблица 4

Оценка влияния когнитивных компонентов готовности учителей к реализации частных функций управления инновационной деятельностью на когнитивный компонент общей готовности к решению задач управления развитием школы

	Значение коэффициента корреляции Пирсона	Уровень статистической значимости
Когнитивный компонент готовности к реализации выявления проблем педагогической системы	0,682	0,000
Когнитивный компонент готовности к реализации поиска и восприятия новшеств извне	0,681	0,000
Когнитивный компонент готовности к реализации планирования нововведений в педагогическую систему	0,667	0,000
Когнитивный компонент готовности к реализации мотивации инновационной деятельности учителей	0,552	0,000
Когнитивный компонент готовности к реализации контроля и регулирования инновационной деятельности	0,426	0,000

Анализ различий между высоким, средним и низким уровнями технологического компонента готовности учителей к управлению инновационной деятельностью позволил сделать вывод о практически одинаковом влиянии на него степени освоения и опыта применения методов решения задач управления инновационной деятельностью (значение коэффициента сопряженности составляет 0,726 и 0,669 для уровня значимости $p \leq 0,000$).

При этом группа учителей с его высоким уровнем характеризуются в основном высокой (в 79% случаях) степенью освоения средств и технологий решения задач управления инновационной деятельностью, а также высокими (69%) и средними (31%) оценками наличия опыта использования их на практике. Учителя со средним уровнем технологического компонента (в 94% случаях) характеризуются высокой степенью освоения средств и технологий решения задач управления инновационной деятельностью, а также в основном средними (82%) оценками наличия опыта их применения. Группа учителей с низким уровнем (в 79% случаях) характеризуются низкой (в 68% случаях) и средней (в 32% случаях) степенью освоения

средств и технологий решения задач управления инновационной деятельностью, а также в основном низкими (76%) и средними (24%) оценками наличия опыта их применения.

Выделенные в исследовании группы учителей с высоким, средним и низким уровнями организационного компонента готовности к инновационной деятельности значимо различаются по критерию Манна-Уитни (уровень значимости $p \leq 0,000$):

- по способности к самостоятельному распределению обязанностей в рабочей группе по подготовке внедрения новшеств;
- по способности к согласованию и координации действий учителей;
- по способности к контролю работы группы учителей, внедряющих новшество;
- по способности к самостоятельному разрешению разногласий между собой, возникающими при внедрении новшеств;
- по способности к принятию решений в случаях, если при подготовке группой какого-либо мероприятия возникают непредвиденные обстоятельства.

Учителя с высоким уровнем организационного компонента готовности быть субъектами инновационной деятельности отличаются тем, что: при создании рабочей группы по подготовке внедрения новшеств обязанности в ней чаще распределяют самостоятельно, хотя в ряде случаев делают это совместно с руководителем; чаще самостоятельно согласовывают и координируют свои действия, но в некоторых — это делает руководитель; в основном самостоятельно с другими учителями контролируют свою работу по внедрению новшеств, хотя в ряде случаев это делает администрация; в большинстве случаев самостоятельно могут урегулировать возникающие при совместной работе разногласия; при возникновении непредвиденных обстоятельств в работе группы решения по корректировке планов примерно в половине случаев принимает руководство, в другой половине — группа самостоятельно.

Учителя со средним уровнем организационного компонента готовности быть субъектами инновационной деятельности отличаются тем, что: при создании рабочей группы по подготовке внедрения новшеств обязанности в ней распределяют совместно с руководителем, но чаще руководитель это делает самостоятельно после консультаций с участниками группы; в некоторых случаях самостоятельно согласовывают и координируют свои действия, но чаще это делает руководитель; в некоторых случаях самостоятельно с другими учителями контролируют свою работу по внедрению новшеств, но чаще это делает администрация; в большинстве случаев самостоятельно могут урегулировать возникающие при совместной работе разногласия; при возникновении непредвиденных обстоятельств в работе группы решения по корректировке планов в большинстве случаев принимает руководство школы, в меньшинстве — группа самостоятельно.

Низкий уровень организованности учителей проявляется в том, что в большинстве случаев им требуется вмешательство руководства образовательной организации для решения вопросов распределения обязанностей

в рабочих группах по разработке проектов внедрения новшеств, согласования и координации действий в этом направлении, регулирования возникающих при этом разногласий, корректировки планов, контроля хода и результатов деятельности рабочих групп.

Наибольшее влияние на различия в организационном компоненте готовности учителя к управлению развитием школы оказывает его способность к самостоятельному разрешению разногласий с учителями, возникающими при внедрении новшеств (значение коэффициента корреляции Пирсона составляет 0,624 для уровня значимости $p \leq 0,000$), наименьшее — способность распределять обязанности при создании рабочей группы для внедрения новшества или подготовки крупного мероприятия (значение коэффициента корреляции Пирсона составляет 0,456 для уровня значимости $p \leq 0,000$).

В исследовании также подтвердилось наличие связи между готовностью учителей быть субъектами инновационной деятельности и их реальной включенностью в управление этой деятельностью. Коэффициент сопряженности Пирсона для полученных данных составляет 0,524 для уровня значимости $p \leq 0,001$.

Группы с высокой, средней и низкой готовностью быть субъектом инновационной деятельности по критерию Манна-Уитни значимо различаются включенностью учителей в управление инновационной деятельностью (табл. 5).

Таблица 5

Оценка различий между группами учителей с разной готовностью быть субъектами инновационной деятельности по их включенности в управление этой деятельностью

	Оценка значимости различий по включенности в управление инновационной деятельностью		
	Между группами с высокой и низкой готовностью быть субъектом инновационной деятельности	Между группами с высокой и средней готовностью быть субъектом инновационной деятельности	Между группами со средней и низкой готовностью быть субъектом инновационной деятельности
Значение критерия Манна-Уитни	98,5	529,0	903,5
Уровень значимости	0,000	0,000	0,000

Таким образом, в проведенном исследовании эмпирически обоснована зависимость готовности учителя быть субъектом инновационной деятельности от мотивационного, технологического, организационного и когнитивного компонентов готовности к управлению развитием своей школы, а также от готовности к реализации частных функций управления этой деятельностью (выявления проблем образовательной системы, поиска новшеств для последующего внедрения, планирования изменений образовательной деятельности, мотивации, контроля и регулирования инновационной деятельности учителей).

Установлено, что каждый компонент готовности учителя быть субъектом инновационной деятельности связан положительной корреляционной связью с аналогичными компонентами готовности к реализации частных функций управления развитием школы. Подтверждена гипотеза

о зависимости включенности учителя в управление развитием школы от его готовности быть субъектом инновационной деятельности. Что позволяет включенности учителя в управление развитием школы выступать внешним критерием валидации методики оценки уровня готовности учителя к управлению развитием школы. А полученные результаты оценки (общий уровень готовности учителя к управлению развитием школы, уровни ее отдельных компонентов и факторы, определяющие различия в уровне их сформированности; уровни готовности

учителя к реализации частных функций управления инновационной деятельностью) могут выступать основой для разработки программы повышения готовности учителя быть субъектом инновационной деятельности [22; 23; 28].

Разработанный в исследовании теоретически и эмпирически обоснованный инструментарий оценки степени готовности учителя быть субъектом инновационной деятельности в школе может выступать основой для оценки и развития этой характеристики.

Литература

1. *Алексеевкова Е. Г.* Влияние качества мотивационной среды в школе на степень участия учителей в инновационной деятельности // *Инновационная деятельность в образовании: Материалы IX Международной научно-практической конференции. Часть I / Под общей редакцией Г. П. Новиковой.* Ярославль-Москва: Изд-во «Канцлер», 2016.
2. *Алексеевкова Е. Г., Афанасьева Т. П., Елисеева И. А.* Различия в качестве мотивационной среды инновационной деятельности общеобразовательных учреждений // *Инновационная деятельность в образовании: материалы IX Междунар. науч. — практ. конф. (Москва, Пушкино 14 апреля 2015 г.) / под ред. Г. П. Новиковой.* Ярославль-Москва: Изд-во «Канцлер», 2015.
3. *Афанасьева Т. П.* Модель готовности учителя к инновационной деятельности // *Инновационная деятельность в образовании: Материалы IX Международной научно-практической конференции. Часть I / Под общей редакцией Г. П. Новиковой.* Ярославль-Москва: Изд-во «Канцлер», 2016.
4. *Афанасьева Т. П., Новикова Г. П.* Проблемно-ориентированный анализ состояния педагогической системы дошкольной образовательной организации // *Современное дошкольное образование. Теория и практика.* 2016. № 3. С. 20–35.
5. *Бабий Е. А.* Инновации сегодня — стандарт завтра // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент.* 2010. № 5. С. 46–51.
6. *Белякова Е. Г., Дегтярев С. Н.* Инновационный образовательный процесс: оценка смыслообразующего потенциала // *Инновационные проекты и программы в образовании.* 2012. № 1. С. 7–13.
7. *Горинский А. С.* Изменение характера деятельности педагога в инновационных процессах обучения // *Инновационные проекты и программы в образовании.* 2012. № 4. С. 24–30.
8. *Казачихина М. В.* Формирование у педагогов установки на инновационную деятельность // *Инновационные проекты и программы в образовании.* 2011. № 6. С. 31–37.
9. *Лазарев В. С.* Внедрение стандартов общего образования: не решенные и не решаемые проблемы // *Педагогическое образование и наука.* 2014. № 5. С. 6–13.
10. *Лазарев В. С., Елисеева И. А.* Исследование педагогического коллектива как субъекта инновационной деятельности // *Вопросы психологии.* 2015. № 1. С. 87–97.
11. *Лазарев В. С.* Направления и задачи совершенствования инновационной деятельности в образовании // *Педагогика.* 2013. № 3. С. 2–13.
12. *Лазарев В. С.* Начала теории развивающихся педагогических систем // *Педагогика.* 2015. № 6. С. 3–14.
13. *Лазарев В. С., Разуваева Т. Н.* Психологическая готовность педагогического коллектива к инновационной деятельности. Сургут: РИО СурГПУ, 2009. 195 с.
14. *Лазарев В. С.* ФГОС общего образования: блеск деклараций и нищета реализации // *Педагогика.* 2015. № 4. С. 10–19.
15. *Лазарев В. С., Афанасьева Т. П., Елисеева И. А.* Инновационная деятельность в школах развивающего обучения: Научно-методическое пособие для работников школ. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2015.
16. *Моисеева О. М.* Система поддержки инновационной деятельности образовательных организаций: основные свойства и некоторые пути их обеспечения // *Педагогическое образование и наука.* 2015. № 5. С. 42–45.
17. *Новикова Г. П., Афанасьева Т. П., Елисеева И. А.* Проблемы готовности организаций дошкольного образования к реализации ФГОС // *Педагогическое образование и наука.* 2013. № 5. С. 33–38.
18. *Рустомова С. У.* Формирование готовности педагогов общеобразовательной школы к инновационной деятельности // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент.* 2013. № 3. С. 57–61.
19. *Сас Н. Н.* Инновационные управленческие решения: критерии выбора и стратегии реализации // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент.* 2016. № 1. С. 67–74.
20. *Сидоренко Е. В.* Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2003. 350 с.
21. *Тюнников Ю. С., Крылова В. В.* Интегративный подход к построению системы подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности // *Педагогическое образование и наука.* 2015. № 5. С. 17–25.
22. *Тюнников Ю. С.* Профессиональная готовность педагогов к инновационной деятельности как объект педагогического анализа и оценки // *Теория и практика обеспечения качественного образовательного процесса в современных условиях: Матер. 5-й межрегион. науч. — практ. конф., г. Сочи, 27–28 сентября 2013 г. / Под общ. ред. В. В. Крыловой.* Сочи: СГУ. 2013. С. 54–60.
23. *Тюнников Ю. С.* Целе-функциональное согласование экспертной диагностики и самодиагностики готовности педагогов к инновационной деятельности // *Инновационная деятельность в образовании: Материалы X Международной научно-практической конференции. Часть I / Под общей редакцией Г. П. Новиковой.* Ярославль-Москва: Изд-во «Канцлер», 2016.
24. *Харисова Л. А., Шукаева Т. М.* Анализ и оценивание как условие повышения качества инновационной деятельности // *Инновационная деятельность в образовании: Материалы X Международной научно-практической конференции. Часть I. / Под общей редакцией Г. П. Новиковой.* Ярославль-Москва: Изд-во «Канцлер», 2016.
25. *Харисова Л. А., Шукаева Т. М.* Повышение качества инновационной деятельности в образовательных организациях. Учебное пособие. М.: ИнИДО РАО, 2015.

26. Ярославцева Е. Н. Разработка модели системы оценки качества образования, стимулирующей развитие современной гимназии в инновационном режиме // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 5. С. 70–78.
27. Яшина Г. А., Сиденко А. С., Сиденко Е. А. Необходимое условие введения ФГОС второго поколения — создание инновационной среды образовательной организации средствами

внутрифирменного повышения квалификации // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. № 4. С. 66–70.

28. Tyunnikov Yurii S. Interrelation of Evaluation and Self-Evaluation in the Diagnostic Procedures to Assess Teachers' Readiness for Innovation // European Journal of Contemporary Education, 2016, Vol. (16), Is. 2.

References

1. Alekseenkova E. G. The influence of the quality of the motivational environment at school for the degree of participation of teachers in innovative activity // Innovative Activity in Education: Proceedings of the IX International scientific-practical conference. Part I / Edited by G. P. Novikova. Yaroslavl-Moscow: Publishing House of the «Chancellor», 2016.
2. Alekseenkova E. G., Afanasieva T. P., Eliseeva I. A. Differences as a motivational environment of innovative activity of educational institutions // Innovative Activity in Education: Proceedings of IX Intern. scientific-practical. Conf. (Moscow, Pushkino April 14, 2015) / Ed. G. P. Novikova. Yaroslavl-Moscow: Publishing House of the «Chancellor», 2015.
3. Afanasyeva T. P. Model readiness of the teacher to innovative activity // Innovative Activity in Education: Proceedings of the IX International scientific-practical conference. Part I // Edited by G. P. Novikova. Yaroslavl-Moscow: Publishing House of the «Chancellor», 2016.
4. Afanasyeva T. P., Novikova G. P. Problem-oriented analysis of the educational system of preschool educational institution // Modern preschool education. Theory and practice. 2016. No. 3. P. 20–35. (In Russian)
5. Babiy E. A. Innovation today — the standard tomorrow // Municipal education: innovation and experiment. 2010. No. 5. P. 46–51. (In Russian)
6. Belyakova E. G., Degtyarev S. N. Innovative educational process: assessment of potential semantic // Innovative projects and programs in education. 2012. No. 1. P. 7–13. (In Russian)
7. Gorinskiy A. S. The changing nature of work of the teacher in the learning processes of innovation // Innovation projects and programs in education. 2012. No. 4. P. 24–30. (In Russian)
8. Kazachihina M. V. Formation at installation teachers on innovation // Innovation projects and programs in education. 2011. No. 6. P. 31–37. (In Russian)
9. Lazarev V. S. Introduction of general education standards: not decided and do not solve the problem // Teacher Education and Science. 2014. No. 5. P. 6–13. (In Russian)
10. Lazarev V. S., Eliseeva I. A. Investigation of the teaching staff as the subject of innovation activity // Questions of psychology. 2015. No. 1. P. 87–97. (In Russian)
11. Lazarev V. S. Directions and tasks of improving innovation in education // Pedagogy. 2013. No. 3. P. 2–13. (In Russian)
12. Lazarev V. S. Beginning theory developing pedagogical systems // Pedagogy. 2015. No. 6. P. 3–14. (In Russian)
13. Lazarev V. S., Razuvaeva T. N. Psychological readiness of the teaching staff to innovation. Surgut: RIO SurGPU, 2009. 195 p.
14. Lazarev V. S. GEF general education: shine declarations and implementation of poverty // Pedagogy. 2015. No. 4. P. 10–19. (In Russian)
15. Lazarev V. S., Afanasieva T. P., Eliseeva I. A. Innovation activities in schools developing training: Scientific handbook for school staff. M.: Non-Profit Partnership «The Author's Club» 2015.
16. Moiseeva O. M. System innovation support educational institutions: basic properties and some ways to ensure // Teacher Education and Science. 2015. No. 5. P. 42–45. (In Russian)
17. Novikova G. P., Afanasyeva T. P., Eliseeva I. A. Readiness problems of preschool education institutions to the implementation of GEF // Teacher Education and Science. 2013. No. 5. P. 33–38. (In Russian)
18. Rustamova S. W. Formation of readiness of secondary school teachers to innovative activity // Municipal education: innovation and experiment. 2013. No. 3. P. 57–61. (In Russian)
19. Sas N. N. Innovative management solutions: the criteria for the selection and implementation strategy // Municipal education: innovation and experiment. 2016. No. 1. P. 67–74. (In Russian)
20. Sidorenko E. V. Mathematical Methods in Psychology. Petersburg.: LLC «Speech», 2003. 350 p.
21. Tyunnikov Yu. S., Krylova V. V. Integrative approach to the construction of a system of training future teachers to innovative activity // Teacher Education and Science. 2015. No. 5. P. 17–25. (In Russian)
22. Tyunnikov Yu. S. Professional readiness of teachers to innovative activity as an object of analysis and evaluation of teaching // Theory and practice to ensure quality of the educational process in modern conditions: Mater. 5-th Mezhhregion. scientific-practical. Conf., Sochi, 27–28 September 2013 / Ed. V. V. Krylova. Sochi: SGU. 2013. P. 54–60. (In Russian)
23. Tyunnikov Yu. S. Celje-functional coordination of expert diagnosis and self-diagnosis of readiness of teachers to innovative activity // Innovative Activity in Education: Proceedings of the X International scientific-practical conference. Part I / Edited by G. P. Novikova. Yaroslavl-Moscow: Publishing House of the «Chancellor», 2016.
24. Kharisova L. A., Shukaeva T. M. Analysis and assessment as a condition for improving the quality of innovation // Innovation activity in Education: Proceedings of the X International scientific-practical conference. Part I. / Edited by G. P. Novikova. Yaroslavl-Moscow: Publishing House of the «Chancellor», 2016.
25. Kharisova L. A., Shukaeva T. M. Increasing innovation in quality educational institutions. Tutorial. M.: Enid RW 2015.
26. Yaroslavtseva E. N. Development of quality assessment model of education, stimulating the development of a modern grammar school in an innovative mode // Innovative projects and programs in education. 2012. No. 5. P. 70–78. (In Russian)
27. Yashina G. A., Sidenko A. S., Sidenko E. A. Prerequisite introduction of the second generation of the GEF — the creation of an innovative environment educational organizations with the tools in-house training // Municipal education: innovation and experiment. 2014. No. 4. P. 66–70. (In Russian)
28. Tyunnikov Yurii S. Interrelation of Evaluation and Self-Evaluation in the Diagnostic Procedures to Assess Teachers' Readiness for Innovation // European Journal of Contemporary Education, 2016, Vol. (16), Is. 2.

УДК 378.147:376.1

О.А. Козырева, Е.И. Стоянова

Дефиниции «готовность», «инклюзивная готовность» будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования как предмет исследования

Аннотация

В современных условиях повышенного интереса к разным проблемам профессиональных компетенций будущих педагогов актуальным представляется рассмотрение проблемы сформированности инклюзивной готовности. Целенаправленное формирование инклюзивной готовности будущего специалиста в процессе обучения в вузе рассматривается нами как объективная необходимость для современной системы высшего образования. В этом контексте возникает необходимость уточнения социального заказа в плане инклюзивной компетентности педагога и инклюзивной готовности как неотъемлемой ее части.

Ключевые слова: готовность, инклюзивная готовность будущего педагога, компетентность, компетенция, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Olga A. Kozyreva, Ekaterina I. Stoyanova

The definition of «readiness», «inclusive readiness» of the future teachers to work in conditions of inclusive education as a subject of study

Abstract

In modern conditions of high interest to the various problems of the professional competencies of future teachers seems most urgent examination of the problem of formation of the inclusive preparedness. Purposeful formation of the inclusive readiness of the future expert in the course of training in high school is considered by us as an objective necessity for the modern system of higher education. In this context, there is a need to clarify the social order in terms of inclusive competence of the teacher and inclusive readiness as an integral part of it.

Keywords: ready, inclusive readiness of the future teacher, competence, competence, children with disabilities.

Результаты высшего профессионального образования описываются на основе компетентностного подхода в категориях «компетенций» и «компетентностей». Компетенция определяется как способность делать что-либо эффективно, с высокой степенью саморегулирования, саморефлексии, самооценки, быстрой, гибкой и адаптивной реакцией на изменение обстоятельств и среды [1; 7]; знания, опыт, необходимые для решения теоретических и практических задач [1; 16]; особого свойства информационный ресурс (индивида, организации); совокупность опыта, знаний и навыков о способах организации и управления деятельностью для более эффективного достижения поставленных целей; интегративный показатель, включающий знания, предполагающие способность воспроизводить и объяснять информацию и отношения (стремление быть тождественным с ценностями и нормами, принимаемыми большинством членов социального сообщества) [3, с. 31–32; 4]. Таким образом, компетенции, обозначая способность и готовность использовать свой потенциал (знания, умения, опыт и личностные качества) для успешной деятельности в определенной социальной или профессиональной области, в своём формировании базируются на закономерностях возникновения готовности.

Компетенции, являясь образовательными результатами, являются измеримыми и сопоставимыми (некоторые измеряются объективно, а некоторые — только субъективно) и могут быть сгруппированы в соответствии с различными критериями.

Под компетентностью понимается способность применять знания, умения и личностные качества для решения задач профессиональной деятельности, социального участия и достижения личного успеха [10; 21; 27]. Отраженные в стандарте компетенции выражают способности и готовность выпускников применять в стандартных и изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности знания, умения, интеллектуальные и практические навыки, личностные качества, приобретенные ими в результате освоения основной образовательной программы [5; 16].

Рассмотрим существующую трактовку понятия «готовность». В словаре С. И. Ожегова в первом значении готовность — это «согласие сделать что-нибудь», во втором — «состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь» [20, с. 122]. В первом значении, по нашему мнению, речь идет о принятии решения, а во втором значении — о ресурсах, наличие которых обеспечивает выполнение принятого решения. Научное понятие «готовность к деятельности», «к осуществлению выбора» включает в себя оба эти значения.

Готовность — это системный процесс, который нужно рассматривать с разных сторон и на различных уровнях. Формирование готовности педагога к инклюзивной педагогической практике включает в себя такие *личностные характеристики*, как осознанный выбор вариантов собственного профессионального поведения; способность и готовность выбирать адекватные средства и методы саморазвития; организации педагогической деятельности в условиях сотрудничества; умение свободно ориентироваться в системе приемов и способов педагогической деятельности [22].

Категория «готовность» является психологической основой для определения стадий развития профессионализма. Она отмечает следующие виды готовности: готовность к школе, профессиональному выбору, профессиональному обучению, к профессиональной деятельности, к продолжению профессиональной деятельности (профессиональному совершенствованию), к перемене профессии (перемене рабочего места) (Е. С. Романова). Состояние готовности определяется сочетанием факторов, характеризующих разные уровни и стороны готовности и усиливается в том случае, если педагог сам является активным субъектом процесса обучения и становится в позицию исследователя.

Как отмечают В. А. Крутетский, В. А. Шадриков «готовность к деятельности» рассматривается через понятия «бдительность», «боеготовность», «мобилизационная готовность», «настроенность», «оперативный покой» и т.п. и рассматривают ее как кратковременное либо долговременное состояние, свойство или качество личности, соотнося с такими характеристиками человека, как способность, направленность, компетентность, профессионализм [13; 26].

В многочисленных социологических, педагогических, психологических исследованиях существует тенденция употреблять понятие готовности в широком диапазоне и в контексте достаточно разнообразного спектра психологических явлений: готовность к действию, к деятельности, к труду (Т. В. Кудрявцев, Н. И. Крылов, Л. А. Мойсенко), к педагогической деятельности, к педагогическому общению (Н. В. Кузьмина, Е. А. Орлова), к выбору профессии, профессиональному самоопределению, профессиональной деятельности (Э. А. Фарапонова, В. В. Чебышева, А. В. Массанов, В. И. Виноградов).

В научной психологической литературе рассматриваются различные аспекты понятия «готовность». По мнению М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича, готовность рассматривается в качестве настроения личности на определенное поведение и как установка на активные действия, приспособление личности для успешных действий в данный момент, обусловленных мотивами и психическими особенностями личности (цит. по: Л. И. Бершедова [6]). Многие исследователи отождествляют понятие готовности с такими понятиями как «установка», «социально-психологическая установка». Как известно, проблема установки была специальным предметом в школе Д. Н. Узнадзе, «установка является целостным динамическим состоянием субъекта, состоянием готовности к определенной активности, состоянием, которое обуславливается двумя факторами: потребностью субъекта и соответствующей объектной ситуации» (цит. по: И. О. Гилева [8]).

Одни авторы (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. В. Сериков и др.) рассматривают готовность на личностном уровне, при котором данное явление выступает как устойчивая характеристика личности. В частности, Л. А. Кандыбович определяет готовность как определенный уровень развития личности, включающий целостно-структурированную систему когнитивных, эмоционально-волевых, ценностно-ориентированных и операционно-поведенческих качеств личности, которые обеспечивают ее оптимальное функционирование.

Другие (А. А. Деркач, Н. Д. Левитов, В. Н. Мясищев, К. К. Платонов и др.) трактуют готовность на функциональном уровне, как определенное психическое состояние, необходимое для успешной реализации деятельности. В ряде исследований подчеркивается, что готовность — это не только предпосылка, но и регулятор деятельности. Она действует постоянно, её не нужно каждый раз формировать в связи с поставленной задачей. Сущность готовности в данном случае проявляется в непосредственной связи с развитием и совершенствованием свойств личности, необходимых для успешного выполнения деятельности [3; 11; 12; 15].

Несмотря на различия в конкретном толковании понятия готовности, большинство авторов придерживаются мнения, что это особое психическое состояние. Отметим следующее, что в исследованиях А. Г. Ковалева, Н. Д. Левитова психическое состояние трактуется, прежде всего, как целостное проявление личности, занимающее как бы промежуточное место между психическими процессами свойствами личности. Л. И. Бершедова в своем исследовании отмечает, что состояние высокой психической напряженности, которое знаменует овладение личностью новым для нее способом деятельностного существования, можно считать индикатором активизации самим человеком обширных систем своей психической жизни. В науке результаты таких преобразований личности иницируются с понятием «готовность», выступающим автономной характеристикой изменяющегося человека в изменяющихся ситуациях и имеющим, таким образом, свое происхождение и историю развития [6].

Исследования ученых М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича показали, что динамическую структуру готовности к сложным видам деятельности составляют следующие взаимосвязанные элементы:

- осознание своих потребностей, требований общества, коллектива или поставленной другими людьми задачи;
- осознание целей, достижение которых приведет к удовлетворению потребностей или выполнению поставленной задачи;
- осмысливание условий, в которых будут протекать предстоящие действия, актуализация опыта, связанного в прошлом с решением задач и выполнением требований подобного рода;
- определение на основе опыта и оценки предстоящих условий деятельности как наиболее вероятных, так и вспомогательных способов решения задач или выполнения требований;
- прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов, оценка соотношения своих возможностей, уровня притязаний и необходимости достижения определенного результата;
- мобилизация сил в соответствии с условиями и задачей, самовнушение в достижении цели (цит. по: Л. И. Бершедова [6]).

Особое внимание в отечественной науке было уделено конкретным формам готовности, таким как установка (Д. Н. Узнадзе и др.), готовность к трудовой деятельности (Л. А. Кандыбович и др.), готовность к обучению

(Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков), готовность детей к учебному процессу (Т. М. Краснянская), готовность студентов к педагогической деятельности (Е. Н. Францева и др.).

В современных психолого-педагогических исследованиях в связи со сложившейся в образовательной структуре ситуацией отмечается интерес к проблеме формирования у студентов готовности к различным видам деятельности: саморазвитию, самопознанию, самоорганизации, самообразованию, самореализации, эффективной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Большое внимание уделяется изучению состояния готовности к профессиональной деятельности, которое обуславливает результативность деятельности. Проблема формирования готовности будущих педагогов к психолого-педагогической деятельности исследовалась в работах В. А. Адольфа, О. А. Абдуллиной, С. И. Ершовой, В. С. Ильиной, Я. Л. Коломинского, В. И. Ревякиной [23; 24], В. А. Сластенина, Л. Ф. Спирина и других.

Изложенный материал показывает, что состояние готовности имеет сложную динамическую структуру, является выражением совокупности интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых сторон психики человека в их соотношении с внешними условиями и предстоящими задачами.

Как уже отмечалось выше, ряд авторов считают, что помимо готовности как психического состояния существует и проявляется готовность как устойчивая характеристика личности, обозначенная понятиями: подготовленность, длительная или устойчивая готовность.

Прежде всего, отметим, что готовность это всегда состояние, направленное на что-либо, так в исследовании О. М. Краснорядцевой, И. О. Гилевой [8; 9] был описан феномен «мотивационной готовности к творческой профессиональной деятельности», который рассматривался следующим образом «мотивационная готовность — это готовность действующей личности к трансформации деятельности, изменению мотивов как определяющих деятельность при встрече со значимой информацией, способной позволять такую трансформацию» (цит. по: И. О. Гилева [8]), также отмечается, что мотивационная готовность это «системная характеристика человека, представляющая интеграцию индивидуально-типологических, личностных и деятельностных свойств, которая позволяет реализовывать возможности, открывающиеся в мире, и тем самым открывать самого себя, выходя за пределы норм, проявлять нормотворчество, свободную инициацию» (цит. по: И. О. Гилева [8]).

Достаточно убедительно представлена трактовка «мотивационной готовности к творческой профессиональной деятельности» О. М. Краснорядцевой, И. О. Гилевой, которая в свою очередь органично вписывается в контекст данной работы, позволяющая охватить весь спектр индивидуально-типологических и личностных особенностей, которые могут быть включены в структуру готовности к осуществлению управленческой деятельности.

По мнению авторов М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович, готовность к осуществлению профессионального выбора, в т.ч. к деятельности в условиях инклюзивной

практики, может быть определена как длительная готовность (сформированная) и ситуативная готовность.

Длительная (сформированная) готовность действует постоянно, ее не надо каждый раз формировать. Эта готовность существенная предпосылка успешной деятельности. Длительная готовность — устойчивая система профессионально важных качеств личности, соответствующая структуре, содержанию и условиям профессиональной деятельности, обеспечивающая легкость актуализации и включения в выполнение задачи, пластичность, сочетание устойчивости и динамизма.

Структура длительной готовности имеет следующие взаимосвязанные компоненты: положительное отношение к тому или иному виду деятельности, профессии; адекватные требования деятельности, профессии, черты характера; необходимые знания, умения, навыки; устойчивые, профессионально важные особенности восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов (цит. по: Л. И. Бершедова [6]).

Ситуативная готовность это каждый раз создаваемое функциональное острие долговременной готовности, повышающее ее действительность. Рассматривая структуру ситуативной готовности к деятельности, авторы конкретизируют эти позиции, выделяя: познавательные компоненты (понимание разного рода профессиональных задач, оценка значимости); эмоциональные компоненты (чувство профессиональной чести и ответственности, уверенность в успехе, воодушевление); мотивационные компоненты (потребность успешно решать задачи, интерес к процессу их решения, стремление добиваться успеха и показать себя с лучшей стороны); волевые компоненты (мобилизация сил, преодоление сомнений).

Устойчивость, стабильность и качество профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования обуславливается именно сформированностью *инклюзивной* готовности [14; 19].

Инклюзивная готовность педагога — это уровень его знаний и профессионализма, позволяющий принимать оптимальные решения в конкретной педагогической ситуации и представлена тремя группами специальных компетенций: организационно-управленческих, образовательных и методических. Каждый блок включает перечень профессионально важных качеств, которые оказывают значимое влияние на эффективность профессиональной педагогической деятельности (Е. Н. Олейникова, Е. Г. Самарцева) [25]. Содержание *инклюзивной готовности к деятельности* определяется особенностями этой деятельности и включает профессионально-важные личные качества, которые побуждают, направляют, контролируют данную деятельность и реализуют ее в исполнительных действиях.

В процессе анализа литературных источников *структура инклюзивной готовности* может быть представлена следующими взаимосвязанными компонентами:

Ценностно-мотивационный компонент содержательно включает в себя личностную ценность образовательной деятельности в инклюзивном образовании, осознанный выбор и сформированность мотивации как ясно выраженную устойчивую направленность интересов и потребностей субъекта использовать профессиональные интересы,

ценностные ориентации. Структурно этот компонент представлен мотивацией к инклюзивной образовательной деятельности, стремлением к самосовершенствованию и самореализации в профессиональной деятельности, потребностью в достижении цели.

Когнитивный компонент предполагает овладение общими теоретическими и прикладными педагогическими знаниями о сущности инклюзивного образования, вариантах его осуществления, педагогических средствах, обеспечивающих организацию в учебном процессе и вне учебной деятельности, об особенностях детей с разными нозологиями.

Рефлексивный компонент предполагает анализ профессиональной деятельности педагога. Объектами анализа могут выступать: процесс взаимодействия и общения всех субъектов инклюзивного образовательного пространства (дети с ОВЗ, их сверстники без ОВЗ, родители детей с ОВЗ, родители детей без ОВЗ, педагоги и администрация школы, узкие специалисты (педагоги-дефектологи, учителя-логопеды, социальные педагоги, педагоги-психологи и т.д.); образовательные результаты (образовательные эффекты); собственная деятельность и др.

Коммуникативный компонент отражает способность организовывать и поддерживать эффективное взаимодействие и общение с участниками инклюзивного образовательного пространства, находить и владеть адекватными средствами и техниками эффективной коммуникации.

Аффективный компонент — чувства, эмоции, переживания, обусловленные осуществлением инклюзивного образования; возможности регуляции переживаний, связанных с эффективным разрешением проблемных ситуаций инклюзивного образования [2; 16; 25].

Операционально-деятельностный компонент является актуализацией всей совокупности компетентностей и компетенций, соотносением их с решением конкретных педагогических задач и трансформация в способы деятельности.

Таким образом, содержание инклюзивной готовности педагогов в целом, так и каждого ее компонента представлено совокупностью академических, профессиональных, социально-личностных компетенций, а уровни ее сформированности определяются критериями оценки.

Критериями готовности педагога к осуществлению инклюзивного образования служат: осознание необходимости инклюзивной педагогической практики; готовность к преодолению неудач; технологическая оснащенность; позитивная оценка своего предыдущего опыта в сфере инклюзивной деятельности; способность к профессиональной рефлексии; вооруженность необходимыми знаниями, умениями, навыками; гибкость мышления и поведения в зависимости от ситуации; склонность к творчеству и предвосхищению искомого педагогического результата еще на стадии выбора стратегии воздействия [17; 18].

На основании обобщения диагностических показателей определяются конкретные уровни сформированности инклюзивной готовности: высокий (или оптимальный); продвинутый (или функциональный); допустимый (или репродуктивный); критический (или низкий). Рассмотрим подробнее каждый из них.

Высокий или оптимальный (профессиональный) уровень: академические, профессиональные и социально-личностные компетенции, определяющие содержание инклюзивной готовности, сформированы системно, в полном объеме; предполагают достижение позитивного социального и образовательного результата, нацелены на обеспечение эффективной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства: проявляют готовность к использованию различных стратегий инклюзивного образования; мотивированы к реализации социализирующей, адаптационной и коррекционно-развивающей функций инклюзивного образования. В профессионально-педагогической деятельности опираются на принципы инклюзивного образования; владеют способами и средствами достижения педагогических целей инклюзивного образования, диагностическим инструментарием, определяющим индекс инклюзии образовательной организации, способны разрабатывать инклюзивный дизайн образовательной организации; проявляют намерения к построению инклюзивной культуры учреждения образования, поддержанию и развитию инклюзивной практики; предпочитаемая парадигма образования — личностно-ориентированная. Профессионально важные качества педагога инклюзивного образования сформированы в полном объеме.

Продвинутой или функциональной уровень: академические, профессиональные и социально-личностные компетенции, определяющие содержание инклюзивной готовности сформированы, однако могут носить ситуативный характер: проявляют готовность опираться в практической деятельности на философию и методологию инклюзивного образования, принимать и позиционировать его ценности и принципы.

Способны к анализу профессиональной деятельности; принимают ценности инклюзивного образования, однако не всегда способны осуществлять свою профессиональную деятельность на их основе; принимают позицию «педагог инклюзивного образования» как социально значимую; готовы ко взаимодействию со всеми участниками инклюзивного образовательного процесса.

Допустимый или репродуктивный уровень готовности к осуществлению педагогической деятельности в инклюзивном образовании характеризуется наличием трудностей выполнения профессиональных обязанностей. Значимость профессиональной деятельности у этой группы педагогов — низкая и умеренная. Трудности носят ситуативный характер. В большинстве случаев проявляют готовность и способность опираться в практической деятельности на методологию инклюзивного образования, принимать и позиционировать его ценности и принципы. Могут испытывать затруднения в анализе образовательных потребностей детей с ОВЗ и создании с их учетом

условий инклюзивной образовательной среды. Способны с разной степенью эффективности реализовывать социализирующую, адаптационную и коррекционно-развивающую функции инклюзивного образования. Организуют или участвуют в эффективном профессиональном взаимодействии для решения задач инклюзивной практики. Способны к планированию, реализации и методическому обеспечению личностно-ориентированного образовательного маршрута ребенка с ОВЗ в условиях инклюзии, но нуждаются в помощи наставника в этом вопросе.

Характеризуется адекватным выполнением профессиональных обязанностей. Объем освоения профессионально важных качеств является достаточным для осуществления профессиональной деятельности качественно, но не предполагает его творческого переосмысления и расширения.

Критический или низкий (его можно назвать элементарным или интуитивным) уровень: набор академических, профессиональных и социально-личностных компетенций минимальный, фрагментарный; академические компетенции, характеризующие феномен инклюзивного образования, не сформирован; отсутствует результативность профессиональных компетенций. При организации и реализации инклюзивной практики не опираются на методологию, политику и практику инклюзивного образования, не принимают и ценности и принципы инклюзивного образования. Демонстрируют глубокие затруднения в выявлении образовательных потребностей детей с ОВЗ и, соответственно, создании с их учетом условий инклюзивной образовательной среды. Не способны реализовывать социализирующую, адаптационную и коррекционно-развивающую функции инклюзивного образования; не готовы организовывать эффективное профессиональное взаимодействие для решения задач инклюзивной практики; не способны к планированию, реализации и методическому обеспечению личностно-ориентированного образовательного маршрута ребенка с ОВЗ в условиях инклюзии. Могут иметь симптомы эмоционального и профессионального выгорания [15].

Обозначенные уровни представляют собой последовательно сменяющие друг друга этапы формирования инклюзивной готовности будущих педагогов и могут иметь разный уровень сформированности.

Необходимым условием обеспечения высоких учебно-воспитательных результатов учащихся с ограниченными возможностями здоровья является сформированная инклюзивная готовность педагогов к новым образовательным пространствам, в частности, к инклюзивной практике. Поэтому рассмотрение понятия инклюзивной готовности педагогов актуально на этапе внедрения и развития инклюзивного образования, как основного фактора успешности в управлении процессом обучения лиц с ОВЗ.

Литература

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. *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. С. 14–16.
3. *Асмолов А. Г.* По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002. 480 с.
4. *Асмолов А. Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, Академия, 2007. 528 с.
5. *Бердяев Н. А.* Судьба России: Книга статей. М., 2008. 419 с.
6. *Бершедова Л. И.* Психологическая готовность к переходу на новый этап возрастного развития как личностное образование кризисных периодов: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. — психология развития, акмеология. М., 1999. 45 с.
7. *Вербицкий А. А.* Качество подготовки специалиста в контексте компетентностного подхода // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. № 4. С. 3–6.
8. *Гилева И. О.* Психологическое сопровождение становления личности в процессе вузовской подготовки // Психологическое сопровождение становления личности в образовательном процессе: материалы региональной научно-практической конференции. Барнаул, 2002. С. 44–47.
9. *Гилева И. О.* Психология профессиональной деятельности учителя. Красноярск, 2003. 108 с.
10. *Губогло З. И., Свиридова Е. М.* Педагогическая компетентность и профессиональное мастерство педагогов // Эксперимент и инновации в школе. 2008. № 3. С. 32–36.
11. *Деркаг А. А., Зазыкин В. Г.* Акмеология. СПб.: Питер, 2003. 256 с.
12. *Дмитриева О. Б.* Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. М., 1997. 188 с.
13. *Клочко В. Е.* Смысловая теория мышления в трансспективе становления психологического познания: эпистемологический анализ // Вестник Московского университета. Серия «Психология» 2008. № 2. С. 87–101.
14. *Козина Г. П., Кобазова Ю. В.* Трансформация профессионального сознания педагогов в процессе внедрения и реализации инклюзивного образования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2013. № 2. С. 65–69.
15. *Козырева О. А.* Инклюзивное образование: от теоретической модели к практике реализации // «Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева» № 2(40) 2015. С. 10–16.
16. *Козырева О. А.* Концепция формирования инклюзивной компетентности магистра образования // «Alma mater». № 4. 2016. С. 36–42.
17. *Козырева О. А.* Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // «Вестник ТГПУ» № 1. 2014. С. 112–115.
18. *Козырева О. А.* Теоретико-методологические подходы к разработке концепции инклюзивного образования // «Alma mater». № 8. 2015. С. 2–15.
19. *Лукашина И. Д.* Инклюзивная практика — совместное воспитание и обучение детей с нарушенным слухом и нормально развивающимися сверстниками // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. № 2. С. 47–49.
20. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Швецовой. М.: Рус. язык. 1984. 797 с.
21. *Пеленев А. Ф.* Актуальные проблемы профессиональной деятельности и компетентности педагогов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2008. № 5. С. 62–71.
22. *Поникарова В. Н.* Личностно-ориентированные технологии формирования готовности педагогов к осуществлению инклюзивного образования // Личностно-ориентированные технологии в образовании как фактор безопасного развития личности: Монография / Под ред. В. Г. Маралова, Н. В. Гольцовой. Череповец: ЧГУ, 2014. С. 256–270.
23. *Ревякина В. И.* Магистратура — ресурс повышения кадрового потенциала Российских ВУЗов // Вестник ТГПУ. Рубрика: Высшее педагогическое образование. Выпуск № 10. 2011. С. 29–33.
24. *Ревякина В. И.* Проблемы профессиональной деятельности учителя // Качество образования: достижения, проблемы, перспективы: Материалы научно-методической конференции 31.01–01.02.2001 г. Томск. 2001. С. 60–70.
25. *Самарцева Е. Г.* Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2012.
26. *Шадриков В. Д.* Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996. 320 с.
27. *Швецова Н. А.* Профессиональная компетентность учителя в образовательном процессе // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 3. С. 77–79.

References

1. *Abul'khanova-Slavskaya K. A.* Life strategy. M.: Thought, 1991. 299 p.
2. *Alekhina S. V., Alekseeva, M. A., Agafonova E. L.* Willingness of teachers as a key factor of success in the formation of an inclusive process // Psychological Science and Education. 2011. No. 1. P. 14–16. (In Russian)
3. *Asmolov A. G.* On the other side of consciousness: the methodological problems of non-classical psychology. M.: Meaning, 2002. 480 p.
4. *Asmolov A. G.* Psychology of Personality: cultural and historical understanding of human development. M.: Meaning, Academy, 2007. 528 p.
5. *Berdyayev N. A.* The fate of Russia: Book articles. M., 2008. 419 p.
6. *Bershedova L. I.* Psychological readiness for the transition to a new stage in the development of age-related education as a personal crisis periods: Abstract. Dis. ... Dr. psychol. Sciences: 19.00.13. — Development Psychology. M., 1999. 45 p. (In Russian)
7. *Verbitsky A. A.* Quality of training in the context of the competency approach // Municipal education: innovation and experiment. 2009. No. 4. P. 3–6. (In Russian)
8. *Gileva I. O.* Psychological support of formation of personality in the course of high school preparation // Psychological support of formation of personality in the educational process: Materials of regional scientific-practical conference. Barnaul, 2002, P. 44–47. (In Russian)

9. *Gileva I. O.* Psychology of professional activity of the teacher. Krasnoyarsk, 2003. 108 p.
10. *Guboglo Z. I., Sviridova E. M.* Pedagogical competence and professional skills of teachers // Experiment and innovation in the school. 2008. No. 3. P. 32–36. (In Russian)
11. *Derkach A. A., Zazykin V. G.* Akmeology. SPb.: Peter, 2003. 256 p.
12. *Dmitrieva O. B.* Formation of psychological readiness of young specialists for professional work: dis. ... Cand. psychol. Sciences. M., 1997. 188 p. (In Russian)
13. *Klochko V. E.* Semantic theory of thinking in transspektiva formation of psychological knowledge: epistemological analysis // Bulletin of Moscow University. Series «Psychology» 2008. No. 2. P. 87–101. (In Russian)
14. *Kozina G. P., Kobazova Yu. V.* Transformation of professional consciousness of teachers in the process of introduction and implementation of inclusive education // Municipal education: innovation and experiment. 2013. No. 2. P. 65–69. (In Russian)
15. *Kozyreva O. A.* Inclusive education: from a theoretical model to practical implementation // «Vestnik KSPU them. V. P. Astafeva» No. 2 (40). 2015. P. 10–16. (In Russian)
16. *Kozyreva O. A.* Concept of formation of the inclusive education competencies Master // «Alma mater». No. 4. 2016. P. 36–42.
17. *Kozyreva O. A.* Creating inclusive educational environment as a socio-pedagogical problem // «Vestnik TGPU» No. 1. 2014. P. 112–115. (In Russian)
18. *Kozyreva O. A.* Theoretical and methodological approaches to the development of the concept of inclusive education // «Alma mater». No. 8. 2015. P. 2–15. (In Russian)
19. *Lukashina I. D.* Inclusive practices — joint education and training of children with hearing loss and normally developing peers // Municipal education: innovation and experiment. 2014. No. 2. P. 47–49. (In Russian)
20. *Ozhegov S. I.* Russian dictionary / ed. N. Y. Shvetsova. M.: Rus. yazyk. 1984. 797 p.
21. *Pelenev A. F.* Actual problems of professional activity and competence of teachers // Municipal education: innovation and experiment. 2008. No. 5. P. 62–71. (In Russian)
22. *Ponikarova V. N.* Personal -focused technologies of formation of readiness of teachers to implement inclusive education // Personal-oriented technologies in education as the safe development of the personality factor: Monograph / Ed. V. G. Maralova, N. V. Goltsova. Cherepovets: CSU, 2014. P. 256–270.
23. *Revyakina V. I.* Magistracy — a resource of increasing staff potential of Russian universities // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. Category: Higher Teacher Education. Issue No. 10. 2011. P. 29–33. (In Russian)
24. *Revyakina V. I.* Problems of professional work of the teacher // Quality of Education: Achievements, Problems and Prospects: Materials Scientific Conference 31.01–01.02.2001 Tomsk. 2001. P. 60–70. (In Russian)
25. *Samartseva E. G.* Formation of professional readiness of the future teachers for inclusive education of children of preschool age: Abstract. Dis. ... Cand. ped. Sciences. Eagle, 2012.
26. *Shadrikov V. D.* Psychology of human activities and abilities. M.: Logos, 1996. 320 p.
27. *Shvetsova N. A.* Professional competence of teachers in the educational process // Municipal education: innovation and experiment. 2012. No. 3. P. 77–79. (In Russian)

М.Е. Ушакова

Подготовка педагогических кадров для работы в смешанной по этническому составу группе детского сада

Аннотация

В статье представлены результаты исследования применения гуманистических принципов педагогики в воспитании детей-мигрантов в смешанной по этническому составу группе дошкольной образовательной организации на примере теории детства польского педагога-гуманиста Януша Корчака. Рассмотрены особенности современных детей-дошкольников; трудности социокультурной адаптации ребёнка в поли-этнической среде.

Цель. Помощь педагогу детского сада в организации воспитательного пространства смешанной по этническому составу группе.

Методика и методы. Используются философский, культурологический, социокультурный подходы в понимании и построении воспитательного пространства на основе гуманистических принципов в детском саду.

Научная новизна. В статье прослеживается корреляция между ускоряющимися миграционными процессами и нарастающими проблемами в сфере образования и воспитания в смешанных по этническому составу детских коллективах дошкольных образовательных организаций. Анализ современной мировой и российской практики интеграции и социализации детей-мигрантов в принимающее общество с точки зрения готовности педагогического состава образовательных организаций, а также изменений самого Детства, указывает на актуальность рассматриваемых в системе проблем и обуславливает научную новизну. Оформляется необходимость смены самого подхода к воспитанию в смешанной по этническому составу группе детского сада, который бы учитывал не только глубинные изменения современных детей, новый тип сознания, формирующийся в условиях информационного общества, но и способствовал бы снижению общей социальной напряженности, был понятен и удобен в использовании педагогом, давал бы другой, позитивный, опыт отношений между ребёнком-мигрантом и взрослым, ребёнком-мигрантом и ребёнком принимающего общества. Показаны результаты изучения опыта педагогов-гуманистов, анализ философско-методологического, социологического, культурологического, социокультурного подходов к адаптации и интеграции детей-мигрантов, а также места и роли педагога в этом процессе. Открыты преимущества использования гуманистической парадигмы в практике педагога-воспитателя смешанной по этническому составу группе ДОО на примере педагогической системы польского врача, писателя, педагога Януша Корчака. Идеи и принципы «воспитания свободой» получают новое значение и обогащают современное научное знание, преломляясь в реалиях изменяющегося российского образования.

Практическая значимость. Педагоги отмечают, что существуют пробелы в законодательном, программно-методическом, ментально-психологическом обеспечении воспитания и образования детей-мигрантов дошкольного возраста. Опыт педагогов-гуманистов, педагогический поиск, наблюдения автора статьи, а также социальный заказ государства позволяют говорить о своевременности обращения к принципам гуманистической педагогики в образовательно-воспитательной работе в смешанных по этническому составу группах ДОО. Профессиональные педагоги и сообщество родителей понимают, что направления работы с нынешним поколением дошкольников должны отличаться от традиционных подходов, так как они устарели и не отражают «актуального уровня развития» детей. Таким образом, статья отражает, каким образом может осуществляться внимательная помощь образовательной организации как общественного и государственного института с вариативностью создания благоприятной для адаптации ребёнка среды.

В статье даны рекомендации для работы по организации социокультурной адаптации детей-мигрантов в смешанной группе ДОО, показано использование методов гуманистической педагогики (личный пример, убеждение, поощрение, одобрение, создание ситуации успеха, коллективные творческие дела и т.п.), как гуманистический подход в работе влияет не только на повышение профессионализма педагогов, но и на их личностный рост.

Упомянут принцип профессионально-этической взаимной ответственности, который позволяет не только провести самоанализ профессиональной деятельности, определить направления повышения квалификации педагога, но и может быть использован в проф. ориентации

Ключевые слова: современное детство; гуманистическая педагогика; дети-мигранты; воспитатель смешанной по этническому составу группы; полиэтническое образование.

Marina E. Ushakova

Training of teachers to work in a mixed ethnic pre-school group

Abstract

The article presents the results of a research about the application of humanistic principles of pedagogy in the education of migrant children in a mixed ethnic group of a preschool educational organization. The basis is the theory of a Polish childhood educator and humanist Janusz Korczak. The article reviews some particularities of modern preschool children, the difficulties of socio-cultural adaptation of a child in a multiethnic environment.

Purpose. To help a preschool teacher in the organization of educational environment of a mixed ethnic group.

Methods and techniques. The philosophical, culturological, socio-cultural approaches are used in understanding and constructing the educational environment on the basis of humanistic principles in the pre-school.

Scientific novelty. The article traces the correlation between the accelerating migration processes and growing problems in the field of education and training in mixed ethnic groups of children of pre-school educational institutions. Analysis of the modern world and Russian practices of integration and socialization of migrant children into the host society in terms of the readiness of the teaching staff of educational institutions, as well as changes in childhood indicate the relevance of the problems addressed in the system and explains the scientific novelty. The need to change the approach to education in a mixed ethnic preschool group is manifested, which would take into account not only the profound changes of today's children, a new type of consciousness emerging in the information society, but which would also help reduce the overall social tension, would be clear and easy to use by teachers, give another positive experience of relations between a migrant child and an adult, a migrant child and a child of the host society. The results of the study of the experience of humanist teachers are shown as well as the philosophical and methodological analysis, sociological, cultural, socio-cultural approaches to the adaptation and integration of migrant children, and the place and role of the teacher in this process. The advantages of using the humanistic paradigm in the activities of a teacher-educator of the mixed ethnic pre-school group are described through the example of the pedagogical system of a Polish doctor, writer, and educator Janusz Korczak. The ideas and principles of the «education with freedom» get a new meaning and enrich the modern scientific knowledge refracting in the changing realities of the Russian education.

Practical significance. Teachers point out that there are gaps in the legislative, program and methodical, mental and psychological support for the upbringing and education of preschool age migrant children. The experience of humanist teachers, the pedagogical research and observations of the author, and the state social procurement suggest the timeliness of the appeal to the principles of humanistic pedagogy in educational work in mixed ethnic preschool groups. Professional educators and the parents community understand that the areas of work with the current generation of preschoolers should differ from traditional approaches as they are outdated and do not reflect "the current level of development" of children. Thus, the article reflects the way in which the assistance can be performed carefully to an educational institution treated as a social and public organization with the variability to create an environment favorable for a child's adaptation.

The article gives recommendations for organizing the socio-cultural adaptation of migrant children in a mixed preschool group, shows the use of methods of humanistic pedagogy (by a personal example, persuasion, encouragement, approval, creating a situation of success, creative group events, etc.), how the humanistic approach influences not only the professional development of teachers, but also their personal growth.

The article mentions the principle of professional and ethical mutual responsibility which allows not only to carry out self-examination of professional activity and to identify the ways to improve the teachers' qualifications, but also can be used in the students occupational guidance in teacher-training institutions of higher education.

Keywords: modern childhood; humanist pedagogy; migrant children; teacher mixed ethnic group; multiethnic education.

Мировые экономические и геополитические процессы оказывают существенное влияние на миграцию народонаселения планеты. Глобализация задаёт обществу новые вопросы экзистенции человека, определяет векторы его развития. Снятие общекультурных и психологических барьеров между странами и народами, с одной стороны, и рост экстремизма, этнофобии, мигрантофобии, с другой, делают актуальными вопросы этнической идентичности, мультикультурализма, толерантности, становятся необходимой и неотъемлемой частью педагогического знания.

Миграция в настоящее время идёт бурными темпами во всём мире. Под «миграцией» понимается любое территориальное перемещение населения из одного региона (страны, мира) в другой [1, с. 56]. Люди, совершающие миграцию, называются мигрантами. Среди причин миграционного процесса социологи называют притеснения по национальному признаку, вооружённые конфликты, криминогенную обстановку, резкое снижение экономического благосостояния людей. По мнению социологов, миграция часто ведёт к потере социального статуса переезжающих [2, с. 48; 3, с. 34]. В результате миграции в особо трудных условиях оказываются дети. На фоне процесса формирования психических функций стрессогенная ситуация переезда затрудняет адаптацию ребёнка к новым условиям жизни: изменения социально-экономического статуса семьи, низкий уровень знания языка страны пребывания, социокультурные особенности.

Появление детских садов с полиэтническим составом групп — повсеместное явление современной России. Это побуждает педагогов дошкольных образовательных организаций по-новому строить педагогический процесс, так как работа в этих группах функционально и содержательно существенно отличается от традиционной практики.

Реалии сложившейся педагогической и социокультурной ситуации в РФ подтверждают, что система образовательных организаций зачастую не готова к изменившимся условиям и новому контингенту воспитанников [4, с. 76]. Поскольку эта общность внутренне неоднородна, мы используем понятие «мигранты» в значении (от лат. *migrantis* — переселяющийся) лицо, совершающее миграцию, т.е. пересекающее границы тех или иных территорий со сменой постоянного места жительства навсегда или на более или менее длительное время [13, с. 3].

Ведущие российские учёные говорят о глубинных изменениях современного Детства (Д. И. Фельдштейн), появлении детей с новым типом сознания (Н. А. Горлова), требующих другого подхода в воспитании и образовании, так как традиционные методы и методики устарели и не отражают «актуального уровня развития» детей. Коллеги из Великобритании отмечают такое же явление: диагностические задания для определения типичного развития, которые использовались в работе с 4-х и 5-летними детьми, сейчас успешно выполняют трехлетние дети. Мониторинг мнения родителей и педагогов о современных детях дошкольного возраста показал: повышение тревожности (98%) и агрессии (78%), возбудимости (93%) и гиперактивности (87%), потребности к восприятию информации (69%), и вместе с этим — повышение

утомляемости (95%) и эмоциональности (93%). Дети легко постигают электронные приспособления для познания, решают разнородные, подчас несовместимые задачи, удерживают в центре внимания сразу несколько проблем — обнаруживают высокую способность к многозадачности, однако испытывают затруднения в коммуникации, в выражении своих чувств, часто астеничны, подвержены страхам при достижении целей. Современные дети требовательны и настойчивы (94%), не хотят выполнять действия без объяснения их значения (88%), они значительно отличаются от своих сверстников прошлого века (86%), об изменениях методов воспитания и обучения говорят 94% родителей и педагогов [5, с. 2; 6, с. 118; 12, с. 4].

Ребёнок-мигрант, помимо прочего, сталкивается с трудностями нахождения в инокультурной среде. Это его различия с местным ребёнком в языке, способе мыслить, привычках, что вызывает культурную и социальную дистанцию. Федеральные государственные стандарты дошкольного образования рассматривают ребёнка-мигранта как «обучающегося с особыми образовательными нуждами», что позволяет говорить о его инклюзивном включении в группу [7, с. 65]. Педагоги отмечают существующие пробелы в законодательном, программно-методическом, ментально-психологическом обеспечении воспитания и образования детей-мигрантов дошкольного возраста. Оформляется необходимость в таком подходе к воспитанию в смешанной по этническому составу группе детского сада, который учитывал бы не только современные особенности Детства, но и способствовал снижению общей напряжённости в обществе, давал другой, позитивный, опыт отношений в диаде «взрослый — ребёнок».

Многолетний опыт работы, накопленный педагогами-гуманистами, педагогический поиск, наши наблюдения, а также социальный заказ государства позволяют говорить о своевременности обращения к принципам гуманистической педагогики в образовательно-воспитательной работе в смешанных по этническому составу группах ДОО и, в частности, в организации социокультурной адаптации детей-мигрантов дошкольного возраста.

Истоки изучения проблемы гуманистической парадигмы в образовании исходят из философско-методологического аспекта поддержки и защиты человека в трудах Н. А. Бердяева, Э. Канта, Ж. Ж. Руссо. Педагогический аспект социальной адаптации при включении ребёнка в коллективные отношения рассматривался Дж. Дьюи, А. С. Макаренко, Т. Г. Стефаненко и др. Современные исследования социальной адаптации ведут представители мигрантской педагогики Е. В. Бондаревская, М. Л. Геворкян и др., а феномен миграции рассматривали J. Guber и E. Stonequist. Так же интересны исследования гуманистически ориентированных развивающихся систем В. А. Караковского, А. Ф. Аменда, Е. А. Ямбурга, исследование социальной толерантности И. Б. Гриншпун, С. К. Бондыревой, А. Г. Асмолова и др.

Наиболее интересен практический опыт реализации социокультурной адаптации ребёнка в пространстве свободы, описанный педагогами-гуманистами А. Ниллом, С. Френе, Я. Корчаком.

Рассматривая процесс адаптации ребёнка-мигранта к смешанной по этническому составу группе дошкольной образовательной организации как комплексную проблему, представляется целесообразным говорить о двусторонних изменениях [8, с. 43]. С одной стороны, это «привыкание», «приспособление», «приноравливание» к тем заданным условиям, в которые попадает ребёнок. С другой, это внимательная помощь образовательной организации как общественного и государственного института с вариативностью создания благоприятной для адаптации ребёнка среды.

Быть проводником знания и культуры, не будучи её носителем, нельзя. Возможность действовать в гуманистической парадигме открывается педагогу-воспитателю лишь при изучении и принятии идей и принципов «воспитания свободой», которая, на наш взгляд, наиболее полно и доступно представлена в работах польского писателя, врача, педагога Януша Корчака. Он считал, что педагог — это человек, который умеет войти в зачарованный мир ребёнка: почувствовать себя ребёнком, вернуться в детство: по-детски смеяться, радоваться, огорчаться. По Корчаку, только сам воспитатель может подготовить себя к работе с детьми [9, с. 18].

Действительно, самообразование становится основополагающим критерием готовности и высокого уровня профессионализма педагога дошкольного образования в деятельности полиэтнической группы детского сада.

Можно многому научить воспитателя, и более всего он может научиться сам в процессе размышлений о себе как профессионале и личности в процессе рефлексии, для которой надо создавать условия, сближая экспертную оценку деятельности педагога с его самооценкой» [13, с. 5]. А Корчак пишет: «Без требовательности к себе нет воспитателя. Воспитатель постоянно работает над собой, чтобы не потерять чуткость к детям. Ребёнок обогащает меня, даёт мне опыт, влияет на мои взгляды и чувства» [9, с. 21]. Корчак обстоятельно и глубоко исследует проблему правильности профессионального выбора. Говорит о том, что в работе с детьми не может быть случайных людей. Если учитель беспомощно зывает к детям: «Вы не хотите думать, вы невнимательны», то, размышляет Корчак, «она принуждает не только их [детей], но и себя, мучая их, мучается сама». И продолжает рассуждение: «Быть может, раньше она пробовала, искала. Если нет — значит, не знала, не умела, так сложились обстоятельства. Возможно, ошиблась в выборе профессии. Кто виноват?» [11, с. 143]. Риторический вопрос заставляет педагога задуматься о себе, побуждает к поиску решения, выхода из сложной ситуации и это вызывает ещё больший интерес к текстам Корчака, повышает веру в свои возможности, в то, что поиск и решение возможно, и, значит, есть надежда на положительный результат. Так создаётся предпосылка и для личностного роста учителя, и для профилактики профессионального выгорания, и для осуществления профориентации подрастающего поколения педагогов.

Широкий выбор курсов повышения квалификации, предлагаемый системой ДПО делает этот принцип доступным для реализации уже сегодня. Так, в рамках КПК кафедры начального и дошкольного обучения Академии ПК и ППРО города Москвы нами были предложены

и проведены курсы лекций и практических занятий для воспитателей, методистов и заведующих ДОО с общей темой «Ребёнок-иностранец в дошкольной образовательной организации». Лекции включали страноведческий, культурологический блоки, занятия по билингвологии, конфликтологии, основам этнопсихологии, блок, посвященный гуманистической педагогике Я. Корчака и возможностям применения её принципов в работе смешанной группы ДОО. Для получения обратной связи о работе курсов слушателям были предложены входные и выходные анкеты.

Воспитателям предлагалось оценить свой уровень подготовки к работе с детьми-мигрантами. 62% и 30% респондентов указали средний и высокий уровень подготовки соответственно. Однако все респонденты указывают на наличие трудностей в работе смешанной по этническому составу группе. Среди них: языковой барьер (100%), трудности в работе с родителями (95%), разница культур педагога и ребёнка-мигранта (54%). Мы полагаем, что педагоги не всегда объективно оценивают свою готовность к работе с детьми смешанной группы. О чём может также свидетельствовать появление волнения в группе воспитателей при обсуждении вопросов анкеты, директивные высказывания в адрес мигрантов («А пусть они...», «Мы не обязаны...» и др.). О востребованности методической помощи работникам образовательных организаций с полиэтническим компонентом говорят как учёные-методисты, так и педагоги-практики (заинтересованность в такой подготовке выразили 100% опрошенных). А гуманистический подход в этом вопросе значительно влияет не только на повышение профессионализма педагогов, но и на их личностный рост, что делает данный курс повышения квалификации вдвойне интересным.

Среди рекомендаций для работы по организации социокультурной адаптации детей-мигрантов в смешанной группе ДОО можно выделить:

1. Признание ребёнка-мигранта самоценной личностью, равной с детьми других национальностей и со взрослым по своим правам, обязанностям.
2. Принятие ребёнка-мигранта таким, какой он есть, во всём своём многообразии и «непохожести» на других.
3. Всестороннее изучение ребёнка-мигранта (культурные, мировоззренческие, когнитивные, языковые, социальные и другие особенности).
4. Диалогическое общение как основа построения любых отношений, основа для сотрудничества.
5. Исключение контроля (кроме сохранения жизни и здоровья), предоставление ребёнку свободы выбора.
6. Соблюдение прав ребёнка и др.

Использование методов гуманистической педагогики (личный пример, убеждение, поощрение, одобрение, создание ситуации успеха, коллективные творческие дела и т.п.) облегчает и ускоряет течение процесса социокультурной адаптации ребёнка-мигранта к детскому саду, а именно (по выделенным критериям):

- снижается эмоциональная напряжённость (тревожность);
- повышается статус включения в группу сверстников (по результатам социометрии);
- происходит принятие социокультурных норм, свойственных данному сообществу.

Здесь можно также говорить о реализации принципа профессионально-этической взаимответственности. Гуманистический образ жизни и соблюдение норм педагогической этики обуславливают готовность участников педагогического процесса принять на себя заботы о судьбах людей, о будущем нашего общества.

Профессор Мурманского государственного пединститута Д. Г. Левитес выделяет три важных интегративных свойства педагога-гуманиста, которые в основном определяют успешность его деятельности в условиях образовательного выбора. Эти качества актуальны и для воспитателей дошкольных организаций, работающих с детьми-мигрантами в смешанных по этническому составу группах.

Во-первых, это социально-педагогическая ориентация, когда воспитатель осознаёт необходимость защиты воспитанника не только на интуитивном уровне, но и с профессиональных позиций. То есть отстаивание интересов, прав и свобод ребёнка на всех уровнях педагогической деятельности. У Корчака это «разумный воспитатель», который не только в жизни, но и в работе руководствуется принципом уважения личности ребёнка и его прав.

Во-вторых, рефлексия деятельности: остановиться, оглянуться, осмыслить то, что делаешь, чтобы не навредить. Соотнесение каждого акта воспитательной деятельности с потребностями и мотивами детей. Корчак ввел в педагогику термин «выращивание ребёнка» и писал о нелегком труде взрослого, который берется помогать ребёнку в «трудной работе роста», не стремясь ускорить этот процесс, терпеливо дожидаясь успехов и побед своего воспитанника [9, с. 49].

В-третьих, методологическая культура — система зна-

ний и способов деятельности, позволяющих грамотно и осознанно выстраивать свою деятельность в условиях выбора образовательных альтернатив. Д. Г. Левитес говорит о том, что несмотря на часто кажущееся отсутствие образовательного выбора в силу внешних обстоятельств, важно поддержать педагога, поскольку окончательное решение зависит только от него [10, с. 5].

Основанием для таких выводов служат фундаментальные принципы гуманистического воспитания с целостном процессе обучения и воспитания детей смешанной по этническому составу группы. Таким образом, самоопределение педагога, осознание себя как целостной системы, действующей в гуманистической парадигме, становится «подлинным стержнем жизнеспособности человека в гуманизирующемся обществе» [9, с. 19]. Именно такой педагог будет способен создать поддерживающие условия для ребёнка-мигранта в смешанной по этническому составу группе ДОО.

На протяжении всего нашего исследования мы наблюдали, что принятие гуманистических корчаковских принципов не даётся легко педагогическим работникам, это не происходит спонтанно и автоматически. Процесс сопровождается сомнениями, поиском новых подходов в общении с детьми, преодолением стереотипов профессионального мышления, отходом от традиционных форм воспитательной деятельности. Однако корчаковское движение в России и за рубежом, отзывы воспитателей, родителей, динамика изменений в поведении детей-мигрантов, в системе их отношений и самоощущений подтверждают огромную пользу использования педагогического наследия учёного-практика, в котором нашли отражение проблемы, обсуждаемые в современном педагогическом сообществе.

Литература

1. *Абрамски Ирит, Порохина Г. Д., Виноградова И. Ю.* Становление личности учащегося в сфере этнической толерантности в условиях образовательного консорциума // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. № 3. С. 55–60.
2. *Бардашова Г. А., Кормильцева М. В.* Опыт внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательную среду ДОО // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 3. С. 45–49.
3. *Беленькова Е. Ю.* Использование сенсорной зоны по развитию когнитивной сферы ребенка в ДОО // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 5. С. 33–37.
4. *Воронина Л. В., Утюмова Е. А.* Развитие универсальных предпосылок учебной деятельности дошкольников посредством формирования алгоритмических умений // Образование и наука. 2013. № 1. С. 74–85.
5. *Горлова Н. А.* Современные дошкольники: какие они? [Электрон. ресурс] URL: <http://www.obruch.ru/index.php?id=8&n=42&t=2> (Дата обращения 15.07.2016).
6. *Гурьев С. В.* Возможности использования компьютера в процессе физического воспитания детей старшего дошкольного возраста // Образование и наука. 2012. № 10. С. 112–126.
7. *Гусева Н. И.* Попечительский совет как одна из новых форм государственного общественного самоуправления современ-
8. *Дельгас Г. В.* Влияние экспериментальной работы на развитие компетентностей участников образовательного процесса в ДОО // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. № 3. С. 41–44.
9. *Демакова И. Д.* Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира. М.: АНО «ЦНПРО», 2013. 200 с.
10. *Левитес Д. Г.* Почему гуманистическая педагогика так трудно приживается в школе? [Электрон. ресурс] URL: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200008503> (Дата обращения 15.07.2016).
11. *Несерьёзная педагогика / Януш Корчак.* М.: Самокат, 2015. 256 с.
12. *Никифорова О. В., Антонова Е. Н.* Создание предметно-развивающей среды ДОО в соответствии с требованиями ФГОС к условиям реализации основной общеобразовательной программы // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. № 5. С. 3–5.
13. *Соколовская Е. А.* Спецкурс «Речевой автопортрет» // Пути обновления содержания литературно художественного образования в открытой школе / под ред. Т. Г. Браже. СПб.: ИОВ РАО, 1998. 142 с.

References

1. *Abramsky Irit, Porokhina G. D., Vinogradova I. Yu.* Formation of the individual student in the field of ethnic tolerance in terms of the educational consortium // Municipal education: innovation and experiment. 2011. No. 3. C. 55–60. (In Russian)
2. *Bardashova G. A., Kormil'tseva M. V.* Experience of introduction of information and communication technologies in the educational environment of preschool // Municipal education: innovation and experiment. 2012. No. 3. P. 45–49. (In Russian)
3. *Belenkova E. Yu.* Using the touch zone for the development of cognitive sphere of the child in preschool // Experiment and innovation in the school. 2011. No. 5. P. 33–37. (In Russian)
4. *Voronina L. V., Utyumova E. A.* Development of the universal prerequisites of educational preschool activity through the formation of algorithmic skills // Education and science. 2013. No. 1. P. 74–85. (In Russian)
5. *Gorlova N. A.* Modern preschoolers: what are they? [Electron. resource] URL: <http://www.obruch.ru/index.php?id=8&n=42&r=2> (reference date 07/15/2016).
6. *Guryev S. V.* Possibility of using the computer in the process of physical education of children of the senior preschool age // Education and science. 2012. No. 10. P. 112–126. (In Russian)
7. *Guseva N. I.* Advisory Board as one of the new forms of state public government modern MBDOU // Municipal education: innovation and experiment. 2012. No. 3. P. 61–67. (In Russian)
8. *Delgas G. V.* Influence of experimental work on the development of competences of participants in the educational process in preschool // Municipal education: innovation and experiment. 2009. No. 3. P. 41–44. (In Russian)
9. *Demakova I. D.* Janusz Korczak: live pedagogy changing world. M.: ANO «TSNPRO», 2013. 200 p.
10. *Lewites D. G.* Why humanist pedagogy so hard to get accustomed to the school? [Electron. resource] URL: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200008503> (reference date 07/15/2016).
11. Occupied pedagogy / *Janusz Korczak*. M.: Scooter, 2015. 256 p.
12. *Nikiforova O. V., Antonova E. N.* Creation of subject-developing environment DOW in accordance with the requirements of the GEF to the conditions of realization of the basic educational program // Municipal education: innovation and experiment. 2014. No. 5. P. 3–5. (In Russian)
13. *Sokolovskaya E. A.* Special course «speech self-portrait» // Path update the content of literary arts education in the public school / ed. T. G. Braze. SPb.: JOB RAO, 1998. 142 p.

УДК 377.8

Ю.А. Александрова

Поликультурная компетентность как основа поликультурного воспитания студентов педагогического колледжа

Аннотация

В статье рассматривается процесс поликультурного воспитания студентов в межнациональном пространстве педагогического колледжа, где особое место уделяют развитию поликультурной компетентности как основы поликультурного воспитания.

■ **Ключевые слова:** поликультурное воспитание, поликультурная компетентность.

Julia A. Alexandrova

Multicultural competence as basis multicultural education students of pedagogical colleges

Abstract

The article examines the process of multicultural education of students in international space teachers College, where a special place to the development of multicultural competence as the basis of multicultural education.

■ **Keywords:** multicultural education, multicultural competence.

Поликультурное воспитание — одна из наиболее острых проблем, стоящих перед мировой цивилизацией. К сожалению, современное развитие межэтнических отношений отличается негативными тенденциями, которые проявляются в дискриминации личности, в разгуле национализма, шовинизма, расизма, геноцида. Для того чтобы привить определенный «иммунитет» к таким проявлениям, общество, и в частности образование, должны создавать условия для поликультурного

воспитания, основой которого должна быть открытость к межэтническим различиям, способность жить с людьми других культур, языков и религий, готовность к диалогу [4; 5; 7].

В докладе Международной комиссии по образованию ЮНЕСКО (1997 г.) делается акцент на «освоение подрастающим поколением культурных сокровищ собственного народа и воспитание уважительного отношения к культурным ценностям иных национальностей» [3, с. 18]. Сове-

менной целью поликультурного воспитания является приобщение молодого поколения к национальным и мировым культурам, обучение навыкам жизнедеятельности в многополярном и поликультурном мире.

Поэтому подготовка личности к существованию в поликультурном обществе должна обуславливаться не только национальным и религиозным составом, но и более глубокими, социально-психологическими особенностями человека: индивидуальностью его личности, стремлением сохранять и развивать собственную самобытность, потребностью людей «объединяться» не только по национальному признаку, но и «по интересам», в соответствии с определенными ценностными ориентациями, гендерными и возрастными особенностями, общностью выполняемых профессиональных функций, социальных ролей, социального статуса и т.п.

Поэтому залогом успешной профессиональной деятельности будущего специалиста является его поликультурное воспитание, включающего несколько направлений:

- формирование культуры знаний, которая подразумевает высокий уровень знаний о культурном многообразии цивилизации и позволяет адекватно осуществлять активную созидательную деятельность в поликультурном пространстве;
- развитие культуры поведения, его видов и форм, соответствующих поликультурной среде;
- формирование эмоциональной культуры адекватной поликультурной среде;
- формирование культуры саморазвития в поликультурной среде.

В Красноуфимском педагогическом колледже обучаются студенты разных национальностей: русские, татары, марийцы, башкиры, удмурты, таджики, армяне и т.д. Будучи центром межнациональных коммуникаций, современный педагогический колледж должен создавать все условия для культурной и психологической адаптации студентов, понимания ими этических, правовых и моральных норм. В процессе поликультурного воспитания студенты должны осознать основные базовые общечеловеческие ценности, понять, что любые ценности коренятся в традициях того или иного народа и являются для него закономерным плодом его опыта и исторического развития. «Только через диалог с другой культурой можно достигнуть определённого уровня самопознания, так как при диалогической встрече двух культур каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, одновременно обогащая другую» [1, с. 128].

В Красноуфимском педагогическом колледже накоплен богатый опыт поликультурного воспитания студентов. Студенты активно вовлекаются в общественно-полезную деятельность через участие в культурно-просветительских мероприятиях (Красноуфимские вечера, Ярмарка народного творчества, Масленица, Сабантуй, Ага-Пайрем, праздничные концертные программы, посвященные диалогу культур и др.), различных акциях, в том числе и волонтерских, исследовательских проектах (формирование толерантного отношения обучающихся средствами изучения музыкальной культуры разных народов; формирование культурной идентичности в процессе

освоения марийской национальной музыкальной культуры и т.д.), студенческих конференциях по проблемам поликультурного воспитания.

Данный процесс поликультурного воспитания, на наш взгляд, включает два взаимосвязанных аспекта: подготовку студентов к жизнедеятельности в поликультурном обществе и их педагогическую подготовку к осуществлению образовательного процесса с опорой на идеи поликультурного образования. Заметим, что поликультурность общества мы понимаем как многообразие этнокультур, религиозных, возрастных и гендерных, профессиональных культур, молодежных субкультур, а в личностном аспекте — как принятие этого разнообразия и способность эффективно жить и работать в поликультурной среде [10].

Результатом поликультурного воспитания является уровень сформированности поликультурной компетентности, которая определяет способность личности к эффективной жизни и деятельности, взаимодействию в поликультурном обществе.

Как показывают результаты исследований, компетентность может быть представлена совокупностью контекстных знаний и деятельностно-поведенческих умений, способностей применять теоретические знания, а также мотивационно-ценностных характеристик личности, лежащих в основе таких отношений к действительности, которые обуславливают ее стремление действовать в соответствии с полученными знаниями и совершенствовать умения и навыки [6; 8]. Поэтому выделим следующие структурные компоненты:

- когнитивный (знания, необходимые для эффективной жизнедеятельности в поликультурной среде);
- мотивационно-ценностный (освоение гуманистических ценностей, относящихся к жизни в поликультурном обществе, толерантное отношение к представителям иных национальных групп и мотивация к межкультурному взаимодействию);
- деятельностно-поведенческий (умение разрешать межкультурные проблемы, эффективно действовать в поликультурной среде, осуществлять активное взаимодействие с представителями различных культур).

Поликультурное воспитание — это общесоциальное воспитание современного человека, которое во многом обеспечивает активную жизнедеятельность человека, его способность ориентироваться и адекватно воспринимать различные сферы социальной действительности, гармонизирует внутренний мир личности и ее отношения с обществом [9, с. 34], что особенно необходимо педагогу. Именно будущим учителям особенно важно «уметь работать с различными в культурном отношении людьми, правильно понимать человеческое различие, быть толерантными к ним, уметь утверждать своими личными делами и словами культурный плюрализм в обществе» [2, с. 78]. Поэтому процесс поликультурного воспитания педагога должен быть шире, он должен не только уметь жить в поликультурной среде, взаимодействовать с ее представителями, но и быть активным «проводником» идей культурного плюрализма, осуществлять поликультурное воспитание обучающихся.

Полноценное освоение студентами всей совокупности общесоциальных и профессионально-ориентированных поликультурных знаний и умений, ценностей и мотивов поведения, стратегий поведения и деятельности будет

свидетельствовать об уровне готовности студентов педагогического колледжа к осуществлению поликультурного воспитания обучающихся.

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Изд. 2-е. М.: Искусство, 1986.
2. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. М., 1999.
3. Доклад Международной комиссии по образованию ЮНЕСКО, 1997 г.
4. Матросова Н. Н. Воспитание культуры мира и толерантности у школьников средствами дополнительного образования детей в рамках эксперимента «Многоязычие и поликультурность» // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2010. № 6. С. 76–79.
5. Мокина Е. В., Ерохина И. О., Басырова Р. Р. Билингвальное и поликультурное развитие младших школьников в условиях гимназии // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. № 1. С. 65–73.
6. Нечаева Е. А. Подготовка педагога к профессиональной деятельности в мультикультурном коллективе учащихся: автореф. ... канд. пед. наук. Калининград, 2008.
7. Прохорова С. Ю. Система поликультурного образования в сельской общеобразовательной многонациональной школе // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 4. С. 30–34.
8. Сафина З. Н. Ключевые компетенции как компонент модели специалиста [Электрон. ресурс] URL: <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2001/issue1/vest1.html> (дата обращения: 15.07.2016)
9. Федюнина С. М. Концептуальные основания и условия мультикультуризма в современном российском обществе: автореф. ... докт. соц. наук. Саратов, 2007.
10. Шеглова Е. М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов (На примере курсантов академии МВД): автореф. ... канд. пед. наук. Омск, 2005.

References

1. Bakhtin M. M. Aesthetics of verbal creativity. Ed. 2-nd. M.: Art, 1986.
2. Dmitriev G. D. Multicultural education. M., 1999.
3. Report of the International Commission on Education of UNESCO, 1997.
4. Matrosova N. N. Culture of peace and tolerance among schoolchildren by means of an additional education of children in the experiment «Multilingualism and Multiculturalism» // Municipal education: innovation and experiment. 2010. No. 6. P. 76–79. (In Russian)
5. Mokina E. V., Erokhina I. O., Basyrova R. R. Bilingual and multicultural development of younger schoolboys in the conditions of the gymnasium // Municipal education: innovation and experiment. 2014. No. 1. P. 65–73. (In Russian)
6. Nechayev E. A. Preparing teacher for professional work in multicultural collective of pupils: Abstract. ... Cand. ped. Sciences. Kaliningrad, 2008. (In Russian)
7. Prokhorov S. Y. System Multicultural Education in a rural comprehensive school multinational // Municipal education: innovation and experiment. 2012. No. 4. P. 30–34. (In Russian)
8. Safina Z. N. Key competences as a specialist component model [electron. resource] URL: <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2001/issue1/vest1.html> (reference date: 07/15/2016)
9. Fedyunina S. M. Conceptual bases and conditions of multiculturalism in modern Russian society: Abstract. ... Doctor. soc. Sciences. Saratov, 2007. (In Russian)
10. Shcheglova E. M. Development of multicultural competence of future professionals (On an example of cadets of the Police Academy): Abstract. ... Cand. ped. Sciences. Omsk, 2005. (In Russian)

УДК 373

С.Ю. Новоселова, Т.В. Потемкина, Т.В. Болотина, Л.Ю. Грачева

Аналитический обзор международной практики поддержки школ с низкими результатами обучения

Аннотация

В данной статье авторы рассматривают международные образовательные исследования. Целью статьи является обзор наиболее эффективных исследовательских международных образовательных проектов по выравниванию условий обучения школьников в целях получения качественного образования. Основываясь на данном опыте, Россия сможет более эффективно формировать и использовать необходимые компетенции, внедряя идею поддержки школ с низкими результатами обучения.

■ **Ключевые слова:** качество образования, низкие результаты обучения, школы с низкими результатами обучения.

Svetlana Yu. Novoselova, Tatyana V. Potemkina, Tatyana V. Bolotina, Liudmila Yu. Gracheva

Analytical review of international practices on support of low-performing schools

Abstract

The authors of the article review the materials of international research in the sphere of education. The article aims at revealing the most effective educational projects on arranging the conditions for learning at schools that allow the students to obtain quality education. Taking into consideration the appropriate international practices which support and bring to life the idea of 'soft-touch approach' towards low-performing schools; Russia will be able to form and to use the necessary competences of both learners and educators.

■ **Keywords:** quality of education, low performance at school, low-performing schools.

Международные тенденции в области развития национальных образовательных систем свидетельствуют о наличии общих проблем, которые связаны, прежде всего, с созданием равных условий обучения для учащихся школ [9].

Идея создания целого направления по поддержке школ, демонстрирующих низкие результаты, была предложена в середине 2000-х годов такими развитыми странами, как Великобритания и США.

Отправной точкой к развитию процессов в области обеспечения равного доступа к образованию детей всего мира явился Саммит, который прошел в сентябре 2000 года в штаб-квартире Организации Объединенных Наций в Нью-Йорке. В этом решающем году представители 189 государств — членов Организации Объединенных Наций собрались, чтобы определить тенденции, оказывающие влияние на их общую судьбу. Были выявлены общемировые проблемы, для решения которых требуется приложение усилий со стороны всех государств. Одной из таких проблем явилось признание того, что на данном этапе мирового развития народы связаны между собой, как никогда прежде. Усиление глобализации обещает более быстрый рост, повышение уровня жизни и новые возможности. Тем не менее, жизнь их граждан как внутри стран, так и между развитыми, развивающимися и странами с переходной экономикой резко несопоставима. В рамках Саммита была принята «Декларация тысячелетия», в которой определены фундаментальные общемировые ценности (свобода, равенство, солидарность, толерантность, уважение к природе, общая ответственность), заявлены основные проблемы, требующие решения (сохранение мира, борьба с нищетой, защита окружающей среды, поощрение демократии и укрепление законности, защита прав человека, защита уязвимых слоев гражданского населения, удовлетворение особых потребностей стран Африки).

Среди возможных решений возникших проблем принято усилить внимание к обеспечению доступа к образованию молодого поколения всех стран. Так, в Декларации предложено «разработать и реализовать стратегии, дающие молодым людям во всем мире реальный шанс найти достойную и продуктивную работу», «чтобы девочки и мальчики имели равный доступ ко всем уровням образования», «обеспечить всем право на развитие» [3].

Направление по повышению качества общего образования, предоставление равного доступа всех детей к образовательным ресурсам формировалось также в рамках деятельности международной организации ЮНИСЕФ. Главным образом, проблемы качества образования обсуждаются на фоне разворачивания программ по обеспечению равного доступа детей развивающихся стран к образовательным ресурсам. Заявления ЮНИСЕФ [5] последнего десятилетия связаны с принятием основного тезиса: «Все дети имеют право на жизнь, развиваться и реализовать свой потенциал — в интересах лучшего мира».

В настоящее время можно констатировать, что педагогическая политика всей Западной Европы направлена на популяризацию идей интеркультурного образования, что отражено в решениях наднациональных органов о педагогической поддержке мигрантов [4].

Странами Евросоюза в 28 июня 2011 года приняты Рекомендации Совета Европы о мерах по сокращению количества учащихся, прерывающих курс обучения в школе [11]. Сокращение раннего окончания школы имеет важное значение для достижения ряда ключевых задач в стратегии Европы 2020. В частности, считается, что получение документа об окончании школы является важным условием устранения одного из основных факторов риска безработицы, бедности и социальной изоляции [8].

Рекомендации ориентируют национальные органы управления образованием на:

- принятие решений в области разработки комплекса мер, направленных на педагогическую поддержку детей из неблагополучных семей с точки зрения их социально-экономического положения, семей мигрантов, а также детей с особыми образовательными потребностями;
- реализацию разработанных мер как на уровне общего образования, так и в системе профессионального образования и подготовки с учетом специфики образовательных задач каждой системы;
- обеспечение ответственного участия педагогов, руководителей школ, управленческих органов, социальных партнеров в реализации мер по педагогической поддержке указанной целевой группы учащихся.

Причины раннего окончания школы сильно отличаются от страны к стране, а также в регионах. Поскольку отсутствует единое решение для всех государств — членов Евросоюза по поддержке учащихся.

В Рекомендациях предложено скорректировать политику сокращения раннего окончания школы в зависимости от конкретной ситуации в пределах локальной области, региона или страны.

В 2015 году общемировым сообществом на Всемирном форуме по вопросам образования, который прошел в Республике Корея, была принята Инчхонская Декларация и Глобальный план действий по обеспечению всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования и обучения на протяжении всей жизни, в которой заявлены цели развития образования до 2030 года: «обеспечить инклюзивное и справедливое качественное образование и создать возможности для обучения на протяжении всей жизни для всех», «бороться со всеми формами отчуждения и маргинализации, неравноправия и неравенства в области доступа участия и результатов обучения. Ни одна цель в сфере образования не должна, считаться достигнутой, пока она не достигнута всеми», «ликвидация дискриминации и насилия по гендерному признаку в школах», «обеспечивать качественное образование и улучшать результаты обучения, что требует повышения затрат, эффективности процессов и усовершенствования способов оценки результатов, а также наличия механизмов, позволяющих оценить достигнутый прогресс» [10].

На сегодняшний день можно констатировать факт, что нормативное закрепление деятельности по государственной (централизованной) поддержке повышения качества образования в школах с низкими результатами обучения в целях предоставления доступа всех детей к качественному образованию прошло практически во всех развитых

странах: США, Австралия, Великобритания, Германия, Франция, Канада, Финляндия, Норвегия и др.

Анализ нормативных документов, принятых на государственном уровне, в разных странах позволяет выделить подходы в регулировании процессов, связанных с выравниванием условий обучения детей, обеспечения равного доступа к качественному образованию.

Рассмотрим некоторые из них.

Финляндия. Финская школьная система основывается на культуре доверия [7]. Базовое образование в Финляндии регулируется «Законом о базовом образовании (628/1998)» и Постановлением Правительства о Генеральных национальных целях и распределении учебных часов в базовом образовании (1435/2001) [16].

В Законе прописана цель образования — «поддержка роста учеников в человечество и в этически ответственного членства в обществе и дать им знания и навыки, необходимые в жизни».

Постановление Правительства определяет общее распределение времени, минимальное количество уроков для основных предметов во время базового образования, а также «принципы оценки ученика, с особыми потребностями образования, социального обеспечения ученика и образовательного содействия».

В 2003 г. правительство Финляндии приняло постановление об организации Совета по оцениванию образования. В Постановлении об организации Совета по оцениванию образования Финляндии (2003 г.) определена цель системы оценивания — «способствовать улучшению качества образования не путем поиска и констатации низких результатов обучения в отдельных учебных заведениях, а с помощью достижения гармонизации отношений между учебными заведениями и теми, кто проводит образовательную политику».

Отмечено, что по результатам оценивания к школе не применяются никакие штрафные санкции, но результаты используются при создании Национального учебного плана, а также используются учителями для совершенствования своей учебной деятельности.

В 2010 г. Финляндии принят план Министерства образования и культуры на период 2011–2016 гг., в котором особое внимание уделяется вопросам обеспечения доступа к образовательным ресурсам.

В документе отмечается, что среди стратегий развития сферы образования в стране особо являются следующие направления: «педагогическая поддержка образования в течение всей жизни; обеспечение участия иммигрантов в образовании и профессиональной подготовке; укрепление связей между общим образованием и будущей профессиональной деятельностью обучающихся, формирование активной гражданской позиции» [17].

Финское образование имеет ряд особенностей. Одной из таких особенностей Финского образования является отказ от внутренней дифференциации в обучении. Углубленное изучение одних предметов в ущерб другим на этой стадии обучения не приветствуется.

Выделение «элитных» классов из общего потока запрещено. Следует также отметить, что сектор частного школьного образования в Финляндии незначителен — практически все школы государственные [12].

Представители Министерства образования Финляндии утверждают, что качество обучения во всех общеобразовательных школах «выровнено», какие-либо существенные различия в обучении отсутствуют.

Политика выравнивания качества школьного обучения выражает главный приоритет Министерства образования Финляндии — обеспечение равной доступности образования. Равномерное распределение школ в стране, соответствует плотности населения;

Другие особенности проявляются:

— в создании института «кураторства», в который входят психологи, социальные работники, специалисты по решению проблем неуспеваемости отдельных учеников. Целью кураторства является консультирование, оказание «поддержки и помощи, учащимся для достижения каждым из них наилучших успехов в учебе и принятии правильных и адекватных решений в отношении своего образования и трудовой карьеры». По числу работающих с учениками кураторов финские школы занимают одно из ведущих мест среди европейских стран;

— обучение по коррекционной или компенсаторной программе проводится наряду с общим обучением, но если учащегося невозможно обучать в обычной учебной группе, ему оказывают дополнительную поддержку;

— особое внимание — поддержке языковых меньшинств и мигрантов. В Финляндии два официальных государственных языка — финский и шведский, но местные власти должны организовать также обучение на саамском языке в районах проживания саамов в Лапландии, обеспечить возможность получения образования для цыган и других меньшинств (языковых и культурных), мигрантов для того, чтобы они могли учиться в школе. Миграционные процессы, происходящее в мире, коснулись и Финляндии. Школам приходится приспосабливаться к новой ситуации, прежде всего муниципальными властями введены ограничения на долю иммигрантов, обучающихся в каждой школе для предотвращения сегрегации. Например, в Эспоо есть школы, где доля мигрантов среди учащихся составляет более 40%, в то же время в этом городе есть и школы, где мигрантов нет. Власти решили сделать равномерное распределение детей мигрантов по всем школам города.

При управлении образовательной организацией местные органы власти передают часть полномочий в школу. Школы имеют право предоставлять образовательные услуги по программе школы, в соответствии с «Законом об образовании». Классы в основном небольшие, приоритет отдается обучению в малых группах.

Германия. Система образования Германии в современных условиях вынуждена реагировать на прирост учащихся-мигрантов, вырабатывая определенные меры для их педагогической поддержки и мирного взаимодействия с европейскими сверстниками.

Наряду с Конституцией, где закреплено право гражданина ФРГ на получение образования, в стране действует целый свод законов, который регламентирует порядок предоставления образовательных услуг и детально прописывает права и обязанности учащихся, педагогов, учебных заведений и учебных предприятий.

Современная политика Федеративной Республики Германия в сфере образования формируется в логике

сближения двух систем — системы образования (развитие способностей граждан страны) и системы занятости (оптимальное использование человеческих ресурсов). Нахождение правильного соотношения между интересами субъектов системы образования и занятости диктуется не только законами развития современной национальной экономики, но и принципом дуальности обучения. Дуальность является отличительной характеристикой системы образования этой страны с конца XIX века, когда произошло разделение общего и профессионального образования под влиянием гуманистических идей германских педагогов-теоретиков. Связь обучения и практической профессиональной деятельности эффективно реализуется не только в сфере профессионального, но и общего образования [13]. В этой связи традиционно важная роль в ФРГ отводится разнообразным программам профессиональной ориентации. Переход от системы образования к системе занятости в Германии осуществляется достаточно успешно даже в сравнении с аналогичным опытом других стран. Сложившаяся профессионально ориентированная традиция обучения позволяет почти всем выпускникам общеобразовательных школ после сдачи экзамена продолжить профессиональное образование или начать учебу в высшей школе, а также комбинировать оба варианта образования.

За период с начала реформ 2004 года Германия выработала конструктивный механизм сокращения образовательного неравенства между различными типами школ и внутри школы. Этот механизм, в отличие от тактики, реализуемой в США, исключает возможности сокращения финансирования или закрытия неэффективных школ.

Реформы образования в ФРГ были направлены на создание национальных образовательных стандартов и соответствующей им системы тестирования. В разработке национальных образовательных стандартов и тестовых материалов по математике, чтению, письму, иностранному языку основную роль играло продуктивное сотрудничество исследователей Института развития качества в образовании — IQV (Берлин) и земельных министерств образования, в чьей компетенции традиционно находятся и вопросы профессионального образования в Германии. Развернулась широкомасштабная программа преобразований, поддерживаемая федеральным министерством образования. Эксперты оказывали целевую поддержку не только школам с низкими результатами обучения, но также отдельным учителям и ученикам/родителям, руководствуясь закрытыми данными о результатах мониторинга данных национального тестирования, которое проводится с 2006 года.

Традиционно сложившееся в Германии деление средней ступени школьного образования на основную школу, реальную школу, гимназию и объединенную (комбинированную) школу, с одной стороны, обеспечивает дифференциацию обучения, но, с другой стороны, каждый тип общеобразовательной школы предлагает четко определенные возможности для получения высшего образования или овладения выбранной профессией. Возможности учащихся основной школы ограничены перспективой выбора только низкооплачиваемых профессий по окон-

чании обучения. Распределение всех школьников в тот или иной тип школы происходит в десятилетнем возрасте, что вызывает критику международных экспертов с точки зрения соблюдения принципа равенства образовательных возможностей обучающихся. Жесткий отбор и раннее распределение на потоки не способствуют повышению качества образования. В этом контексте с 2011 года почти все 16 федеральных земель отказались от основных школ в пользу новых школ, позволяющих ученикам (и их родителям) выбирать в процессе обучения профессионально направленную перспективу или гимназическую для получения высшего образования. Новые типы школ могут отличаться друг от друга в различных землях, но позволяют интегрировать учебные траектории [2]. Такие изменения привели к позитивным результатам — увеличивается процент учащихся из семей рабочих, семей с низкими доходами, а также из семей иммигрантов, способных обучаться по гимназическим программам, нацеленным на подготовку в университет.

В странах, не входящих в Европейский Союз, также принимаются нормативные документы и реализуются программы, нацеленные на решение проблемы выравнивания условий на получение школьниками качественного образования [14].

Например, в Австралии уже в 1999 г. министрами образования штатов и территорий была подписана Аделаидская декларация о национальных целях школьного образования в XXI веке. Аделаидская декларация обозначила четкие ориентиры развития национального образования в ликвидации неравенства образовательных возможностей учащихся; в формировании и развитии компетенций, обеспечивающих готовность выпускников школ к продолжению образования на протяжении всей жизни; по проектированию содержания образования [1].

Китай. Особый интерес в области поддержки школ с низкими результатами обучения представляет опыт Китая. В этой стране за последние 10 лет принято ряд направленных законодательных и нормативных актов:

- План действий по стимулированию образования на 2003–2007 гг., в котором прописан новый стратегический план реформ и развития образования всех уровней и типов на начало XXI в. В плане говорится о постепенной передаче местным органам власти ответственности за развитие начального образования; об обеспечении всеобщего обязательного 9-летнего образования; упорядочение структуры среднего образования, кардинальное улучшение управления народным образованием.
- Закон об обязательном образовании КНР (новый вариант) (2006 г.), в котором сделан упор на сбалансированном развитии системы образования и прописана необходимость «усилить поддержку образования в бедных районах и в отношении социально незащищенных групп населения, осуществлять политику единого планирования и согласованного развития масштабов, структуры, качества и эффективности образования всех уровней и типов, в городе и на селе; согласовать процессы развития, реформирования и стабилизации образования с тем, чтобы удовлетворить запросы населения». В Законе гарантируется ответственность правительств всех уровней и их инвестиции в сферу образования.

- Постановление ЦК КПК «Относительно некоторых важных вопросов всестороннего углубления реформ» (2012), принятое на XVIII съезде КПК поставлена задача: унифицировать планы развития образования в городе и на селе, и обеспечить согласованное развитие образования по отдельным регионам и предложены меры по усовершенствованию системы образования. В Постановлении сказано: «всемерно способствовать справедливости в образовании, через улучшение системы финансовой помощи учащимся, чьи семьи испытывают экономические трудности, создание компетентных и эффективных механизмов, использование методов информатизации в расширении лучших ресурсов образования, постепенного сокращения разницы между регионами, городами, селами и школами».
- Доклад «О работе правительства за 2015 г.», в котором обозначены задачи образования на 2016 г. — «в рамках всеобщего обязательного образования, по распространению полного среднего образования необходимо ликвидировать нужду среди малообеспеченных слоев сельского населения, живущих за чертой бедности, снять ярлык «бедный» со всех слаборазвитых уездов и покончить с тотальной бедностью регионального характера; реализовать программы по стандартизации школ».

Таким образом, в Китайской Народной Республике в масштабах всей страны реализуется национальная программа поддержки образования в бедных регионах и на селе. Расширяется автономия образовательных организаций, поэтапно распространяются модели децентрализации управления образованием, т.е. частичной передачи государственных полномочий в этой области на уровень провинций и волостей.

Местные органы власти пытаются сбалансировать развитие обязательного образования по школьным округам и школам, используя качество образовательных ресурсов,

а также стараются улучшить образовательный уровень малоэффективных школ, чтобы лучше сбалансировать развитие обязательного образования на уровне округа. Совершенствуется система подготовки кадров для работы в школах. Расширяются источники для подбора учителей, в частности учителей для сельской местности. Проводится политика обмена на должностях директора школы и учителей. Создается система присвоения квалификации (профессиональных титулов) для учителей сельской местности [6]. Создан союз сетевого обучения преподавателей [15]. Реализуется программа наставничества и программ по введению новых сотрудников в должность. Увеличивается количество учителей на школу.

Проведенный анализ принятых законодательных актов и программ на национальном уровне в разных странах позволяет сделать следующие выводы:

- проблема выравнивания условий обучения школьников на получение качественного образования носит глобальный характер и связана с цивилизационными процессами;
- отсутствуют универсальные решения проблем предоставления доступа всех учащихся к качественному образованию: в каждой стране принимаются меры с учетом национальных особенностей системы образования, существующих традиций, сложившихся педагогических практик;
- имеется реальная зависимость между качеством обучения и эффективностью управления образовательной организацией;
- на одном из ведущих мест технологий повышения качества обучения стоит личностно ориентированное обучение школьников, которое ставит в центр всей школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природного потенциала.

Литература

1. Аделаидская декларация о национальных целях школьного образования в XXI веке, 1999.
2. Алексеева С. Д., Борисова И. П., Штефанюк И. В. и др. Знакомство с международным опытом развития системы образования в Германии как научно-методический ресурс повышения уровня профессиональной квалификации и межкультурной компетентности педагогов // Эксперимент и инновации в школе. 2016. № 2. С. 20–26.
3. Декларация тысячелетия Организации Объединенных Наций. Утверждена резолюцией 55/2 Генеральной Ассамблеи от 8 сентября 2000 года.
4. Доклад комиссии Совета Европы по мигрантам, беженцам и народонаселению, 2006.
5. Ежегодный основной доклад ЮНИСЕФ «Положение детей в мире, 2016 год».
6. Жезин П. А. Проблематика работы с педагогическим персоналом ведущих образовательных систем в отечественных и зарубежных источниках // Эксперимент и инновации в школе. 2010. № 3. С. 26–28.
7. Зеленин А. Финское образование на переломе: к чему пришли и куда двигаться дальше? // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 5. С. 71–78.
8. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза (A Memorandum on Lifelong Learning. Commission Staff Working Paper. Commission of the European Communities. Brussels, 30.10.2000. 36 p.)
9. Новоселова С. Ю. Качество образования как важнейший приоритет в развитии управления общеобразовательными учреждениями и организациями // Информатика и образование. 2011. № 11. С. 87–90.
10. Образование 2030: Инчхонская Декларация и Глобальный план действий по обеспечению всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования и обучения на протяжении всей жизни (Education 2030 Incheon Declaration Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all (2015).
11. Рекомендации Совета Европы от 28 июня о мерах по сокращению количества учащихся, прерывающих курс обучения в школе (European Union (2011). Council Recommendation of 28 June on policies to reduce early school leaving. Official Journal of the European Union 2011/C191/01.
12. Сборник «Система образования Финляндии — основные положения» // Министерство образования и культуры Финляндии, 2014. С. 6–32.

13. *Сиденко Е.А.* Тренинг мотивации достижения в зарубежной психолого-педагогической практике // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 5. С. 43–49.
14. *Скворцова С. В.* Креативная деятельность учащихся общеобразовательной школы основы (на примере педагогики Великобритании) // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 2. С. 67–74.
15. *Скляренко Т. М.* Дистанционное образование: зарубежные концепции // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 2. С. 67–71.
16. Act on European Schooling Helsinki 1463/2007 Amendments up to 268/2011
17. Education and Research 2011–2016. A development plan Reports of the Ministry of Education and Culture, Finland 2012:3.

References

1. Adelaide Declaration on the national goals of school education in the XXI century, 1999.
2. *Alekseeva S. D., Borisova I. P., Stefaniuc I. V.* et al. Relationship with the international experience of the education system in Germany as a scientific and methodological resources enhance the professional skills and intercultural competence of teachers // Experiment and innovation in the school. 2016. No. 2. P. 20–26. (In Russian)
3. Declaration of the United Nations Millennium. Approved by General Assembly resolution 55/2 of 8 September 2000 year.
4. Council of Europe committee report on migrants, Refugees and Population, 2006.
5. Annual basic UNICEF report «The situation of children in the world in 2016».
6. *Zhegin P. A.* Problems with teaching staff leading educational systems in domestic and foreign sources // Experiment and innovation in the school. 2010. No. 3. P. 26–28. (In Russian)
7. *Zelenin A.* Finnish education at the turn: what came from and where to go? // Municipal education: innovation and experiment. 2015. No. 5. P. 71–78. (In Russian)
8. A Memorandum on Lifelong Learning. Commission Staff Working Paper. Commission of the European Communities. Brussels, 30.10.2000. 36 p.
9. *Novoselova S. Yu.* The quality of education as the most important priority in the development of general education management institutions and organizations // Computer science and education. 2011. No. 11. P. 87–90. (In Russian)
10. Education 2030 Incheon Declaration Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all (2015).
11. Council Recommendation of 28 June on policies to reduce early school leaving. Official Journal of the European Union 2011/ C191/01.
12. The collection «The education system in Finland — basic provisions» // Ministry of Education and Culture of Finland, 2014. P. 6–32.
13. *Sidenko E. A.* Training of achievement motivation in foreign psychological and pedagogical practice // Innovative projects and programs in education. 2010. No 5. P. 43–49. (In Russian)
14. *Skvortsova S. V.* Creative activity of pupils of a comprehensive school-based (for example, the UK pedagogy) // Innovative projects and programs in education. 2016. No. 2. P. 67–74. (In Russian)
15. *Sklyarenko T. M.* Distance education: foreign concept // Innovative projects and programs in education. 2014. No. 2. P. 67–71. (In Russian)
16. Act on European Schooling Helsinki 1463/2007 Amendments up to 268/2011.
17. Education and Research 2011–2016. A development plan Reports of the Ministry of Education and Culture, Finland 2012:3.

УДК 796.332

Г.Г. Полевой

Изменение мотивации юных футболистов с разной типологией их нервной системы

Аннотация

Статья посвящена изучению мотивационных потребностей к занятию спортом футболистов 11–12 лет, имеющих разные типологические особенности проявления свойств нервной системы. Под типологией и типологическими особенностями проявления свойств нервной системы понимается такой критерий как «сила» и «слабость» нервной системы по процессу возбуждения.

Цель статьи — доказать новый подход в учебно-тренировочном процессе, частью которого является мотивационные потребности спортсменов к занятию футболом.

Методы исследования: теоретический анализ литературы по вопросам спортивной тренировки разных видов спорта, в том числе и футбола, связанных с проявлениями «силы-слабости» нервной системы по процессу возбуждения, педагогический эксперимент.

В исследовании приняли участие футболисты 11–12 лет, занимающиеся в ДЮСШ (г. Киров), которые занимались по типовой программе по футболу.

Результаты — установлена взаимосвязь между мотивационными потребностями футболистов, имеющих разную типологию, а именно, выявлены разные мотивационные потребности к занятию футболом у детей 11–12 лет с «сильной» и «слабой» нервной системой по процессу возбуждения.

Научная новизна — исследование типологии у футболистов и ее влияние на их мотивацию к занятию спортом.

Практическая значимость: материалы могут быть использованы тренерами по футболу и другим видам спорта в учебно-тренировочной деятельности спортсменов как детского и юного возраста, так и для взрослых.

■ **Ключевые слова:** мотивационные потребности, нервная система, типология.

George G. Polevoi

Changing the motivation of young football players with different typology of the nervous system

Abstract

In article studies the motivational needs in sports players aged 11–12 having different typological features of display properties of the nervous system. Under typology and typological characteristics of the nervous system manifestations of the properties of such a criterion is understood as a «strength» and «weakness» of nervous system excitation process.

The purpose of the article — to show a new approach to the training process, which is part of the motivation of athletes need to engage in football.

Methods: theoretical analysis of the literature on sports training different kinds of sports, including football—related manifestations of «strength — weakness» of nervous system excitation process, pedagogical experiment.

The study was attended by football players of 11–12 years involved in Youth (Kirov), who were engaged on a model program for football.

Results—the relationship between the motivational needs of players, with different typology, namely, revealed different motivational needs to engage in football for children 11–12 years old with a «strong» and «weak» the nervous system of the process of excitation.

Scientific novelty—the study of typology in football and its impact on their motivation to exercise.

The practical importance: the materials can be used by trainers in football and other sports in the educational and training activities of the athletes as a child and young age, and for adults.

■ **Keywords:** motivational needs, the nervous system, typology.

Современный футбол предъявляет высокие требования к подготовке спортсменов, поэтому, нужно изыскать более совершенные и прогрессивные организационные формы, методы и средства подготовки. Это, в свою очередь, требует высокого уровня знаний, умений тренера и научного подхода к спортивной тренировке [2; 10].

В последние годы заметен повышенный интерес педагогов, психологов и тренеров к использованию дифференцированного подхода в ходе учебно-тренировочных занятий, который позволяет увеличить скорость и точность овладения техническими навыками, улучшить развитие физических качеств и оптимизировать процесс обучения. Такой подход является одним из наиболее эффективных способов использования скрытых резервов организма человека [1; 4; 5; 7; 12].

По мнению М. М. Шестакова до 70–80% нагрузок носят групповой и командный характер, а одинаковая для всех юных футболистов нагрузка не может быть оптимальной для каждого [14].

В ходе литературного обзора не обнаружено данных, учитывающих дифференцированный подход, основанный на типологических особенностях проявления свойств нервной системы (НС). Хотя в других видах спорта, подобные исследования имеют место: теннис (Н. П. Фетикин, 1972); бокс (Е. М. Ревенко, 2002); спортивная гимнастика (О. Н. Кривошекова, 2005); баскетбол (А. Т. Хусейн, 2012) и другие [6; 9; 11; 13].

Авторы едины во мнении о том, что люди, обладающие «сильной» НС могут лучше решать одни задачи, а «слабой» — другие, а к решению одной и той же задачи они идут разными путями.

Очевидно, что решение проблемы отсутствия методик, основанных на типологии НС, может стать предпосылкой к развитию перспективных подходов и поиску новых методических разработок в области спортивной тренировки в футболе.

Так же не удалось найти ответ на вопрос — как влияет мотивационная потребность игроков на занятия спортом у футболистов, различающихся типологическими особенностями проявления свойств нервной системы?

С целью выявления мотивационных потребностей занятия спортом у футболистов с «сильной» и «слабой» НС по процессу возбуждения был проведен педагогический эксперимент, который показывал изменение показателей мотивационных потребностей в начале и после года занятий в спортивной секции футбола у разных групп футболистов.

Для оценки мотивационных потребностей юных футболистов использовалась методика В. И. Тропникова (по Е. П. Ильину, 2002), которая показывает степень важности различных причин (ситуаций, обстоятельств), побудивших и побуждающих спортсмена продолжать заниматься выбранным им видом спорта. Методика подверглась незначительной адаптации для детей 11–12 лет. Степень выраженности у спортсмена того или иного мотива или потребности был отражен в набранных баллах [3].

«Сила-слабость» НС по процессу возбуждения определялась по теппинг-тесту Е. П. Ильина (по Д. Я. Райгородскому, 2001) [8].

Эксперимент проводился на базе ДЮСШ № 5 (г. Киров), в котором приняли участие 28 юных футболистов 2001 года рождения. Комплектование групп проводилось с учетом «силы-слабости» НС по процессу возбуждения.

В результате проведения теппинг-теста анализ формы кривой линии из 28 испытуемых определил 14 спортсменов, обладающих «сильной» НС и 14 со «слабой» НС по процессу возбуждения.

Результаты мотивации к занятию футболом юных футболистов обеих групп до начала эксперимента отражены на рис. 1.

Из рисунка 1 видно, что к преобладающим мотивационным потребностям футболистов с «сильной» НС относятся следующие показатели: физическое совершенство (286), развитие характера (289), повышение престижа и желание славы (293).

В то же время у футболистов со «слабой» НС мотивация направлена на коллективизм (287), общение (291) и эстетическое удовольствие (288).

После проведения первичного тестирования футболисты обеих групп приступили к тренировкам. Все спор-

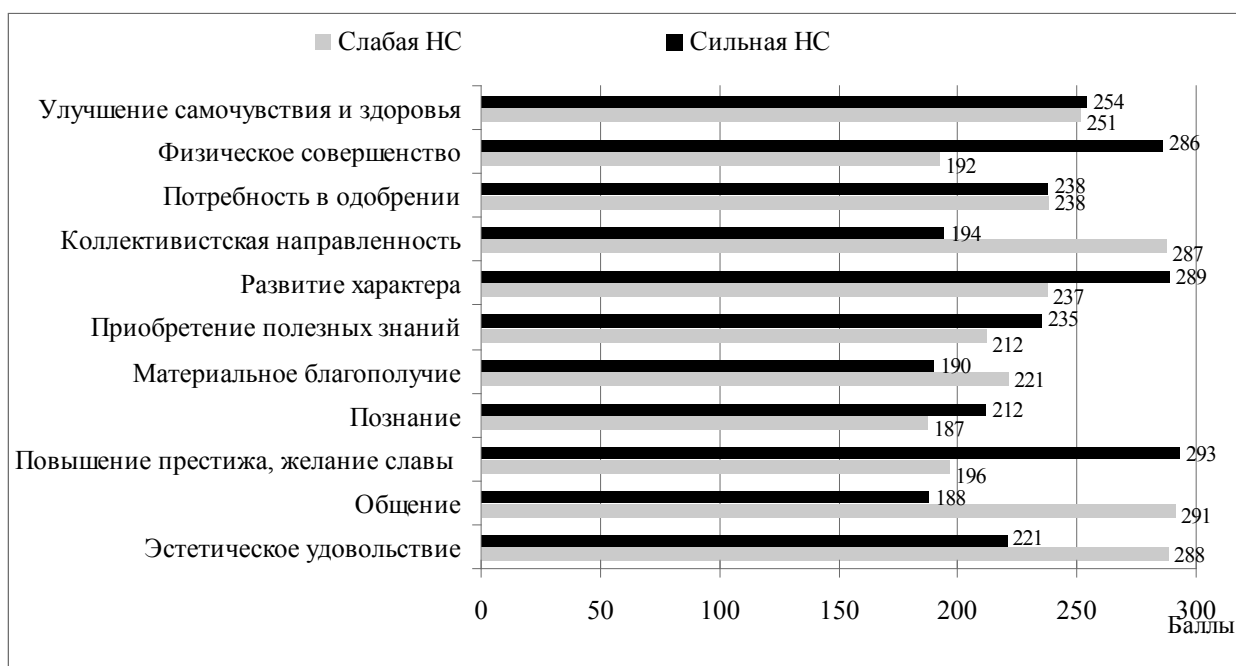


Рис. 1. Показатели мотивационных потребностей футболистов 11–12 лет с сильной и слабой нервной системой до начала эксперимента

тсмены занимались пять дней в неделю по два академических часа. Всего было проведено 110 учебно-тренировочных занятий (220 часов) в каждой группе.

По окончании педагогического эксперимента ситуация в мотивационной сфере спортсменов выглядела следующим образом (рис. 2).

Из рис. 2 видно, что у футболистов с «сильной» НС ситуация с мотивационными потребностями к занятию футболом практически не изменилась:

- 1) Физическое совершенство (284)
- 2) Развитие характера (297)

3) Повышение престижа, желание славы (289)

В то же время у футболистов со «слабой» НС произошли изменения, которые можно охарактеризовать как незначительные.

- 1) Коллективистская направленность (291)
- 2) Общение (292)
- 3) Эстетическое удовольствие (288)

Проведя сравнительный анализ преобладающих мотивационных потребностей к занятию футболом обеих групп, можно заключить, что как у футболистов, обладающих «слабой» НС, так и у футболистов с «сильной»

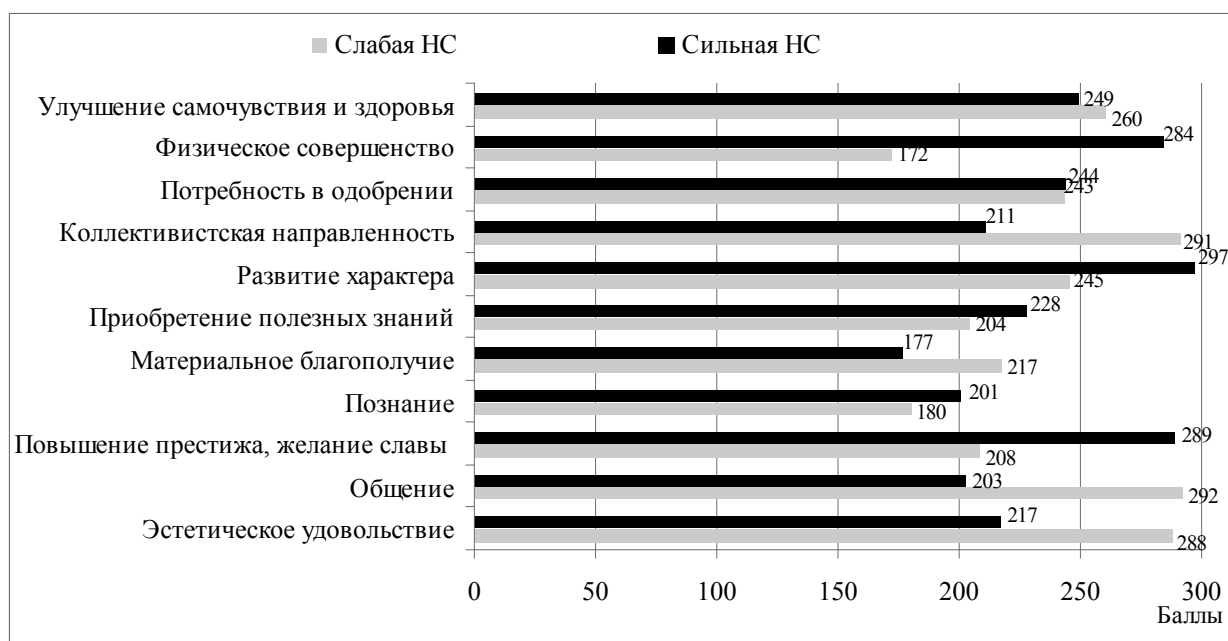


Рис. 2. Показатели мотивационных потребностей футболистов 11–12 лет с сильной и слабой нервной системой после эксперимента

НС ситуация с исследуемыми показателями практически не изменилась. Однако ведущими показателями в мотивационной сфере преобладают у «сильных» футболистов одни, а у «слабых» — другие.

Несмотря на то, что имеются данные о влиянии типологических особенностей проявления свойств НС спор-

тсменов разного уровня на их функциональное состояние, уровень развития координационных способностей, психических процессов и физических качеств, можно предположить, что существует закономерность владения и мотивационными потребностями занятия спортом, зависящих от «силы-слабости» НС по процессу возбуждения.

Литература

1. *Абрамов Е. Е.* Дифференцированный подход к построению тренировочных нагрузок футболистов учебно-тренировочных групп: дис. ... канд. пед. наук. Малаховка, 2006. 134 с.
2. *Голомазов С. В., Чирва Б. Г.* Теория и методика футбола. Техника игры. М.: Спорт Академ Пресс, 2002. 472 с.
3. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы / под ред. Е. П. Ильина. СПб.: Серия «Мастера психологии», 2002. 512 с.
4. *Квашук П. В.* Дифференцированный подход к построению тренировочного процесса юных спортсменов на этапах многолетней подготовки: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003. 226 с.
5. *Кожевников В. С.* Дифференцированное планирование основных средств тренировки футболистов 15–16 лет в подготовительном периоде на основе учета их биоэнергетических типов: дис. ... канд. пед. наук. Набережные Челны, 2011. 168 с.
6. *Кривошекова О. Н.* Развитие скоростно-силовых способностей юных гимнасток, различающихся индивидуально-психологическими особенностями: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2005. 167 с.
7. *Полевой Г. Г.* Корреляционная взаимосвязь показателей координационных способностей с показателями физических качеств и психических процессов юных футболистов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 3. С. 19–28.
8. *Райгородский Д. Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Методика экспресс-диагностики свойств НС по психомоторным показателям Е. П. Ильина (Теплинг-тест): учеб. пособие / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: Изд-во Бахрах-М, 2001. 672 с.
9. *Ревенко Е. М.* Индивидуализация предсоревновательной подготовки боксеров, различающихся индивидуально-психологическими особенностями: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2002. 154 с.
10. *Титовец С. В.* Динамика психофизической подготовленности футболистов высокой квалификации в годичном цикле тренировки: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. 150 с.
11. *Фетискин Н. П.* Влияние типологических особенностей в проявлении основных свойств НС на возникновение состояния монотонии // Психофизиологические основы физического воспитания и спорта. Л., 1972. С. 150–154.
12. *Худяков В. П., Кищенко С. Э.* Психологическая подготовка спортсменов в командных видах спорта к тренировочному процессу и соревнованию // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 2. С. 57–62.
13. *Хусейн А. Т.* Обучение индивидуальным защитным действиям баскетболистов 16–18 лет на основе их типологических особенностей: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2012. 171 с.
14. *Шестаков М. М.* Индивидуализация учебно-тренировочного процесса в командных спортивных играх: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1992. 44 с.

References

1. *Abramov E. E.* Differentiated approach to construction training loads players of training groups: dis. ... cand. ped. sciences. Malakhovka, 2006. 134 p.
2. *Golomazov S. V., Chirva B. G.* Theory and methodology of football. The playing technique. M.: Sport Academic Press, 2002. 472 p.
3. *Ilyin E. P.* Motivation and motives / ed. E. P. Ilyin. SPb.: «Psychology Masters» series, 2002. 512 p.
4. *Kvashuk P. V.* Differentiated approach to the construction of the training process of young sportsmen at stages of long-term preparation: dis. ... Dr. ped. sciences. M., 2003. 226 p.
5. *Kozhevnikov V. S.* Differentiated planning, plant and equipment training football players of 15–16 years in the preparatory period, based on the account of their bioenergy types: dis. ... cand. ped. sciences. Naberezhnye Chelny, 2011. 168 p.
6. *Krivoshechkova O. N.* Development of speed-power abilities of young gymnasts differing individual psychological characteristics: dis. ... cand. ped. sciences. Omsk, 2005. 167 p.
7. *Polevoi G. G.* Correlations indexes of coordination abilities with indicators of physical qualities and mental processes of young players // Municipal education: innovation and experiment. 2016. No. 3. P. 19–28. (In Russian)
8. *Raigorodskii D. Ya.* Practical psychodiagnostics. Procedures and tests. Methods of rapid diagnosis of the NS properties on psychomotor performance E. P. Ilyin (Tapping-test): Proc. manual / Ed. D. Ya. Raigorodskii. Samara: Publishing house Bachrach-M, 2001. 672 p.
9. *Revenko E. M.* Individualization of precompetitive preparation of the boxers differing individual psychological characteristics: dis. ... cand. ped. sciences. Omsk, 2002. 154 p.
10. *Titovets S. V.* Dynamics of psychophysical readiness of highly skilled players in the annual cycle of training: dis. ... cand. ped. sciences. SPb., 2005. 150 p.
11. *Fetiskin N. P.* Influence of typological features in the manifestation of the basic properties of the NS on the occurrence of the state of monotony // Psychophysiological bases of physical education and sport. L., 1972. P. 150–154.
12. *Khudyakov V. P., Kishchenko S. E.* Psychological preparation of athletes in team sports to the training process and competition // Innovative projects and programs in education. 2014. No. 2. P. 57–62.
13. *Husein A. T.* Education personal protective actions of basketball players of 16–18 years based on their typological features: dis. ... cand. ped. sciences. SPb., 2012. 171 p.
14. *Shestakov M. M.* Customization training process in team sports games: auto abstract dis. ... dr. ped. sciences. M., 1992. 44 p.

УДК 372.893

В.А. Широкий

Работа с понятиями на уроках истории как одно из условий формирования предметных умений учащихся

Аннотация

Требования к результатам обучения и освоения содержания курсов истории и обществознания в новых стандартах обучения указывают на необходимость достижения учащимися предметных, метапредметных результатов, которые включают в себя знания, умения и навыки, сформированные в процессе работы над понятийным аппаратом. Они подразумевают знание ряда ключевых понятий, определение существенных характеристик объекта, выбор верных критериев для сравнения, сопоставления и оценки объекта, исследование реальных связей и зависимостей, использование элементов причинно-следственного анализа. В связи с этим особую актуальность приобретает работа педагога над формированием и развитием у учащихся понятийного мышления — одного из видов мышления, который характеризуется использованием понятий и логических конструкций. Работа с понятийным аппаратом, проводимая преподавателем в системе и в ходе всего учебного процесса, позволит сформировать прочную основу для понимания и изучения предмета в целом.

Ключевые слова: основная школа, уроки истории, понятия, понятийный аппарат, формирование понятий у учащихся

Vladimir A. Shirokii

Work with the concepts of the lessons of history as one of the conditions for the formation of subject-specific skills students

Abstract

Requirements for learning outcomes and development of with-holding courses of history and social studies in the new learning standards point to the need for a student achieving subject, meta-subject results, which include knowledge, abilities and skills, formed in the process of working on conceptual apparatus. They imply the knowledge of some key concepts, the definition of the essential characteristics of the object, the correct choice of criteria for comparison, comparison and evaluation of object, the study of real relationships and dependencies, usage of elements of a causal analysis. In this regard, of particular relevance is the work of a teacher on the formation and development of students ' conceptual thinking — one of the types of thinking that is characterized by the use of concepts and logical structures. Work with the conceptual apparatus, held by the teacher in the system in the course of the educational process, will form a solid basis for understanding and studying the subject as a whole.

Keywords: primary school, the lessons of history, concepts, conceptual framework of the formation of concepts in students.

Новый этап реформирования образовательной сферы, связанный с принятием нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», который юридически закрепил новую ситуацию в сфере образовательной деятельности с учетом стратегии развития государства в целом, не мог не вызвать дальнейшее развитие, обновление понятийно-терминологического аппарата педагогики и образования. Достаточно отметить, что в самом Законе «Об образовании в Российской Федерации» в качестве самостоятельной имеется статья 2 «Основные понятия», в которую включено тридцать четыре актуальных понятия образовательной сферы [14, с. 3–6].

Сегодня в связи с реализацией нового стандарта общего образования (ФГОС ОО), а также Историко-культурного стандарта (ИКС) как составной части учебно-методического комплекса по истории обращение к понятийно-терминологической системе школьного исторического образования приобретает особую актуальность по целому ряду причин. Так, ФГОС ОО, устанавливая требования к результатам освоения обучающимся ООП ОО, предусматривает усвоение ими метапредметных понятий и способность их использования в учебной познавательной и социальной практике, формирование научного типа мышления, владение научной терминологией, ключевыми понятиями и др. [19, с. 7].

В фундаментальном ядре содержания общего образования как базовом документе, необходимом для создания базисных учебных планов, учебно-методических материалов и пособий, говорится о необходимости определения системы основных понятий, относящихся к областям знаний, представленных в средней школе. К основополагающим элементам научного знания методологического, системообразующего и другого характера, как универсального свойства, так и относящихся к отдельным отраслям знаний, предназначенным для обязательного изучения в общеобразовательной школе, отнесены ключевые теории, идеи, понятия, факты и методы [20, с. 3]. А в примерных программах по истории для 5–9 классов, разработанных на основе ФГОС ОО и фундаментального ядра, к предметным результатам изучения истории учащимися основной школы отнесена способность применять понятийный аппарат исторического знания при раскрытии сущности и значения событий и явлений прошлого и современности [16, с. 7].

В экзаменационных материалах ЕГЭ по истории одними из проверяемых умений и видов деятельности являются определение терминов (множественный выбор), определение термина по нескольким признакам. Так, в части 1 КИМ представлены задания на установление лишнего в ряду терминов по определенному критерию (номер задания 3), установление исторического термина по данному определению понятия (номер задания 4). В ОГЭ (9 класс) по истории также одним из основных проверяемых умений и способов действий учащихся является объяснение смысла изученных исторических понятий и терминов. Так, в КИМ ОГЭ по истории представлено задание 27 повышенного уровня сложности, в котором от обучающегося требуется самостоятельно воспроизвести то или иное понятие, и задание 30 базо-

вого уровня на выявление лишнего термина в данном ряду.

Почему такое большое внимание и значение придается понятийно-терминологической составляющей школьного исторического образования? Каждая наука оперирует определенными понятиями, в которых концентрируются накапливаемые наукой знания. Всякое понятие представляет собой абстракцию, что создает видимость отхода в понятие от действительности. При помощи понятий происходит более глубокое познание действительности путем выделения и исследования существенных ее сторон. Понятие — это мысль, отражающая в обобщенной форме предметы и явления действительности и связи между ними. Понятие одновременно выступает и как форма отражения материального объекта и как средство его мысленного воспроизведения, построения, то есть как особое мыслительное действие [13, с. 595–596].

Историческое понятие определяется как форма мышления, предполагающая определение сущности и свойств исторических объектов на основе обобщений их ведущих признаков. Историческое понятие в отличие от представлений, которые призваны отражать внешние свойства объекта, обозначает внутреннюю сущность исторических событий, явлений и процессов [3; 21]. Оно связано с теоретическим уровнем восприятия исторического материала, с абстрактным мышлением [11]. В форме понятий происходит процесс усвоения основ научных исторических знаний, развитие способностей учеников к систематизации, обобщению осваиваемого материала [1]. Не случайно в стандартах и учебных программах по истории основные понятия входят в структуру нормативных единиц знаний [18, с. 93].

Формирование у учащихся научных понятий — одна из центральных проблем педагогики и представляет собой один из самых сложных объектов учительского мастерства, требующего знания философии, логики, психологии, педагогики. Формирование основных общих понятий науки составляет одну из важнейших задач каждого учителя-предметника в работе по формированию научного мировоззрения учащихся [13, с. 599].

В структуре знаний понятиям принадлежит определяющая роль. Революции в науке совершались, прежде всего, тогда, когда коренным образом преобразовывались фундаментальные понятия. Проблема формирования у учащихся научных понятий является чрезвычайно трудной. Решение этой проблемы упирается в не разработанность важнейших методологических вопросов методики обучения в школе. Трудность проблемы введения учащихся в мир современных идей заключается и в том, что в процессе развития науки, смены картин мира зачастую происходит не простая замена одних понятий другими, а совершается видоизменение понятий. Н. Бор, анализируя в свое время последствия научной революции XX века, указывал на то, что для однозначного применения некоторых самых элементарных понятий требуются предпосылки, о которых раньше и не подозревали, и как бы далеко не выходили явления за рамки классического объяснения, все опытные данные должны описываться при помощи классических понятий. Система понятий учебного предмета не тождественна понятийной системе

базовой науки. Помимо понятий, относящихся к базовой науке, система понятий учебного предмета включает и методологические понятия, и общенаучные, и прикладные [15, с. 88–90].

И. Г. Пустильник, рассматривая проблему формирования научных понятий у учащихся в процессе преподавания физики, подчеркивает, что в истории науки понятия выполняют двойную роль, являясь и результатом, и инструментом исследования. По его мнению, в учебном познании понятия выполняют аналогическую роль, что определяет методическую линию их формирования, основанную на приоритете в учебном процессе активной познавательной деятельности учащихся по отношению к другим формам обучения. В двойственной функции понятий проявляется противоречие между состоянием сформированности понятия и процессом его развития. Эта противоречивая природа понятий предоставляет огромные возможности для интеллектуального развития учащихся при обучении. В организации познавательной деятельности школьников можно выделить условно два этапа: этап становления понятия, соответствующий первичному накоплению знаний (этап эмпирического обоснования понятия) и этап применения понятия для дальнейшего познания (этап творческого использования понятия) [15, с. 91–92].

Не удивительно, что вопрос о необходимости формирования у учеников понимания смысла исторических понятий — терминов и обобщений исторических фактов был поставлен еще в дореволюционной методике. Но, как отмечают составители словаря-справочника «Теория и методика обучения истории», основные методические труды, в которых рассматривались проблемы формирования исторических понятий, были созданы в 1940–1980-е гг. такими известными методистами как: Н. В. Андреевская, А. А. Вагин, П. В. Гора, И. А. Зиновьев, Ф. П. Коровкин и др. В тот период учеными-методистами был поставлен и решался целый ряд вопросов теоретического и методического характера: об адаптации научных исторических понятий применительно к возрастным особенностям учащихся, о системе их поэтапного формирования и углубления от одного курса истории к другому, о конкретных способах формирования понятий и др. [18, с. 93].

Большое внимание вопросу об исторических представлениях учащихся и формированию у них важнейших понятий уделил А. А. Вагин в работе «Методика преподавания истории в средней школе», имеющей подзаголовок «Учение о методах. Теория урока», посвятив методике работы над понятиями один раздел книги из четырех. Он подчеркивал, что система и содержание исторических понятий, охватываемых школьным курсом истории, определяются исторической наукой и объективно отражает факты и закономерности исторического прошлого и современности, поэтому усвоение системы исторических понятий необходимо для понимания причинных связей и закономерностей исторического процесса. В связи с этим формирование исторических понятий — одна из важнейших задач преподавания истории в школе не только в познавательном, но и в идейно-воспитательном отношении. Овладение историческими понятиями орга-

низуется в школе как активная умственная деятельность самих учащихся под руководством учителя [4, с. 343–344].

А. А. Вагин отметил сложность проблемы формирования исторических понятий и трудность её разработки, что обусловлено особой сложностью самих исторических понятий, их исключительным обилием и многообразием. По его мнению, для рассмотрения методики формирования исторических понятий в школьном обучении истории необходимо расчленить проблему на ряд вопросов: какое значение имеет овладение историческими понятиями в познании учащимися исторического процесса; с какими видами исторических понятий встречаются школьники в курсе истории; с какой степенью глубины и точности раскрываются школьникам исторические понятия различной сложности; каковы приемы и средства раскрытия основных исторических понятий; как осуществляется развитие и обогащение исторических понятий. Ученый выделил в школьном курсе истории три группы исторических понятий: частноисторические, общеоисторические и социологические [4, с. 349]. Результаты исследований ученых методистов указанного периода по данной проблеме в сжатом и обобщенном виде нашли отражение в учебной литературе, адресованной студентам исторических факультетов педагогических вузов [5; 12; 17].

Отечественные методисты современности (конца XX — начала XXI вв.), разрабатывая вопросы методики формирования предметных умений учащихся по истории, внесли свой вклад в решение проблемы формирования у школьников исторических понятий. Как отмечают Е. Е. Вяземский и О. Ю. Стрелова, отбору, характеристике и формированию понятий в школьных курсах истории помогают их классификации, осуществленные по нескольким основаниям, разработка критериев при отборе разных групп понятий с учетом возрастных познавательных возможностей учащихся, определение способов формирования исторических понятий и типов познавательных, тренировочных и проверочных заданий. В эти годы учебно-методические комплексы по истории пополнились изданиями особого рода — словарями-справочниками, представляющими понятия и термины, наиболее часто употребляемыми в школьных учебниках и программах, что расширяет возможности словарной работы на уроках истории [5, с. 250, 252–253].

Тем не менее, в формировании понятийно-терминологической составляющей исторических знаний и умений современного школьника имеется ряд нерешенных вопросов. Если исходить из дефиниции «понятия» как формы рационального познания, как мысли, отражающей в обобщенной форме предметы и явления действительности и связи между ними посредством общих и специальных признаков, в которых выступает свойство предмета и явления, то следует иметь в виду, что формируемые понятия находят выражение в соответствующих словах-терминах. Для усвоения понятия важно определить, насколько термин раскрывает признаки понятия, что, в свою очередь, требует строгого выдерживания научно установленного значения термина.

Как отмечает В. С. Кукушкин, современная отечественная педагогика не имеет устоявшейся терминологии, что свидетельствует о продолжающемся процессе

становления дидактики как науки [10, с. 91]. Это, в известной степени, можно отнести и к историческому знанию. А. Т. Степанищев, говоря о необходимости систематической работы учащихся над исторической терминологией, объясняет это не только незнанием терминов исторической направленности, но и рядом других причин, в том числе тем, что содержание отдельных терминов, в зависимости от времени, исторической обстановки, места употребления, может несколько или даже основательно меняться; чрезмерное распространение в средствах массовой информации, учебной литературе иностранных терминов; терминологический аппарат был и остается ареной идеологической борьбы и др. [17, с. 55, 58–60].

В самом деле, новые школьные учебники истории, подготовленные в соответствии с историко-культурным стандартом, сопровождаются, как правило, словарями понятий и терминов. Так, в учебнике «История России: конец XVII — XVIII в. 8 класс», выпущенном издательством «Дрофа» в текущем году, такой словарь содержит 56 понятий и терминов. Авторы учебника обращают внимание школьников на то, что в начале каждого параграфа даются основные понятия, что наиболее важные понятия выделены в тексте курсивом, а значение их раскрывается в Словаре понятий и терминов. В перечне условных обозначений для позиции «основные понятия» выделен особый значок [2]. В учебнике «История России» для 10 класса (в 3 частях), также изданном в текущем году издательством «Просвещение», в «Словаре понятий» включено 243 термина. В обращении к десятиклассникам сказано лишь, что это справочный материал [8]. После ознакомления с этим словарем закономерно возникает вопрос: по каким основаниям, критериям и принципам составлен и рекомендован учителям и школьникам данный список терминов. На наш взгляд, к этому списку терминов в полном объеме можно отнести замечания А. Т. Степанищева о проблемах работы с исторической терминологией учителей и учеников.

Таким образом, работа учителя и учащихся над развитием понятийного аппарата учащегося необходимо предстает как систематическая и вдумчивая, осуществляемая на научно-методической основе. Не имея возможности раскрыть в данной публикации условия и методику эффективного формирования исторических понятий у школьников, отметим, что в качестве первоначального определения учитель дает признаки определяемого понятия или называет его составные части. При дальнейшей работе над формированием понятия важно отобрать существенные признаки, которые бы четко отличали один предмет, одно явление, один процесс от другого предмета, явления или процесса соответственно. При формировании более сложных понятий в следующих курсах методисты советуют учителю начинать с обеспечения привыкания к ним учеников. То есть учитель может вводить понятие в объяснение, но не должен сразу требовать обязательного запоминания этого понятия. Вероятно, следует сначала «поиграть» с понятием; учитель может передавать его содержание, конкретизировать его, давая возможность учащимся часто слышать это понятие, постепенно вникая в его суть. К моменту необходимости обязательного усвоения этого понятия ученики «не

боятся» его, оно им знакомо, его признаки не перегружают память, что, несомненно, обеспечивает успех усвоения понятия. Однако и при этом нельзя забывать о повторении и закреплении данного понятия. Воспроизведение часто играет немаловажную роль в процессе формирования понятий [4, с. 124–125].

Н. Г. Дайри указывает, что существенным моментом при формировании понятий является воздействие учителя на все виды памяти. Не секрет, что у подростков память потенциально сильнее, чем у взрослых людей, что обеспечивается наличием всех видов памяти в как бы менее задействованном положении. Это слуховая, двигательная, образная, моторная, эмоциональная память. Поэтому, при формировании того или иного понятия, учитель должен задействовать все эти виды памяти, учитывая, что у каждого школьника доминирующим является один из них [6, с. 3]. Для формирования понятий наиболее важным является словесно-логический вид памяти. Поэтому важно развивать умения логического запоминания, чему может сопутствовать составление «логических цепочек» в процессе рассуждения над содержанием понятия.

Важной методической проблемой при формировании понятий являются способы обобщения признаков. Для рассмотренных нами способов формирования понятий характерно выделение существенных признаков понятия. В данном случае есть несколько логических путей формирования понятий — дедуктивный (от общего к частному) и индуктивный (от частного к общему). Последний как способ лежит в основе всех поэтапных схем формирования понятий. Подчеркнем, что эти пути имеют дело преимущественно с существенными признаками понятий. Из видов же обобщения информации наряду с дедуктивным и индуктивным существуют также внезапное обобщение, постепенное обобщение, обобщение с опорой на наглядность и обобщение словесно-логическое. Е. Н. Кабанова-Меллер предлагает обобщать не только существенные, но также и несущественные признаки понятия. В итоге этих обобщений получаются две группы выводов, которыми можно оперировать, устанавливая между ними связи. Это должно послужить обогащению понятий, связи их с жизнью [9, с. 68].

Наконец, важно указать на условия формирования понятий. Одним из наиболее важных условий является знание учителем содержания раскрываемых им на уроке понятий в современной науке. Другое условие можно назвать методическим. Оно заключается, по большому счету, в вопросе о профессиональной подготовке учителя, знания им самой проблемы формирования понятий в процессе обучения, как в целом, так и отдельных вопросов, составляющих эту проблему. От этих знаний зависит современность образования, неотторванность его от жизни, правильность в подходе к отбору материалов, информации и средств формирования понятий. Отсюда вытекает требование четкого построения плана преподавания, необходимость определения логики преподавания и целеполагания. В соответствии с логикой и целеполаганием нужно вводить каждое новое понятие, от них зависит мотивация его введения. Поэтому важно постоянно раскрывать необходимость введения нового понятия, указывать на необходимость постоянного накопления

и обобщения знаний, которые позволят ввести недостающее понятие. Через это решается вопрос о случайности или необходимости введения данного понятия, который решается только в контексте понимания проблемы развития научных знаний. В связи с увеличением потока информации, необходимостью обобщать ее и вводить новые понятия учитель должен обеспечить активную познавательную деятельность учащихся на уроках. Следующим важным условием является правильное сочетание компонентов мышления: образного, словесно-теоретического, практического. Из этого следует необходимость использования наглядности (где это возможно) и правильной организации мыслительных операций: анализа, синтеза, обобщения. Работа разного уровня с понятиями является также необходимым условием. Важно постоянно устанавливать связь между понятиями изучаемого курса и других предметов [7, с. 69–70].

Уже в самом начале изучения любого исторического курса перед школьником стоит сложная задача и соче-

тания, и обобщения новых понятий. При этом понятия в процессе обучения истории углубляются настолько, что приобретают зачастую иной, более глубокий смысл. Но это не должно нарушать преемственности в развитии понятия, которое было сформировано при изучении другого предмета. Поэтому необходимо «развивать» понятия, а не подменять их, показывая всю несостоятельность прежних знаний. То есть обновленное содержание понятия не должно отрицать прежнего, может быть, не такого полного, но, несомненно, важного при развитии понятия в дальнейшем. Это замечание важно не только при установлении межпредметных, но и при установлении внутрпредметных связей. Таким образом, процесс формирования понятий должен быть не только непрерывен на протяжении всего обучения, но и органичен, логически и творчески осмыслен. Ведь само понятие — это форма мышления, отражающая существенные связи и свойства, отношения предметов, процессов и явлений.

Литература

1. *Абдулаев Э. Н.* Деятельностный подход в преподавании истории в рамках требований нового стандарта // Эксперимент и инновации в школе. 2012. № 2. С. 29–32.
2. *Андреев И. Л.* История России: конец XVII–XVIII в. 8 класс: учебник / И. Л. Андреев, Л. М. Ляшенко, И. В. Аносова, И. А. Арташов, И. Н. Федоров. М.: Дрофа, 2016.
3. *Бершадская Е. А., Бершадский М. Е.* Задания для диагностики усвоения связей между понятиями // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 4. С. 26–33.
4. *Вагин А. А.* Методика преподавания истории в средней школе. М.: «Просвещение», 1968.
5. *Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю.* Теория и методика преподавания истории: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2003.
6. *Дайри Н. Г.* Основное усвоить на уроке. М., 1987.
7. *Дайри Н. Г.* Современные требования к уроку истории. М., 1978.
8. История России. 10 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 3 ч. Ч. 3 / М. М. Горинов, А. А. Данилов, М. Ю. Морук и др.; под ред. А. В. Торкунова. М.: Просвещение, 2016.
9. *Кабанова-Меллер Е. Н.* Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М., 1968.
10. *Кукушкин В. С.* Теория и методика обучения. Ростов н/Д.: Феникс, 2005.
11. *Максимова Т. В.* Применение технологии развития критического мышления через чтение и письмо на уроках истории // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 2. С. 68–72.
12. Методика преподавания истории в средней школе: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2108 «История» / С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова и др. М.: Просвещение, 1986.
13. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич; под общ. ред. А. П. Астахова. Мн.: Современная школа, 2010.
14. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012. № 273-ФЗ. Екатеринбург: Изд. дом «Ажур», 2013.
15. Понятийный аппарат педагогики и образования. Сб. науч. трудов / отв. ред. Е. В. Ткаченко. Вып. 1. Екатеринбург, 1995.
16. Примерные программы по учебным предметам. История. 5–9 классы. М.: Просвещение, 2010. (Стандарты второго поколения).
17. *Степанищев А. Т.* Методика преподавания и изучения истории: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2 ч. Ч. 2. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.
18. Теория и методика обучения истории. Словарь-справочник / Э. В. Ванина, Л. К. Ермолаева, О. Н. Журавлева и др.; под ред. В. В. Баранова, Н. Н. Лазуковой. М.: Высшая школа, 2007.
19. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2011.
20. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. 4-е изд. дораб. М.: Просвещение, 2011.
21. *Широкий В. А.* Исторический опыт разработки программных требований к формированию предметных умений учащихся по истории // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 3. С. 58–63.

References

1. *Abdulaev E. N.* activity approach to teaching history in the framework of the new standard's requirements // The experiment and innovation in the school. 2012. No. 2. P. 29–32. (In Russian)
2. *Andreev I. L.* History of Russia: the end of the XVII–XVIII century. Grade 8: the textbook / I. L. Andreev, L. M. Lyashenko, I. V. Anosova, I. A. Arthasov, I. N. Fedorov. M.: Drofa, 2016.
3. *Bershadsckaya E. A., Bershadskiy M. E.* Puzzles for diagnostic digestion relationships between concepts // Innovative projects and programs in education. 2011. No. 4. P. 26–33. (In Russian)

4. Vagin AA Methods of teaching history in high school. M.: Prosveshchenie, 1968.
5. *Vyazemsky E. E., Strelova O. Yu.* Theory and methods of teaching history: Proc. for students. Executive. Proc. institutions. M.: Humanity. Ed. Center VLADOS2003.
6. *Dairy N. G.* Main learn the lesson. M., 1987.
7. *Dairy N. G.* Modern requirements to the lesson of history. M., 1978.
8. History of Russia. Grade 10. Proc. for general education. organizations. In 3 hours. Ch. 3 / M.M. Gorinov, A. A. Danilov, M. Yu. Morukov, etc .; under. Ed. A. V. Torkunov. M.: Prosveshchenie, 2016.
9. *Kabanova-Meller E. N.* Formation of receptions of mental activity and mental development of students. Moscow, 1968.
10. *Kukushkin V. S.* Theory and methods of teaching. Rostov n/D.: Phoenix 2005.
11. *Maximova T. V.* Application technology of critical thinking through reading and writing in the lessons of history // Innovative projects and programs in education. 2011. No. 2. P. 68–72. (In Russian)
12. Methods of teaching history in high school: Proc. allowance for students. ped. Ying-ing on special. № 2108 «History» / S. A. Yezhova, I. M. Lebedeva, A. V. Druzhkova et al. M.: Prosveshchenie, 1986.
13. The newest of Psychology and Education Dictionary / comp. E. S. Rapatsevich; under the total. Ed. A. P. Astakhov. Mn.: Modern School, 2010.
14. On Education in the Russian Federation. Federal Law of 29.12.2012. N273-FZ. Ekaterinburg: Izd. house «Openwork» in 2013.
15. The conceptual apparatus of pedagogy and education. Coll. scientific. Proceedings / Exec. Ed. E. V. Tkachenko. Vol. 1. Ekaterinburg, 1995.
16. Sample programs for academic subjects. History. Grades 5–9. M.: Prosveshchenie, 2010 (the second generation of the standard).
17. *Stepanishev A. T.* Methods of teaching and learning of history: Proc. allowance for students. Executive. Proc. Institutions.: At 2 pm, Part 2. M.: humanity. ed. Center VLADOS, 2002.
18. Theory and methods of teaching history. Reference Dictionary / E. V. Vanina, L. K. Ermolaeva, O. N. Zhuravleva, etc.; ed. V. V. Baranov, N. N. Lazukovoy. M.: Higher School, 2007.
19. The Federal state educational standard of general education / Ministry of Education and Science, Rus. Federation. M.: Prosveshchenie, 2011.
20. The fundamental core of the content of general education / Rus. Acad. Sciences, Rus. Acad. education; ed. V. V. Kozlov, A. M. Kondakov. 4th ed. mod. M.: Prosveshchenie, 2011.
21. *Shirokii' V. A.* Historical experience developing software requirements for the formation of subject abilities of pupils on the history // Innovative projects and education programs. 2016. No. 3. P. 58–63. (In Russian)

УДК 376.1

В.Н. Стрельцов, О.Г. Налбандян, В.В. Борисова

Опыт применения компьютерных технологий для коррекции речевых нарушений у учащихся начальных классов

Аннотация

В статье представлены результаты коррекционного сопровождения речевого развития учащихся начальных классов ГБОУ «Центра образования» № 1858 с помощью Информационной системы «Речевые технологии» сочетающей в себе: традиционные методики диагностическо-коррекционной работы ведущих специалистов нашей страны; новейшие, уникальные технологии отбора и предъявления материала, необходимого для диагностики, коррекции или компенсации выявленных речевых нарушений ребенка; авторскую систему определения индивидуальной траектории коррекции ребенка; технологию формирования детального ежемесячного заключения по каждому ребенку; авторскую систему, не имеющую аналогов и отраженных в научных работах авторов систему верификации заданий. Полученные результаты свидетельствуют, что проведенная коррекционная работа привела к заметному изменению уровня речевого развития и как следствие улучшению успеваемости в школе, причем наиболее заметные результаты наблюдаются при интенсивности коррекционной работы более 15 занятий в месяц. Применение Информационной системы «Речевые технологии» может стать основой значительного прогресса в процессе обучения в школе.

Ключевые слова: информационная система, трудности в обучении, коррекционное сопровождение, речевые нарушения.

Vladimir N. Streltsov, Hovik G. Nalbandyan, Viktoria V. Borisova

Experience in the use of computer technology for the correction of speech disorders of primary school pupils

Abstract

The article presents the results of speech disorders correction of primary school pupils in "Education Center" 1858 with «Speech Technologies» Information System. The current system is a unique computer program that combines: conventional diagnostic techniques, remedial work leading experts of our country; The latest, unique technology selection and presentation of the material necessary for the diagnosis, correction or compensation of the identified disorders of the child's speech; authoring system for measuring an individual trajectory correction of the child; technology for forming a detailed monthly summary for each child; authoring system, which has no analogues and reflected in scientific works of authors verification system tasks. It is shown that carried out work has given a significant change in the verbal ability. The mostly essential results are obtained in the intensity of correctional work more than 15 sessions per month. The Information System can be the basis of significant progress in the learning process at primary school.

Keywords: information system, study difficulties, correctional support, speech disorders.

В последние десятилетия стремительно увеличивается количество детей с речевыми нарушениями, препятствующими успешному обучению в начальной школе. Например, число детей, у которых диагностируются дисграфия или дислексия, достигло 50% от контингента учащихся начальной школы, в то время как 50 лет назад таких детей было не более 5%. Речевые нарушения являются ведущей причиной хронической неуспеваемости учащихся начальной школы. Перед лицом учителя оказываются дети с широким набором речевых нарушений, причем более половины учащихся нуждаются в специальном коррекционном сопровождении.

Руководством и педагогическим коллективом нашего Центра образования № 1858 проводится систематическая работа с дошкольниками, а также с учащимися младших классов. Для подготовки к обучению в школе ежегодно организуются летние логопедические лагеря, проводится первичная диагностика дошкольников и школьников 1-х классов. Организована психолого-педагогическая и логопедическая помощь детям нашего Центра, педагоги школы регулярно повышают свою квалификацию в области дефектологии и педагогики. Тем не менее значительное количество учащихся начальных классов оказываются неготовыми к обучению в школе. У них определяются нарушения фонетико-фонематического характера, трудности в овладении чтением и письмом, общее недоразвитие речи, препятствующие успешному овладению учебным материалом [5].

Для столь разнородного контингента не существует единой педагогической методики обучения, единой формы преподнесения учебного материала и контроля знаний. Учитель не в состоянии применить индивидуальные методики обучения, как в силу групповой формы занятий, так и в силу невозможности овладеть всеми приемами специальной педагогики. Вместе с тем при столь массовой потребности невозможно обеспечить необходимое количество специалистов в различных областях коррекционной педагогики.

Для решения этой проблемы в 2013 году руководством и педагогическим коллективом Центра образования № 1858 совместно с Научно-исследовательским центром речевых технологий была организована работа по разработке Информационной системы, которая могла бы обеспечить подготовку дошкольников к обучению в школе и коррекционное сопровождение младших школьников в процессе обучения [1; 4]. К разрабатываемой системе предъявлялись следующие требования:

1. Информационная система должна быть доступной для самостоятельной работы детей.
2. Коррекционная работа в Системе должна включать в себя работу по преодолению фонетико-фонематических нарушений, нарушений процессов чтения и письма, а также общего недоразвития речи.
3. Ребенку должны предлагаться коррекционные задания, соответствующие его возрасту, а также характеру и степени выраженности его речевых нарушений.
4. Информационная система должна иметь возможность контроля результатов коррекционной работы со стороны родителей и учителей.

Программное обеспечение Информационной системы разрабатывалось на протяжении трех лет с привлечением специалистов в области современных компьютерных технологий. В содержательную часть Информационной системы заложена база диагностическо-коррекционных заданий, разработанных на основе общепризнанных подходов и методик ведущих ученых Российской дефектологической школы. Задания адаптированы к возможностям компьютерного представления.

Столь масштабный проект потребовал участия большого числа специалистов различного профиля — логопедов, детских психологов, дефектологов, математиков, компьютерных архитекторов и программистов и, конечно же, педагогов начальной школы, наиболее адекватно представляющих проблемы обучения и контингент учащихся начальной школы. Активное творческое участие в формировании педагогического содержания Системы приняли педагоги начальных классов нашей школы. В процессе сотрудничества Центра образования № 1858 и Научно-исследовательского центра Речевых технологий была осуществлена модернизация программного обеспечения Информационной системы с целью ее максимальной адаптации к школьным реалиям, проведена верификация и валидизация коррекционного и педагогического содержания системы [2].

Наш Центр образования стал первой экспериментальной площадкой для пилотной апробации и внедрения Информационной системы. В 2014 году с помощью Информационной системы «Речевые технологии» в нашей школе была проведена массовая диагностика речевых нарушений детей начальных классов. Диагностическое заключение для каждого ребенка формировалось по результатам выполнения не менее 200 диагностических заданий. В диагностике приняли участие 395 учащихся под руководством 20 кураторов — педагогов начальной школы. В процессе диагностики исследовались речевые нарушения по 9-ти различным группам симптоматики:

- нарушение фонематического слуха;
- нарушение фонематического анализа, синтеза, восприятия;
- нарушение фонематических представлений;
- фонематическая дисграфия, дислексия;
- оптико-мнестическая дисграфия, дислексия;
- семантическая дислексия;
- нарушения на уровне слова;
- нарушения на уровне словосочетания;
- нарушения на уровне фразы.

По результатам диагностики было определено, что 11% детей имеют тревожный уровень речевых нарушений, требующий серьезной коррекционной работы с привлечением специалистов из различных сфер коррекционной педагогики и психологии. 65% детей имеют выраженный уровень речевых нарушений по отдельным составляющим речевого развития. Для этих детей необходимо проведение коррекционной работы, направленной на устранение и компенсацию выявленных речевых нарушений. У 24% детей уровень речевого развития соответствовал возрастной группе. Таким образом, диагностическое исследование подтвердило, что картина речевых нарушений

учащихся чрезвычайно разнообразна, причем у многих детей наблюдается сочетание по нескольким группам симптоматики речевых нарушений.

Исходя из огромной потребности по преодолению речевых нарушений у учащихся начальных классов, в 2015 году в нашем Центре образования было организовано коррекционное сопровождение учащихся на основе Информационной системы «Речевые технологии» [3]. Нужно отметить, что реализация столь масштабного проекта была сопряжена с определенными трудностями связанными, с пропускной способностью школьной сети, необходимостью приобретения дополнительного серверного оборудования, проблемами организационного характера. В работе Информационной системы приняли участие 125 учащихся 1 классов и 156 учащихся 2 классов нашего Центра образования. Именно в этой возрастной группе наиболее остро проявляются трудности в процессе адаптации к школьной программе. У этих детей речевые нарушения приводят к проблемам в освоении всех предметов, связанных с необходимостью читать и писать, нервному истощению, агрессии, гиперреактивности, повышенному уровню тревожности, искажению самооценки.

На сайте информационной системы «Речевые технологии» logo-tech.ru для каждого ребенка был создан личный кабинет, в котором проводится диагностическо-коррекционная работа ребенка, формируется индивидуальная программа коррекционного сопровождения, а также отслеживается уровень достижения ребенка в программе. В соответствии с санитарно-эпидемиологическими требованиями к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях длительность занятия в информационной системе не превышает 15-ти минут [6].

В большинстве своем учащиеся работают в Информационной системе осознанно, легко воспринимают предъявляемый материал, с большим старанием выполняют задания разной сложности. Многие из детей помимо ежедневной работы в школе дополнительно занимаются в программе дома.

Вместе с тем анализ результатов детей показывает случаи, когда дети «щелкают наугад». Зачастую это обусловлено попыткой избежать заданий, в которых проявляется их отставание — своего рода психологическая защита.

Педагогический коллектив нашей Школы с энтузиазмом относится к внедрению в учебный процесс Информационной системы «Речевые технологии», они видят в этом облегчение своей работы. Теперь наши учителя, зная речевые недостатки своих учеников, дифференцированно подходят к предъявлению учебного материала и с пониманием относятся к проблемам ребенка в процессе обучения. Логопеды нашего Центра образования, получая ежемесячные диагностическо-коррекционные отчеты, без труда формируют группы детей со схожими речевыми дефектами и проводят с ними дополнительную коррекционную работу.

В настоящей статье представлены некоторые полученные с помощью Информационной системы «Речевые технологии» результаты коррекционной работы, проведенной с октября 2015 года по апрель 2016 года. Анализировались ответы детей на более чем 180 тысяч коррекционных заданий.

На рис. 1 и 2 представлена динамика результатов учащихся в Информационной системе по трем направлениям коррекционной работы: фонетико-фонематическое недоразвитие, нарушение процессов чтения и письма и общее недоразвитие речи. Из рисунков легко увидеть схожий

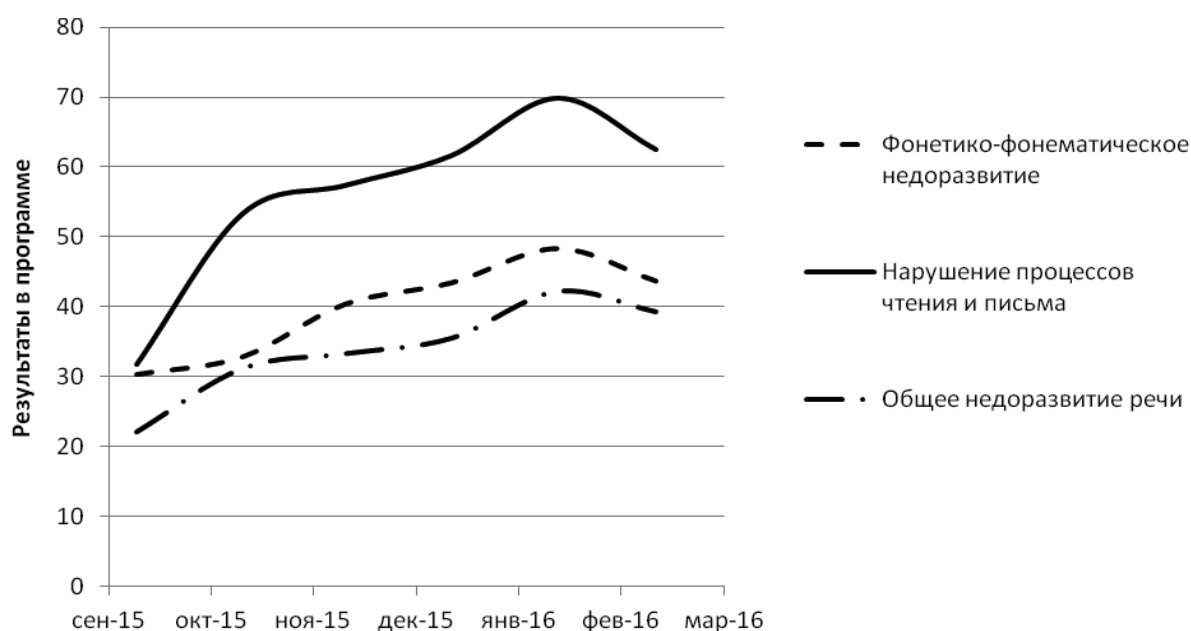


Рис. 1. Динамика результатов работы учащихся в Информационной системе (1 класс)

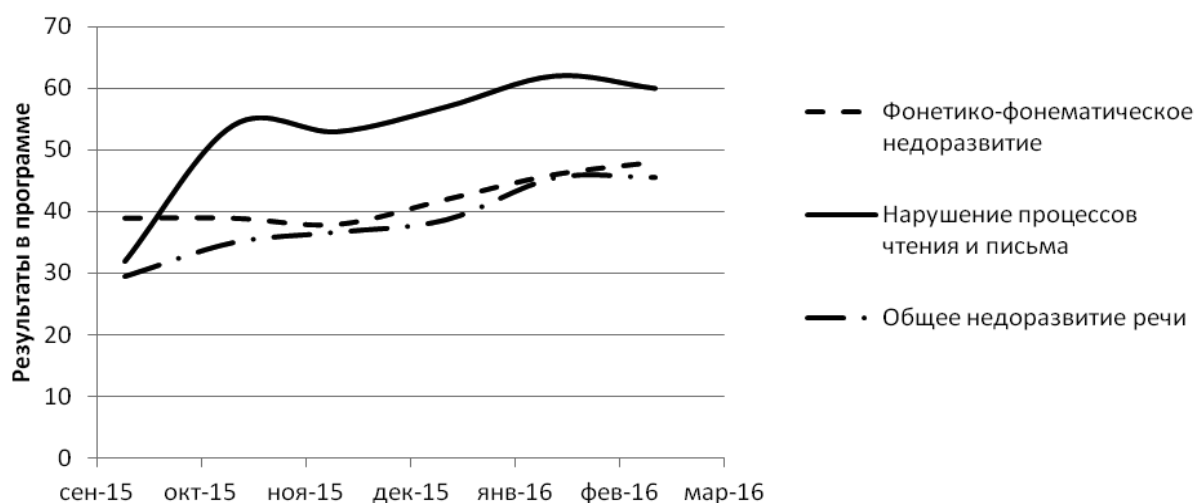


Рис. 2. Динамика результатов работы учащихся в Информационной системе (2 класс).

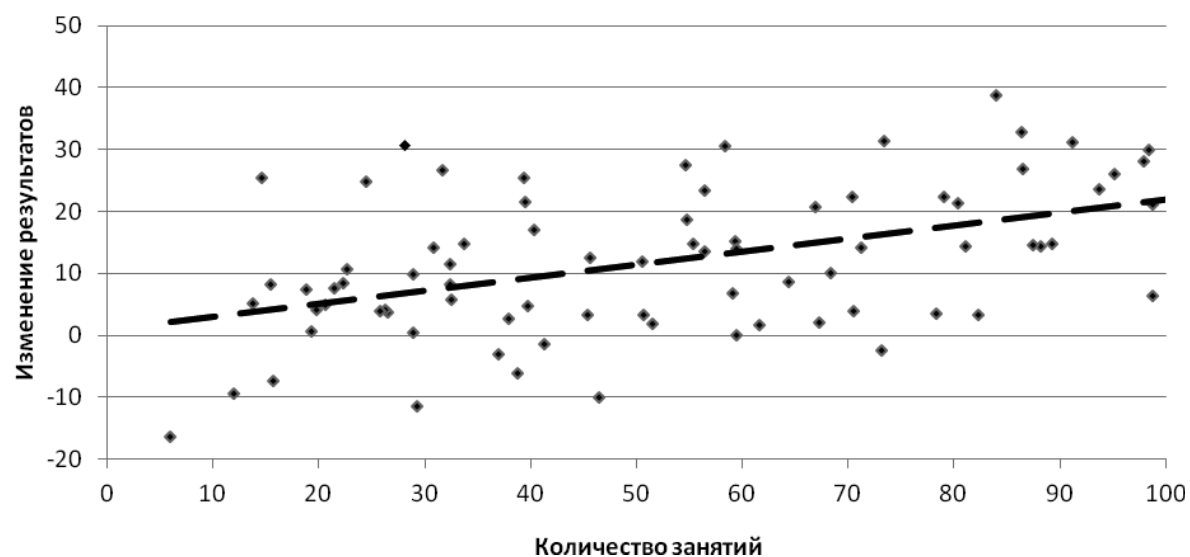


Рис. 3. Зависимость прогресса результатов от количества занятий учащегося в Информационной системе за 6 месяцев коррекционной работы (1 класс)

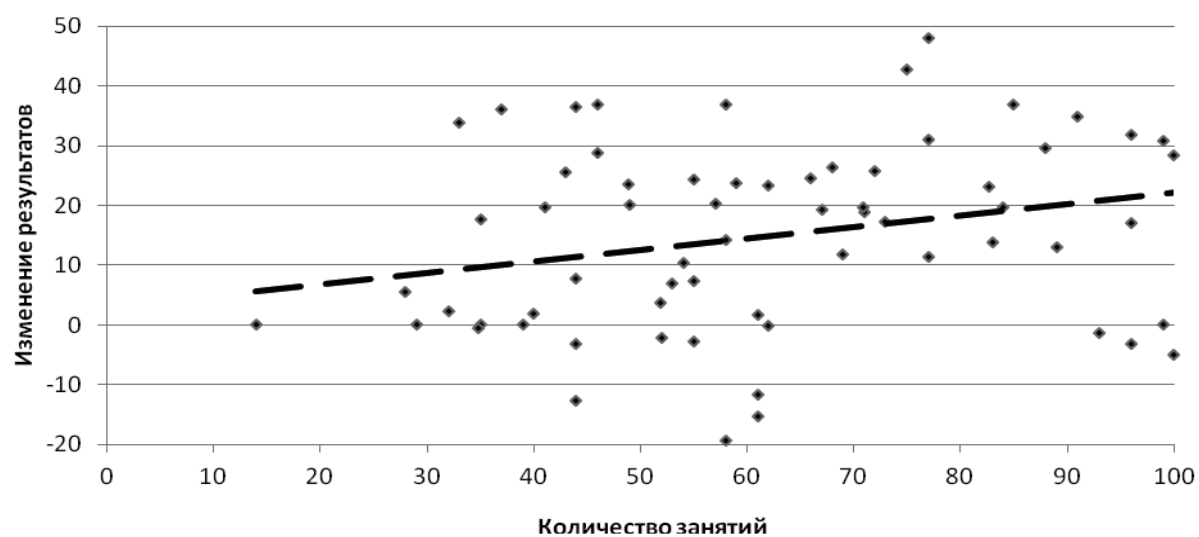


Рис. 4. Зависимость прогресса результатов от количества занятий учащегося в Информационной системе за 6 месяцев коррекционной работы (2 класс)

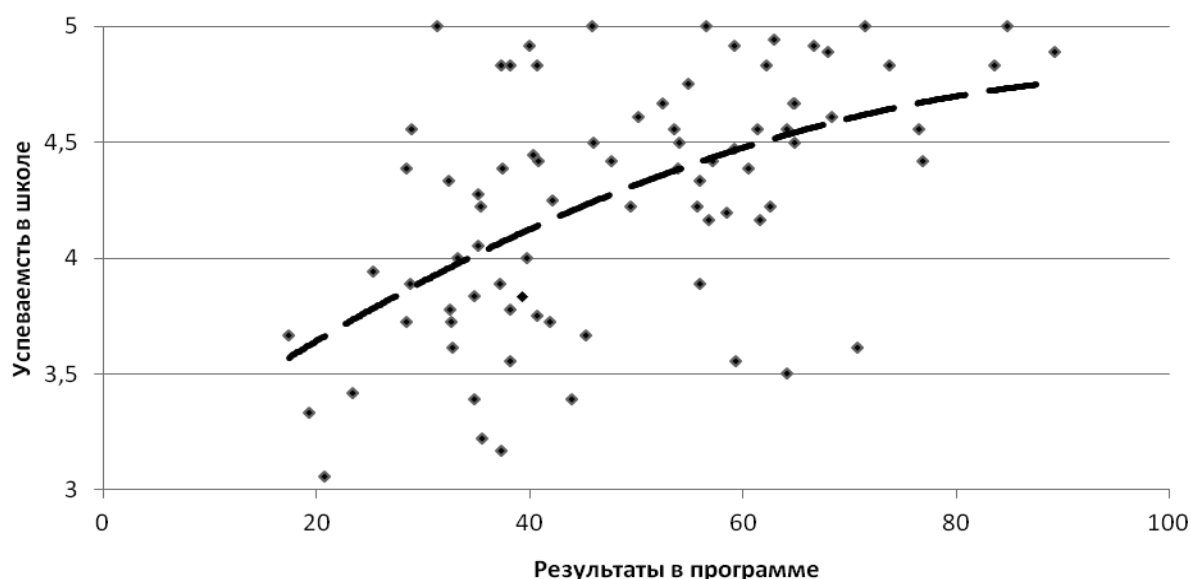


Рис. 5. Взаимосвязь результатов учащихся в Информационной системе и успеваемости в школе (2 класс)

характер динамики результатов для учащихся 1-го и 2-го классов, причем по каждому из направлений отмечается устойчивый рост результатов детей. За 6 месяцев коррекционной работы результаты детей повысились — у первоклассников в среднем на 75% (20 баллов), у второклассников в среднем на 50% (18 баллов).

Следует отметить, что не все дети одинаково интенсивно участвовали в коррекционной работе. На рис. 3, 4 представлена зависимость прогресса результатов ребенка от количества занятий в Информационной системе.

Из рис. 3 и 4 видно, что прогресс существенно зависит от количества пройденных занятий в системе. При интенсивности занятий менее чем 7 занятий в месяц прогресс незначительный. Но уже при интенсивности занятий более 15 в месяц (90 занятий за 6 месяцев) наблюдается значительный прогресс. Полученная зависимость результата от количества проведенных занятий говорит о том, что прогресс детей является не результатом естественного взросления, а обусловлен коррекционной работой в Информационной системе.

Успешность обучения детей в школе в значительной мере связана со степенью речевого развития ребенка. На рис. 5 представлена взаимосвязь результатов учащихся 2 класса в Информационной системе и средней успеваемости по различным дисциплинам в школе.

Из рис. 5 видно, что успешность обучения учащихся в школе однозначно связана уровнем речевого развития. Изменение результатов детей по итогам коррекционной работы в Информационной системе «Речевые технологии» соответствует увеличению средней успеваемости ребенка по 5-ти бальной шкале системы школьных оценок на 0,3 балла.

Таким образом, коррекционное сопровождение учеников начальных классов приводит к заметному изменению уровня речевого развития и как следствие улучшению успеваемости в школе, причем наиболее заметные результаты наблюдаются при интенсивности коррекционной работы более 15 занятий в месяц. Применение Информационной системы «Речевые технологии» может стать основой значительного прогресса в процессе обучения в школе.

Литература

1. *Александренко Н.* Учебная деятельность школьников на основе информационных технологий // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 5. С. 19–22.
2. *Борисова В. В., Метельская Т. А., Налбандян О. Г.* Динамическое тестирование // Монография. М.: Издательство «Графа», 2007.
3. *Борисова В. В., Налбандян О. Г.* Применение информационной системы «Речевые технологии» для диагностики речевых нарушений у детей младшего возраста // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 1. С. 66–71.
4. *Вострикова Е. Л.* Использование информационно-коммуникативных технологий в начальной школе // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. № 2. С. 19–22.
5. *Ковалева Г. С.* и др. О первоклассниках: по результатам исследования готовности первоклассников к обучению в школе / Г. С. Ковалева, О. В. Даниленко, И. В. Ермакова, Н. В. Нурминская, Е. В. Гапонова, Е. В. Давыдова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 5. С. 30–37.
6. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 189 г. Москва «Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821–10 ‘Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях’».

References

1. *Aleksandrenko N.* Educational activity of schoolboys on the basis of information technologies // Municipal Education: Innovation and Experiment. 2015. No. 5. P. 19–22. (In Russian)
2. *Borisova V. V., Metelskaya T. A., Nalbandyan O. G.* Dynamic Testing. Monograph. M.: Publishing House Of The «Grafa», 2007.
3. *Borisova V. V., Nalbandyan O. G.* The Diagnosis of Junior Children Speech Disorders with Information System «Speech Technologies» // Innovative projects and programs in education. 2016. No. 1. P. 66–71. (In Russian)
4. *Vostrikova E. L.* The Use of Information and Communication Technologies in Primary Education // Municipal Education: Innovation and Experiment. 2011. No. 2. P. 19–22/ (In Russian)
5. *Kovaleva G. S., Danilenko O. V., Ermakova I. V., Nurminskaya N. V., Gaponova N. V., Davydova E. V.* First-graders: the Results of Research on the Readiness of First Graders to School // Municipal Education: Innovation and Experiment. 2012. No. 5. P. 30–37. (In Russian)
6. Resolution of the Chief State Sanitary Doctor Ros-Russian Federation of December 29, 2010 N189 Moscow «On assertion-NII 2.4.2.2821–10 SanPiN ‘Sanitary-epidemiological requirements to the conditions and organization of education in educational institutions’»

Ю.Д. Овчинников, А.С. Сиденко

Возвращение норм ГТО в России стало законным

Аннотация

Актуальность. Президент России Владимир Владимирович Путин подписал закон о возвращении комплекса норм ГТО. Изменения внесены в федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты РФ.

Новизна. Авторы пропагандируют развитие норм ГТО, определенных законом президента, с помощью метода проектных технологий и информационно-обобщающего метода.

Методика. При проведении данного исследования использованы следующие методы: информационно-аналитический метод, метод обобщения, метод проектных технологий.

Результаты исследований. Документ размещен на официальном интернет-портале правовой информации. Теперь ГТО определяется в качестве программной и нормативной основы системы физического воспитания населения. Планируется, что Минспорт будет утверждать государственные требования комплекса ГТО, включая нормативы испытаний. Они будут проходить на добровольной основе. К сдаче норм ГТО будут допускать только при наличии справки о прохождении медосмотра.

Требования комплекса ГТО устанавливаются по трем уровням сложности, соответствующим золотому, серебряному или бронзовому знакам отличия.

Практическое значение. На страницах журнала планируется открыть проект, способствующий не только популяризации здорового образа жизни различных слоев населения, но и пропаганде подхода к новому комплексу ГТО. Проект будет называться «ГТО в РОССИИ». Проект призван объединить специалистов разных направлений: ученых, учителей, спортсменов, тренеров, специалистов-практиков, административных работников.

■ **Ключевые слова:** закон о ГТО, здоровье населения, молодежь, проект.

Yuri D. Ovchinnikov, Alla S. Sidenko

The return of the gto in russia was legitimate

Abstract

Actuality. The President of Russia Vladimir Vladimirovich Putin signed the law on the return of a set of rules TRP. Changes were made to the Federal law «On physical culture and sport in the Russian Federation» and certain legislative acts of the Russian Federation.

Novelty. The authors advocate the development of standards TRP defined by law of the President using the method of project technology and information-synthesis method.

Technique. In conducting this research used the following methods: information-analytical method, method of generalization, the method of design technologies.

The results of the research.

The document is available on the official Internet portal of legal information. Now the TRP is defined as the software and normative framework of the system of physical education of the population. It is planned that the Ministry will approve the state requirements of the TRP, including the test standards. They will be held on a voluntary basis. To deliver the standards TRP will be allowed only if there is a certificate on passage of medical examination.

The requirements of the TRP are set at three levels of difficulty corresponding to gold, silver or bronze insignia.

Practical value. On the pages of the magazine to open the project, not only conducive to the promotion of healthy lifestyles of different segments of the population, but the propaganda approach to the new complex TRP. The project will be called «TRP in RUSSIA». The project aims to unite experts of different fields: scientists, teachers, athletes, coaches, practitioners, and administrative staff.

■ **Keywords:** law on TRP, public health, youth, project.

Постановка проблемы. Из истории и теории программы «Готов к Труд и Обороне» (ГТО)

«Готов к Труд и Обороне» (ГТО) — программа физической и культурной подготовки основывалась на единой и поддерживаемой государством системе патриотического воспитания населения. В свои времена эта программа имела свой успех и популярность, те, кто ее застал, помнят, насколько это было важное и полезное явление. Благодаря этой программе в стране появились свои чемпионы и победители, программа воспитывала и влияла на здоровый образ жизни каждого человека. Программа ГТО позволяла развить у людей навыки, которые можно применить не только в спорте, но и в реальных условиях.

Началом программы «Готов к Труд и Обороне» принято считать принятие в 1931 году программы ГТО, которая состояла из двух частей. Первая часть называлась «Будь готов к труду и обороне СССР», и была ориентирована на школьников средней школы. Тут было создано 4 возрастных ступени.

Вторая часть — «ГТО» была ориентирована не только на школьников старше 16 лет, но и на обычное население, она охватывала три ступени. С развитием ГТО менялись и нормативы программы, так, спустя три года после создания ГТО появился комплекс БГТО, который также был изменен в 1940 году. Далее изменения вносились каждые 5–8 лет, пока в 1972 году не был утвержден последний физкультурный комплекс программы. Так, постановлением ЦК партии 17 января 1972 года было принято 5 ступеней ГТО, для каждой из них были созданы свои требования, каждая ступень имела свое название.

Самая первая ступень — «Смелые и ловкие» охватывала детей 10–13 лет. Вторая ступень — до 15 лет, третья — от 15 до 18, четвертая ступень различалась для мужчин и женщин. Для мужской части СССР — 19–28 лет, и 29–39, женщины — до 34 лет. Пятая, последняя ступень ГТО — от 40 до 60 для мужчин и от 35 до 55 — для женщин. Кроме того, в этом же году был принят военно-спортивный комплекс ГТО для военных, который соответствовал четвертой ступени.

Вместе с развитием ГТО увеличивалось и число людей, занимавшихся спортом. Так, к примеру, за десять лет, с 1931 до 1941 года число людей, которые сдали нормы ГТО 1 ступени, составляло 6 миллионов человек,

вторую ступень сдали около 100 тысяч. А уже к 1948 году людей, вовлеченных в спорт, было более 7 миллионов. Эта цифра резко возросла к 1977 году, когда в стране нормы ГТО выполнили более 52 миллионов человек.

Программа ГТО в СССР 20 века действовала довольно долгий исторический период с 1931 по 1989 гг. Сейчас можно видеть, как продаются коллекции значков эпохи СССР [5; 6; 8]. Красивые значки, напоминающие об ушедшей эпохе физического и морально-нравственного состояния здоровья нашего общества. Программа ГТО способствовала повышению социальной значимости человека в обществе, показывала уровень развития физического здоровья среди определенной части населения; физически развитые люди были очень привлекательны и гордились своей внешностью.

В 90 годы 20 столетия система ГТО СССР полностью утратила свой смысл и значение, не предоставив на смену ничего нового. Выросло целое поколение не знающее, что такое турник и, тем более, не умеющее прыгать, бегать по определенным нормативам. Общефизическое состояние большей массы населения разных возрастных категорий стало критическим.

В 2014 году был разработан проект закона о ГТО, а 5 октября 2015 года был подписан закон [2; 3]. Теперь ГТО определяется в качестве программной и нормативной основы системы физического воспитания населения [3; 4]. Более того, вводится тьютор по ГТО [7; 9]. Достаточно специфичная должность с неопределенным функционалом к конкретному учреждению и региону в целом. Следует отметить, что система тьюторства не развита в России так, как в зарубежных странах. Новую систему ГТО связывают с оздоровлением молодежи [11]. Четкой системы взаимодействия еще не разработано [10; 13; 14]. Проблема состоит еще и в неотработанности нормативов испытаний. Будут ли они выполнимы большей частью населения в возрастном периоде с 6 до 80 лет? Некоторые регионы провели пробные тестирования системы новой системы ГТО России. Необходимо иметь полное представление о развитии комплекса ГТО в регионах с учетом региональных особенностей: физического развития, социальной защиты, экономических затрат. Развитие ГТО в общеобразовательных школах будет интересным с точки зрения различных методик подготовки школьников к сдаче норм по ГТО [1; 12]. ГТО в вузовской

системе будет иметь свои особенности с учетом специфики высшего учебного заведения [10; 15]. Уровень развития в Вузах различных видов спорта выполняет социально-оздоровительную функцию. Результаты развития спорта в спортивных и не спортивных Вузах различны. Более того, Вузы физкультурного профиля в сдаче норм ГТО должны идти отдельным сектором, так как данные учебные заведения готовят профессионалов в области физкультуры и спорта. Фундаментальных медицинских исследований требует вопрос сдачи норм ГТО разными возрастными категориями, ибо существует противопоказание для выполнения физических упражнений и определенного вида нагрузки при разном спектре заболеваний. ГТО может выступить своего рода национальным брендом, так как ни в одной стране мира такого комплекса не было. Комплекс ГТО России действительно должен показать насколько наше молодое поколение готово к труду и обороне [4; 11; 16].

Законодательные инициативы, которым посвящается данная статья

Закон очень интересный и актуальный. Но как он будет работать? — не все население знает законы и даже не стремится их прочесть. Прежде чем высказать свое мнение о законе, приведем его полностью без сокращений, чтобы прочесть вместе с читателем и вместе обсудить. У каждого в результате прочтения сформируется свое мнение по национальному вопросу страны.

Цель данной статьи — показать *перспективность* законодательных инициатив для широких масс в области физической и культурной подготовки и системе патриотического воспитания населения России.

Изложение основного материала с полным обоснованием полученных результатов

Закон приведен полностью.

Федеральный закон Российской Федерации от 5 октября 2015 г. № 274-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации» вступил в силу 6 октября 2015 года, принят Государственной Думой 25 сентября 2015 года, одобрен Советом Федерации 30 сентября 2015 года

Статья 1

Внести в Федеральный закон от 4 декабря 2007 года N329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (Собрание законодательства Российской Федерации, 2007, N50, ст. 6242; 2008, N30, ст. 3616; N52, ст. 6236; 2009, N19, ст. 2272; N29, ст. 3612; N48, ст. 5726; 2010, N19, ст. 2290; N31, ст. 4165; N49, ст. 6417; 2011, N9, ст. 1207; N17, ст. 2317; N30, ст. 4596; N49, ст. 7062; N50, ст. 7354, 7355; 2012, N29, ст. 3988; N31, ст. 4325; N53, ст. 7582; 2013, N19, ст. 2331; N23, ст. 2866; N27, ст. 3477; N30, ст. 4025, 4031; 2014, N23, ст. 2930; N26, ст. 3376; 2015, N1, ст. 43, 76; N14, ст. 2018; N27, ст. 3993, 3995) следующие изменения:

1) статью 2 дополнить пунктом 2¹ следующего содержания:

«2¹) Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) (далее также —

комплекс ГТО) — программная и нормативная основа системы физического воспитания населения, устанавливающая государственные требования к уровню его физической подготовленности»;

2) пункт 1 статьи 5 после слов «спортивные клубы,» дополнить словами «физкультурно-спортивные клубы и их объединения»;

3) статью 6 дополнить пунктом 21 следующего содержания:

«21⁶) реализация комплекса ГТО, содействие деятельности общероссийских объединений физкультурно-спортивных клубов»;

4) в части 1 статьи 8:

а) подпункт «б» пункта 3 дополнить словами «, в том числе включающих в себя физкультурные мероприятия и спортивные мероприятия по реализации комплекса ГТО»;

б) дополнить пунктом 3 следующего содержания:

«3¹) наделение некоммерческих организаций правом по оценке выполнения нормативов испытаний (тестов) комплекса ГТО»;

5) в части 1 статьи 9:

а) пункт 4 дополнить словами «в том числе включающих в себя физкультурные мероприятия и спортивные мероприятия по реализации комплекса ГТО»;

б) дополнить пунктом 6 следующего содержания:

«6³) наделение некоммерческих организаций правом по оценке выполнения нормативов испытаний (тестов) комплекса ГТО»;

6) статью 9¹ дополнить пунктом 4 следующего содержания:

«4) создавать центры тестирования по выполнению нормативов испытаний (тестов) комплекса ГТО (далее — центры тестирования) в форме некоммерческих организаций»;

7) часть 1 статьи 23 после слов «на территории Российской Федерации,» дополнить словами «перечень физкультурных мероприятий и спортивных мероприятий по реализации комплекса ГТО»;

8) дополнить главой 3 следующего содержания:

«Глава 3. Комплекс ГТО. Физкультурно-спортивные клубы и их объединения, основная деятельность которых направлена на реализацию комплекса ГТО

Статья 31. Общие положения о комплексе ГТО

1. Федеральный орган исполнительной власти в области физической культуры и спорта утверждает государственные требования комплекса ГТО, включающие в себя нормативы испытаний (тестов) комплекса ГТО, в порядке, установленном Положением о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО), утвержденным Правительством Российской Федерации.

2. Требования комплекса ГТО устанавливаются по трем уровням сложности, соответствующим золотому, серебряному или бронзовому знаку отличия комплекса ГТО, образец и описание которого, форма бланка удостоверения к которому утверждаются федеральным органом исполнительной власти в области физической культуры и спорта. Порядок награждения лиц, выполнивших нормативы испытаний (тестов) комплекса ГТО, соответству-

ющими знаками отличия комплекса ГТО устанавливается федеральным органом исполнительной власти в области физической культуры и спорта.

3. Выполнение нормативов испытаний (тестов) комплекса ГТО осуществляется добровольно.

4. Порядок организации и проведения тестирования по выполнению нормативов испытаний (тестов) комплекса ГТО устанавливается федеральным органом исполнительной власти в области физической культуры и спорта.

5. Особенности выполнения нормативов испытаний (тестов) комплекса ГТО для лиц, подлежащих призыву на военную службу, инвалидов, лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также для иных отдельных групп населения устанавливаются Положением о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО).

6. Учет данных о результатах выполнения нормативов испытаний (тестов) комплекса ГТО осуществляется по форме федерального статистического наблюдения за реализацией комплекса ГТО, которая утверждается федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере официального статистического учета, в установленном им порядке.

7. Правительство Российской Федерации представляет Президенту Российской Федерации ежегодно до 1 мая текущего года доклад об уровне физической подготовленности населения, включающий в себя, в том числе, оценку эффективности физкультурных мероприятий и спортивных мероприятий по реализации комплекса ГТО, проведенных в субъектах Российской Федерации.

8. Порядок создания и ведения электронной базы данных, относящихся к реализации комплекса ГТО, а также перечень сведений, подлежащих включению в нее, утверждается федеральным органом исполнительной власти в области физической культуры и спорта с учетом требований законодательства Российской Федерации в области персональных данных.

Статья 31. Центры тестирования

1. Центры тестирования создаются в целях проведения тестирования выполнения нормативов испытаний (тестов) комплекса ГТО.

2. Порядок создания центров тестирования и положение о центрах тестирования утверждаются федеральным органом исполнительной власти в области физической культуры и спорта по согласованию с федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в области обороны, в отношении выполнения нормативов испытаний (тестов) комплекса ГТО гражданами, подлежащими призыву на военную службу, лицами, обучающимися в подведомственных ему образовательных организациях, и лицами гражданского персонала воинских формирований.

3. Федеральный орган исполнительной власти в области физической культуры и спорта наделяет образовательные организации и иные организации, учредителем которых он является, другие образовательные организа-

ции высшего образования правом по оценке выполнения нормативов испытаний (тестов) комплекса ГТО при наличии в этих организациях центров тестирования, которые созданы в установленном порядке и являются структурными подразделениями соответствующих организаций. Органы государственной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления наделяют правом по оценке выполнения нормативов испытаний (тестов) комплекса ГТО образовательные организации и иные организации, учредителями которых они являются, при наличии в этих организациях центров тестирования, которые созданы в установленном порядке и являются структурными подразделениями соответствующих организаций. Иные некоммерческие организации, в том числе физкультурно-спортивные клубы, наделяются указанным правом в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти в области физической культуры и спорта, при наличии в этих организациях центров тестирования, которые созданы в установленном порядке и являются структурными подразделениями соответствующих организаций.

4. Центры тестирования в форме некоммерческих организаций могут быть созданы органами, указанными в части 3 настоящей статьи.

5. Центры тестирования представляют лиц, выполнивших нормативы испытаний (тестов) комплекса ГТО, по результатам оценки выполнения ими указанных нормативов к награждению соответствующим знаком отличия комплекса ГТО.

Статья 31. Физкультурно-спортивные клубы и их объединения, основная деятельность которых направлена на реализацию комплекса ГТО

1. Физкультурно-спортивные клубы создаются по месту жительства, работы, обучения граждан на основе членства и осуществляют свою деятельность в форме общественных организаций. К основным видам деятельности физкультурно-спортивных клубов относятся:

1) осуществление подготовки населения к выполнению нормативов испытаний (тестов) комплекса ГТО;

2) участие в организации работы по развитию физической культуры и спорта среди различных категорий граждан и групп населения.

2. Физкультурно-спортивные клубы вправе объединяться в ассоциации (союзы) на местном, региональном и общероссийском уровнях.

3. Создание, деятельность, реорганизация и ликвидация физкультурно-спортивных клубов осуществляются в соответствии с законодательством Российской Федерации об общественных объединениях с учетом особенностей, установленных настоящим Федеральным законом.

4. Физкультурно-спортивным клубам и их объединениям может быть оказана финансовая, имущественная, информационная, консультационная поддержка, а также поддержка в области подготовки, дополнительного профессионального образования работников и волонтеров в установленном законодательством Российской Федерации порядке.

5. Субъекты Российской Федерации и муниципальные образования наряду с установленными частью 4 настоящей статьи формами поддержки вправе оказывать под-

держку физкультурно-спортивным клубам и их объединениям в иных формах за счет бюджетных ассигнований соответственно бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов.

6. Оказание финансовой поддержки физкультурно-спортивным клубам и их объединениям может осуществляться в установленном законодательством Российской Федерации порядке за счет бюджетных ассигнований бюджетов субъектов Российской Федерации, местных бюджетов путем предоставления субсидий.

7. Оказание имущественной поддержки физкультурно-спортивным клубам и их объединениям осуществляется органами государственной власти и органами местного самоуправления путем передачи во владение и (или) в пользование таким клубам и их объединениям государственного или муниципального имущества, в том числе спортивной экипировки, спортивного оборудования и инвентаря. Указанное имущество должно использоваться только по целевому назначению.

8. Организации, на базе которых создаются физкультурно-спортивные клубы, вправе оказывать поддержку таким физкультурно-спортивным клубам.

9. Физкультурно-спортивные клубы вправе:

1) организовывать и проводить физкультурные мероприятия и спортивные мероприятия, направленные на реализацию комплекса ГТО, разрабатывать и утверждать положения (регламенты) о таких мероприятиях;

2) принимать локальные нормативные акты, связанные с подготовкой населения к выполнению нормативов испытаний (тестов) комплекса ГТО;

3) получать финансовую и иную поддержку, предоставленную для осуществления подготовки населения к выполнению нормативов испытаний (тестов) комплекса ГТО, а также в случае наделения в соответствии с частью 3 статьи 31 настоящего Федерального закона правом по оценке выполнения нормативов испытаний (тестов) комплекса ГТО для осуществления оценки выполнения указанных нормативов из различных не запрещенных законодательством Российской Федерации источников;

4) обеспечивать участие лиц, проходящих подготовку к выполнению нормативов испытаний (тестов) комплекса ГТО, а также лиц, их выполнивших, в физкультурных мероприятиях и спортивных мероприятиях, направленных на реализацию комплекса ГТО;

5) представлять лиц, выполнивших нормативы испытаний (тестов) комплекса ГТО, к награждению ведомственными наградами федерального органа исполнительной власти в области физической культуры и спорта;

6) осуществлять иные права в соответствии с законодательством Российской Федерации.

10. Физкультурно-спортивные клубы обязаны:

1) обеспечивать необходимые условия для подготовки населения к выполнению нормативов испытаний (тестов) комплекса ГТО;

2) участвовать в организации работы по развитию физической культуры и спорта среди различных категорий граждан и групп населения;

3) обеспечивать условия для охраны и укрепления здоровья лиц, проходящих подготовку к выполнению нормативов испытаний (тестов) комплекса ГТО;

4) исполнять иные обязанности в соответствии с законодательством Российской Федерации.

11. Устав физкультурно-спортивного клуба должен предусматривать:

1) условия, порядок приобретения и утраты членства в физкультурно-спортивном клубе, права и обязанности членов физкультурно-спортивного клуба;

2) порядок уплаты вступительных и членских взносов.

Статья 31. Государственные гарантии для лиц, проходящих подготовку к выполнению нормативов испытаний (тестов) комплекса ГТО и осуществляющих их выполнение

1. Подготовка к выполнению нормативов испытаний (тестов) комплекса ГТО, включающая в себя информирование о соответствующих нормативах, порядке их выполнения, рекомендации по совершенствованию двигательной активности, организации физической подготовки в целях успешного выполнения нормативов испытаний (тестов) комплекса ГТО и иные мероприятия, определяемые органами управления физкультурно-спортивных клубов, осуществляется в физкультурно-спортивных клубах для их членов бесплатно.

2. Выполнение нормативов испытаний (тестов) комплекса ГТО в центрах тестирования является бесплатным.

Статья 31. Символика комплекса ГТО

1. Символика комплекса ГТО (словесные, изобразительные, объемные и другие обозначения или их комбинации, в том числе изображения знаков отличия комплекса ГТО и производные от них) подлежит охране в соответствии с законодательством Российской Федерации об интеллектуальной собственности.

2. Физкультурно-спортивные клубы и их объединения вправе использовать наименование «Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) или образованные на его основе слова и словосочетания в своих наименованиях в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти в области физической культуры и спорта, если иное не установлено федеральными законами.

3. Исключительные права на символику комплекса ГТО принадлежат федеральному органу исполнительной власти в области физической культуры и спорта.

4. Федеральный орган исполнительной власти в области физической культуры и спорта вправе самостоятельно использовать символику комплекса ГТО в некоммерческих целях, в том числе в целях пропаганды комплекса ГТО, занятий физической культурой и спортом, здорового образа жизни.

5. Федеральный орган исполнительной власти в области физической культуры и спорта вправе предоставлять организациям право использования символики комплекса ГТО. Такие организации в соответствии с законодательством Российской Федерации об интеллектуальной собственности вправе использовать символику комплекса ГТО и предоставлять право ее использования по согласованию с федеральным органом исполнительной власти в области физической культуры и спорта иным лицам с учетом того, что любое использование в коммерческих целях символики комплекса ГТО допускается только при условии направления полученных средств

на реализацию мероприятий по подготовке населения к выполнению нормативов испытаний (тестов) комплекса ГТО и мероприятий по выполнению таких нормативов»;

9) в части 1 статьи 34 слова «в порядке, установленном уполномоченным Правительством Российской Федерации федеральным органом исполнительной власти» заменить словами «в соответствии со статьей 39 настоящего Федерального закона»;

10) в статье 38:

а) часть 1 дополнить пунктом 3 следующего содержания:

«3¹) обеспечение условий для реализации комплекса ГТО в соответствии с настоящим Федеральным законом»;»;

б) часть 2 дополнить пунктом 2 следующего содержания:

«2¹) обеспечение условий для реализации комплекса ГТО в соответствии с настоящим Федеральным законом»;»;

в) часть 4 дополнить пунктом 2 следующего содержания:

«2¹) обеспечение условий для реализации комплекса ГТО в соответствии с настоящим Федеральным законом»;»;

11) статью 39 изложить в следующей редакции:

«Статья 39. Медицинское обеспечение физической культуры и спорта

1. Медицинское обеспечение лиц, занимающихся физической культурой и спортом, включает в себя:

1) систематический контроль за состоянием здоровья этих лиц;

2) оценку адекватности физических нагрузок этих лиц состоянию их здоровья;

3) профилактику и лечение заболеваний этих лиц и полученных ими травм, их медицинскую реабилитацию;

4) восстановление их здоровья средствами и методами, используемыми при занятиях физической культурой и спортом.

2. Лицо, желающее заниматься физической культурой и спортом, может быть принято в организацию, осуществляющую спортивную подготовку, иную организацию для занятий физической культурой и спортом и (или) допущено к выполнению нормативов испытаний (тестов) комплекса ГТО только при наличии документов, подтверждающих прохождение медицинского осмотра в соответствии с частью 4 настоящей статьи.

3. Организаторы физкультурных мероприятий и спортивных мероприятий обязаны осуществлять медицинское обеспечение их участников.

4. Порядок организации оказания медицинской помощи лицам, занимающимся физической культурой и спортом (в том числе при подготовке и проведении физкультурных мероприятий и спортивных мероприятий), включая порядок медицинского осмотра лиц, желающих пройти спортивную подготовку, заниматься физической культурой и спортом в организациях и (или) выполнить нормативы испытаний (тестов) комплекса ГТО, устанавливается федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации

государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере здравоохранения.

5. В период проведения на территории Российской Федерации официальных физкультурных мероприятий и спортивных мероприятий лица, получившие медицинское или фармацевтическое образование в иностранных государствах и заявленные физкультурно-спортивными организациями иностранных государств в качестве медицинских специалистов, вправе осуществлять медицинское обеспечение представителей физкультурно-спортивных организаций и участников официальных физкультурных мероприятий и спортивных мероприятий этих иностранных государств на территориях, определенных организаторами официальных физкультурных мероприятий и спортивных мероприятий, без прохождения процедуры допуска к осуществлению медицинской или фармацевтической деятельности, предусмотренной законодательством Российской Федерации.»

Статья 2

Статью 17 Федерального закона от 28 марта 1998 года N53-ФЗ «О воинской обязанности и военной службе» (Собрание законодательства Российской Федерации, 1998, N13, ст. 1475; 2006, N28, ст. 2974; 2013, N27, ст. 3477; 2014, N30, ст. 4247) дополнить пунктом 3 следующего содержания:

«3. Особенности выполнения гражданами, подлежащими призыву на военную службу, нормативов испытаний (тестов) Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) устанавливаются Положением о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО), утвержденным Правительством Российской Федерации.»

Статья 3

Подпункт 30 пункта 2 статьи 26³ Федерального закона от 6 октября 1999 года N184-ФЗ «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» (Собрание законодательства Российской Федерации, 1999, N42, ст. 5005; 2003, N27, ст. 2709; 2005, N1, ст. 17, 25; 2006, N1, ст. 10; N23, ст. 2380; N30, ст. 3287; N31, ст. 3452; N44, ст. 4537; N50, ст. 5279; 2007, N1, ст. 21; N13, ст. 1464; N21, ст. 2455; N30, ст. 3747, 3805, 3808; N43, ст. 5084; N46, ст. 5553; 2008, N29, ст. 3418; N30, ст. 3613, 3616; N48, ст. 5516; N52, ст. 6236; 2009, N48, ст. 5711; N51, ст. 6163; 2010, N15, ст. 1736; N31, ст. 4160; N41, ст. 5190; N46, ст. 5918; N47, ст. 6030, 6031; N49, ст. 6409; N52, ст. 6984; 2011, N17, ст. 2310; N27, ст. 3881; N29, ст. 4283; N30, ст. 4572, 4590, 4594; N48, ст. 6727, 6732; N49, ст. 7039, 7042; N50, ст. 7359; 2012, N10, ст. 1158, 1163; N18, ст. 2126; N31, ст. 4326; N50, ст. 6957, 6967; N53, ст. 7596; 2013, N14, ст. 1663; N19, ст. 2331; N23, ст. 2875, 2876, 2878; N27, ст. 3470, 3477; N40, ст. 5034; N43, ст. 5454; N48, ст. 6165; N51, ст. 6679, 6691; N52, ст. 6981, 7010; 2014, N11, ст. 1093; N14, ст. 1562; N22, ст. 2770; N26, ст. 3371; N30, ст. 4256, 4257; N42, ст. 5615; N43, ст. 5799; N45, ст. 6138; 2015, N1, ст. 11; N13, ст. 1807, 1808; N27, ст. 3947; N29, ст. 4359) после слов «спортивных мероприятий,» дополнить словами «в том числе физкультурных мероприятий и спортивных мероприятий по реализации

Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО),».

Провели такой эксперимент: в пяти учебных группах спросили у студентов, кто из них читал новый закон о ГТО? Результат: оказалось, что никто из студентов не имеет четкого представления, что написано в законе. Один ответ понравился больше всего: читать законы скучно.

Выводы и перспективы дальнейшего развития ГТО

Важным аспектом в общественном сознании является то, чтобы ГТО не превратилось в красочную бутафорию и массу привилегий.

Сейчас уже молодые люди интересуются, будут ли они иметь льготы при поступлении в ВУЗ? Когда нам пришлось сдавать ГТО, никаких льгот не было, и никто их не добивался. Заложенные физические данные в дошкольном и школьном периоде развития ребенка сохраняются при соответствующем образе жизни на протяжении всей жизни. Их поздно развивать после 40 и тем более после 70 лет нормативами, если человек их не выполнял систематически. Многие даже забыли о подвижном образе жизни, нужна элементарная ходьба 30–40 минут в день. Молодежь любит посидеть в баре, а поколение постарше

превратилось в диванных королей лежащих и смотрящих телевизор. Утраченную систему ГТО 70–80 г.г. придется отыскать из забвения и вырастить в новых социальных реалиях сегодняшнего дня. Это, прежде всего, учесть изменение моральных ценностей и огромное социальное расслоение в обществе, изменение форм собственности в пользу перевеса частной собственности над государственной. Научные мнения и специалистов-практиков различны о развитии новом комплексе ГТО в России. Отсутствует целостное представление о механизме реализации новых норм ГТО с участием всех субъектов Российской Федерации. В частности, какое взаимодействие будут осуществлять между собой различные образовательные учреждения? Необходимо, чтобы это спортивное взаимодействие выстроилось в систему «школа-колледж-Вуз» с получением конкретных достоверных результатов. Предлагаем на страницах журнала всем регионам и образовательным учреждениям освещать проблемы развития ГТО и конкретные региональные результаты. Проект будет называться «ГТО в РОССИИ». Проект призван объединить специалистов разных направлений: ученых, учителей, спортсменов, тренеров, специалистов-практиков, административных работников. Сайт издательства будет размещать фотографии о развитии ГТО в регионах, в конкретном учреждении (информация, сообщение).

Литература

1. Дунаев К. С., Федосеев А. М. Применение в общеобразовательной школе методики тренировки пловцов для сдачи норм комплекса ГТО // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 12 (140). С. 62–65.
2. Закон о возвращении норм ГТО. 5 октября 2015 года. [Электрон. ресурс] URL: <http://www.rbc.ru/rbcfree-news/561378d39a7947a965101440> (Дата обращения 7.10.2015 года).
3. Изаак С. И. Реализация указа Президента Российской Федерации «О всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)» // Спорт: экономика, право, управление. 2015. № 2. С. 12–14.
4. Кравчук В. И. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс как программно-нормативная основа физического воспитания студентов // В сб.: Культура — искусство — образование: научные и прикладные аспекты XXXVI научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава академии. 2015. С. 70–71.
5. Овчинников Ю. Д. Готов к труду и обороне в СССР и в России // Научный вестник. 2014. № 1(1). С. 156–161.
6. Овчинников Ю. Д. История ГТО: в знаках и символах // Наука и современность. 2014. № 1(1). С. 132–142.
7. Овчинников Ю. Д. Организация деятельности тьютора в системе образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2014. Т. 4. № 22. С. 83–87.
8. Овчинников Ю. Д. Система «Готов к труду и обороне в СССР». Исторический экскурс // Наука, образование, общество. 2015. № 1(3). С. 149–164.
9. Овчинников Ю. Д. Тьютор по ГТО // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научно-теоретический журнал. 2014. № 3. С. 77–81.
10. Панченко Ю. А., Панченко Л. В. Некоторые аспекты апробации всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» // В сб.: Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне»: опыт прошлого, взгляд в будущее. Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. Под общ. ред. А. А. Шахова. 2015. С. 36–40.
11. Панчев В. Д., Фазлеев М. Т., Морозов А. П., Корепанова Ю. А. Представление студентов о понятии «здоровый образ жизни» по результатам // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Безопасность и управление рисками. 2015. № 2. С. 156–163.
12. Пушкарева И. Н., Старцева Л. Ф., Тычкина К. А. Методика обучения плаванию детей младшего школьного возраста для сдачи норм комплекса ВФСК ГТО // Педагогическое образование в России. 2015. № 12. С. 271–275.
13. Ямова К. А., Розенфельд А. С. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс ГТО: проблемы и перспективы внедрения // В сб.: Физическая культура и спорт в системе профессионального образования: опыт и инновационные технологии физического воспитания по материалам Всероссийской научно-практической конференции. 2015. С. 197–206.
14. Сорокин А. В. О внедрении всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО)

в городе Москве // Вестник спортивной истории. 2016. № 1(3). С. 112–117.

15. Чирова М. В., Панченко Ю. А. Влияние применения в учебном процессе по физической культуре «сквозных» упражнений на успешность сдачи норм комплекса ГТО // В сб.: Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне»: опыт прошлого, взгляд в будущее. Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. Под общ. ред. А. А. Шахова. 2015. С. 76–80.
16. Яшина В. И. Всесоюзный физкультурный комплекс «Готов к труду и обороне» — программная и нормативная системы физического воспитания в вузе // В сб.: Медико-биологические и психолого-педагогические аспекты адаптации, социализации и реабилитации человека. Сборник статей международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Соловьев В. Б. 2015. С. 77–79.

References

1. Dunayev K. S., Fedoseyev A. M. Application in a comprehensive school swimmers training techniques for putting the rules set by the TRP // Bulletin of the University of Tambov. Series: Humanities. 2014. No. 12 (140). P. 62–65.
2. The Law of Return TRP standards. October 5, 2015. [Electron. resource] URL: <http://www.rbc.ru/rbcfreenews/561378d39a7947a965101440> (reference date 07.10.2015 years).
3. Izaak S. I. Implementation of Presidential Decree of the Russian Federation «On the All-Russian sports complex “Ready for Labor and Defense” (TRP)» // Sports: economics, law, management. 2015. No. 2. P. 12–14.
4. Kravchuk V. I. All-Russian sports complex as the program and regulatory framework of physical education students // In: Culture — art — education: academic and applied aspects XXXVI Scientific Conference of the faculty of the Academy. 2015. P. 70–71.
5. Ovchinnikov Yu. D. Ready for Labor and Defense of the USSR and Russia // Scientific Bulletin. 2014. No. 1 (1). P. 156–161.
6. Ovchinnikov Yu. D. TRP history: in the signs and symbols // Science and modernity. 2014. No. 1 (1). P. 132–142.
7. Ovchinnikov Yu. D. Tutor organization of the education system // Scientific support skills development system. 2014. V. 4. No. 22. P. 83–87.
8. Ovchinnikov Yu. D. System «Ready to work in the USSR and the defense». Historical background // Science, education, society. 2015. No. 1 (3). P. 149–164.
9. Ovchinnikov Yu. D. Tutor for TRP // Scientific support skills development system. Scientific theory journal. 2014. No. 3. P. 77–81.
10. Panchenko Yu. A., Panchenko L. V. Some aspects of testing nationwide sports complex «Ready for Labor and Defense» // In: Russian sports complex «Ready for Labor and Defense»: the experience of the past, a look into the future. Collection of scientific works of the All-Russian scientific-practical conference. Under the total. Ed. Shakhov A. A. 2015. P. 36–40.
11. Panachev V. D., Fazleyev M. T., Morozov A. P., Korepanova Yu. A. Representation of students about the concept of «healthy lifestyle» as a result of // Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Safety and risk management. 2015. No. 2. P. 156–163.
12. Pushkareva I. N., Startseva L. F., Tychkina K. A. Method of swimming training of primary school-age children to pass the set of rules VFSK TRP // Teacher education in Russia. 2015. No. 12. P. 271–275.
13. Ryamova K. A., Rosenfeld A. S. Russian sports complex TRP: problems and prospects of implementation // In: Physical Culture and Sports in the system of vocational education: experience and innovation of physical education based on the All-Russian Scientific practical conference. 2015. P. 197–206.
14. Sorokin A. V. About introduction of the all-Russian sports complex «Ready for Labor and Defense» (TRP) in Moscow // Herald sports history. 2016. No. 1(3). P. 112–117.
15. Chirova M. V., Panchenko Yu. A. Effect of application in the educational process on physical training «through» exercises on the successful completion of complex rules TRP // In: Russian sports complex «Ready for Labor and Defense»: experience of the past, look to the future. Collection of scientific works of the All-Russian scientific-practical conference. Under the total. Ed. Shakhov A. A. 2015. P. 76–80.
16. Yashina V. I. All-Union a sports complex «Ready for Labor and Defense» — program and normative system of physical education in high school // In: Biomedical and psycho-pedagogical aspects of adaptation, socialization and rehabilitation of the person. Collected papers of the international scientific-practical conference. Editor Solovyov V. B. 2015. P. 77–79.