

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

№ 1 (47)

Издается с 2007 года

Выходит 4 раза в год

**Москва
2019**

VESTNIK

MOSCOW CITY UNIVERSITY

SCIENTIFIC JOURNAL

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

№ 1 (47)

Published since 2007

Quarterly

Moscow

2019

Редакционный совет:

Реморенко И.М.

председатель

ректор ГАОУ ВО МГПУ,

кандидат педагогических наук, доцент,
почетный работник общего образования Российской Федерации
президент ГАОУ ВО МГПУ,

Рябов В.В.

заместитель председателя

доктор исторических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Геворкян Е.Н.

заместитель председателя

первый проректор ГАОУ ВО МГПУ,
доктор экономических наук, профессор,
академик РАО

Агранат Д.Л.

заместитель председателя

проректор по учебной работе ГАОУ ВО МГПУ,
доктор социологических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Савенков А.И.

главный редактор

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор

Вачкова С.Н.

заместитель главного редактора

доктор педагогических наук, доцент

Алисов Е.А.

доктор педагогических наук, доцент

Амонашвили Ш.А.

доктор психологических наук, профессор,
академик РАО

Богуславский М.В.

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Воропаев М.В.

доктор педагогических наук, профессор

Добротин Д.Ю.

кандидат педагогических наук, доцент

Коган Б.М.

доктор биологических наук, профессор

Ларионова Л.И.

доктор психологических наук, профессор

Леванова Е.А.

доктор педагогических наук, профессор

Левицкий М.Л.

доктор педагогических наук, профессор,
академик РАО

Львова А.С.

кандидат педагогических наук, доцент

Приходько О.Г.

доктор педагогических наук, профессор

Резаков Р.Г.

доктор педагогических наук, профессор

Романова Е.С.

доктор психологических наук, профессор

Сухова Е.И.

доктор педагогических наук, профессор

Ушаков Д.В.

доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАН

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации.

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогическое образование

- Харламова М.В., Бартош Д.К.* Международный образовательный кластер как основа реализации сетевых образовательных программ и исследований 8
- Махотин Д.А.* Концепция развития технологического образования школьников: итоги общественных обсуждений 21

Проблемы профессиональной подготовки

- Будникова С.П.* Психологические факторы в проблеме восполняемости учительских кадров 30
- Смирнова М.С.* Особенности естественно-методической подготовки будущих учителей в условиях модульного обучения: итоги апробации 45
- Асонова Е.А., Романичева Е.С., Сененко О.В.* Третье место в университете: какие тренды определяют развитие библиотеки 54

Психология

- Горохов К.В., Корнилова О.А.* Периодизация формирования приверженности к лечению 64

Теория и практика обучения и воспитания

- Табатадзе Л.М., Кривобородова Е.Ю.* Опережающий подход в организации подготовки обучающихся к Государственной итоговой аттестации..... 75
- Савенков А.И, Калинин А.В., Ходакова Н.П.* Фестиваль «Математика для малышей» как средство стимулирования познавательных интересов младших школьников 88

Специальная педагогика и специальная психология

- Коган Б.М., Куликова Т.Г.* Нейродинамический дефицит психической деятельности и его влияние на успешность освоения школьных навыков..... 95

Страницы молодых ученых

- Каширина М.В.* Компоненты читательской культуры младших школьников 107
- Русина А.С.* Формирование электоральной грамотности как актуальная задача современного гражданского образования старшекласников..... 116

Авторы «Вестника МГПУ», серия «Педагогика и психология», 2019, № 1 (47)..... 122

- Требования к оформлению статей..... 128**

CONTENTS

Pedagogical Education

- Kharlamova M.V., Bartosh D.K.* International Educational Cluster as a Basis for the Implementation of Network Educational Programs and Research 8
- Mahotin D.A.* The Concept of the Development of Technological Education of Students: Results of Public Discussions 21

Problems of Professional Preparation

- Budnikova S.P.* Psychological Factors in the Problem of Replenishment Teaching Staff 30
- Smirnova M.S.* Features of the Natural-Methodical Training of Future Teachers in the Conditions of Modular Training: the Results of Approbation..... 45
- Asonova E.A., Romanicheva E.S., Senenko O.V.* Third Place in the University: What Trends Determine the Development of the Library..... 54

Psychology

- Gorokhov K.V., Kornilova O.A.* The Periodization of Formation of Adherence to Treatment..... 64

Theory and Practice of Educating and Upbringing

- Tabatadze L.M., Krivoborodova E.Yu.* An Advanced Approach
in the Organization of Students Training to the State Final
Attestation 75
- Savenkov A.I., Kalinchenko A.V., Hodakova N.P.* Festival
«Mathematics for Kids» as a Means of Stimulating
the Cognitive Interests of Younger Students..... 88

Special Pedagogy and Special Psychology

- Kogan B.M., Kulikova T.G.* Neurodynamic Mental Deficiency
and Its Impact on the Success of the Development
of School Skills 95

Young Scientist's Pages

- Kashirina M.V.* Components of the Reader Culture Development..... 107
- Rusina A.S.* Formation of Electoral Literacy as an Actual Problem
of Modern Civil Education 116

Authors of «Vestnik of Moscow City University»

- Series of «Pedagogy and Psychology», 2019, № 1 (47) 125

- Requirements for Style of Articles** 128

**М.В. Харламова,
Д.К. Бартош**

Международный образовательный кластер как основа реализации сетевых образовательных программ и исследований

В статье на основе анализа и обобщения инновационного опыта реализации образовательных кластеров в зарубежной и российской практике приводятся теоретическое обоснование и описание разработанной модели международного образовательного исследовательского кластера, обеспечивающего сопровождение процедур проектирования и реализации сетевых образовательных программ и исследований, включая функции основных стейкхолдеров, содержательные блоки реализуемой в рамках кластера деятельности и алгоритм ее реализации, а также принципы эффективного функционирования кластера.

Ключевые слова: международный образовательный исследовательский кластер; сетевые образовательные программы; высшее образование; международные исследования; непрерывное профессиональное образование.

В условиях возросших требований к уровню подготовки молодых специалистов очевидна необходимость проектирования и разработки новых форм организации образовательного процесса. Введение новых прогрессивных организационных структур в образовательную систему должно способствовать тому, что российские вузы, осуществляя полноценную подготовку кадров, будут способны конкурировать на мировом рынке и не только оказывать образовательные услуги, но и являться крупными научно-исследовательскими центрами.

Одной из новых форм организации образовательного процесса является кластеризация образования.

Тема кластеров в России уже на протяжении ряда лет привлекает к себе внимание многих специалистов. О качественно новом подходе к подготовке специалистов свидетельствуют дефиниции образовательного кластера:

– «совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли. При этом образовательный кластер представляет собой систему обучения, взаимообучения и инструментов самообучения в инновационной цепочке наука – технологии – бизнес, основанную преимущественно на горизонтальных связях внутри цепочки» [1];

– «единая система непрерывного образования от школы до производства» [8].

После анализа англоязычных источников и российской практики можно утверждать, что за рубежом образовательные кластеры уже нашли широкое применение, в то время как в России количество действующих кластеров в образовании намного меньше и кластерная политика направлена именно на развитие данной организационной формы. Следует отметить, что за рубежом распространены международные кластеры, в России же они носят преимущественно региональный характер. Социальное партнерство с зарубежными вузами реализуется в большинстве случаев в виде сетевого взаимодействия без привлечения работодателей — производственных учреждений, то есть вне кластера. Ряд российских университетов уже на протяжении нескольких лет успешно реализуют совместно с зарубежными вузами образовательные программы, завершающиеся дипломом об образовании нескольких университетов. Спросом пользуются как магистерские, так и бакалаврские программы двойных дипломов.

Кластеризация образования с привлечением зарубежных партнеров позволила бы объединить преимущества кластерной формы и сетевого взаимодействия. Именно тесное взаимодействие учреждений профессионального образования с предприятиями отрасли из регионов разных стран должно способствовать согласованию потребностей глобального рынка труда со сферой предоставления образовательных услуг, а также развитию системы непрерывного профессионального образования, повышению качества подготовки и квалификации кадров в соответствии с мировыми стандартами. Формирование современных образовательных учреждений высшего профессионального образования, которые не только занимаются подготовкой специалистов всех уровней, но и осуществляют международные научные исследования и разработки, должно способствовать интегрированию системы высшего образования России в мировую образовательную систему и развитию экономики, науки и образования в РФ.

Использование в процессе профессиональной подготовки зарубежного опыта и разного вида ресурсов обеспечивает обучающемуся более широкий спектр возможностей самостоятельного и ответственного выбора необходимых ему учебных курсов и образовательных программ (Сетевое взаимодействие образовательных учреждений. URL: http://studbooks.net/1945491/pedagogika/setevoe_vzaimodeystvie_obrazovatelnyh_uchrezhdeniy).

К главным преимуществам реализации вузами международных исследовательских образовательных кластеров можно отнести повышение качества образования и создание продукта, конкурентоспособного на рынке образовательных

услуг, то есть «обучение личности, которая способна к конкуренции в постоянно меняющихся условиях конъюнктуры рынка» [8].

Кластеризация образовательного процесса обеспечивает также:

- переподготовку и повышение квалификации педагогических кадров;
- формирование уникальной университетской среды общения студентов, научно-педагогических работников, ориентированной на высокие международные стандарты [2, с. 35];
- привлечение в сферу образования внебюджетных средств;
- создание ресурсов для инновационной подготовки специалистов, конкурентоспособных на мировом рынке;
- увеличение количества иностранных студентов;
- увеличение количества иностранных преподавателей;
- развитие академической мобильности студентов;
- повышение уровня публикационной активности, в том числе в международных научных изданиях, и т. д.

Нами была теоретически обоснована и разработана модель международного образовательного исследовательского кластера, основанного на двусторонних договорах о партнерстве между его членами и предусматривающего проведение работ в области профессионального образования, повышения квалификации и переподготовки кадров, организации совместных научных исследований (рис. 1). Добавим, что в нашем случае модель международного образовательного исследовательского кластера — это системное обобщенное представление о механизмах взаимодействия нескольких организаций для решения образовательных и исследовательских задач.

Подготовка специалиста — это сложный многогранный процесс, в котором участвуют не только университеты, но и производственные учреждения, научно-исследовательские организации, а также административные структуры. Взаимодействуя, партнеры формируют образовательный кластер, который при дальнейшем развитии может расширяться за счет включения дополнительных партнеров или содержательных компонентов.

Приоритет в кластере принадлежит вузам как «интеграторам профессионального образования, науки и культуры конкретных регионов, важнейшим социальным институтам» [5]. Основная цель вузов заключается в создании нового образовательного продукта, который конкурентоспособен на мировом рынке и может оказывать влияние на формирование инновационной инфраструктуры регионов, их инновационное развитие. Производственные организации и научно-исследовательские институты, входящие в состав кластера, являются базами практик и принимают участие в формировании специалиста, используя собственную научно-учебную базу, исходя из своих потребностей и перспектив развития.

Модель включает в себя содержательные компоненты — блоки, которые определяют содержание деятельности на определенном этапе, а также конкретизируют методическое сопровождение данных процессов, реализация

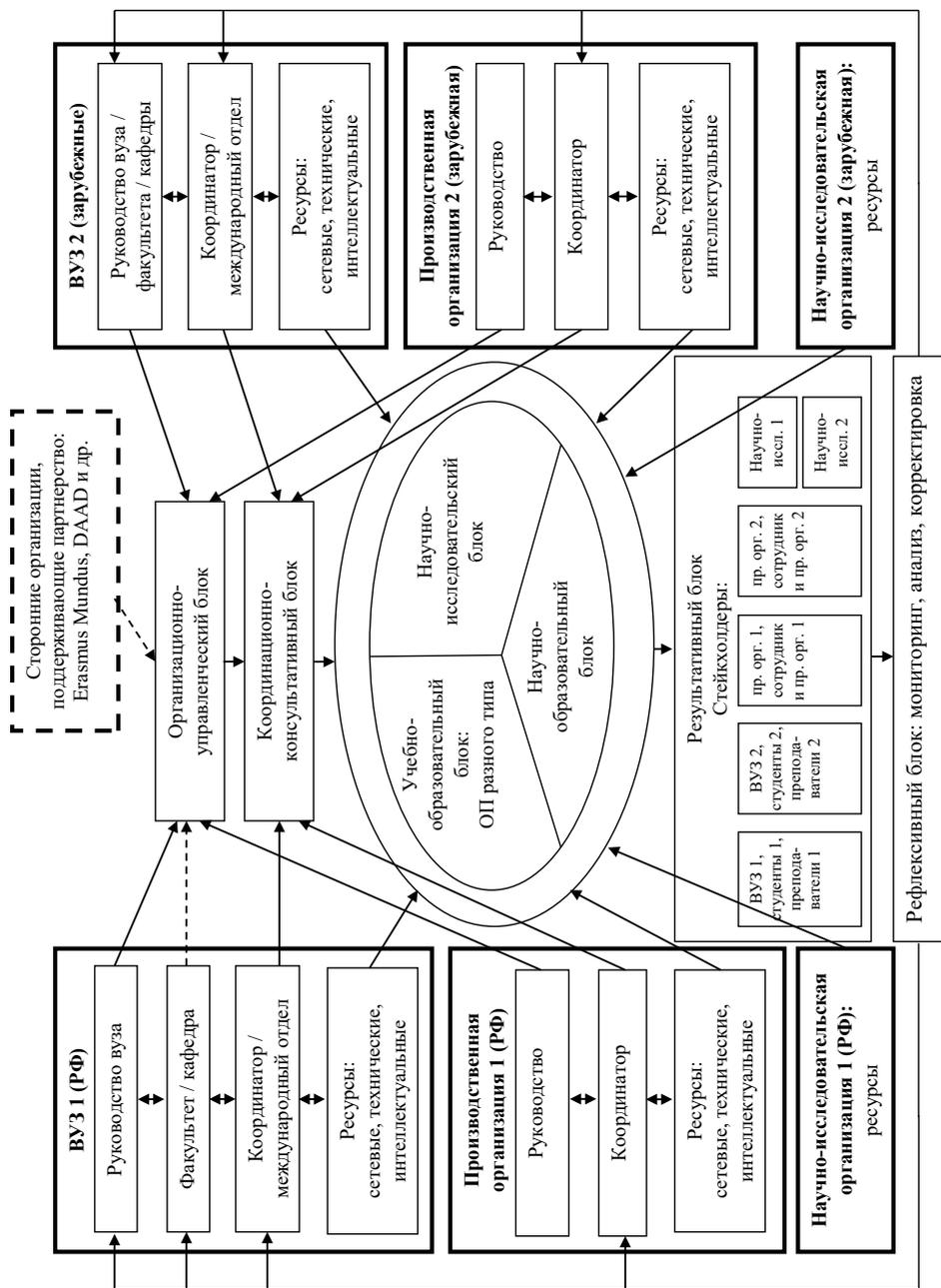


Рис. 1. Модель международного образовательного исследовательского кластера, обеспечивающего сопровождение процедур проектирования и реализации сетевых и образовательных программ и исследований

которых в совокупности направлена на достижение поставленных целей. Наполнение содержательных блоков будет зависеть от уровня развития кластера.

Партнеры кластера — образовательные, научно-исследовательские и производственные организации — имеют структурные компоненты: подразделения, отделы, центры, сотрудников и т. д., которые осуществляют деятельность, специфичную для каждого блока, их взаимодействие друг с другом обеспечивает целостность системы партнерской организации. Рассмотрим данные блоки.

1. Организационно-управленческий блок реализуется преимущественно руководством образовательных организаций и включает в себя мероприятия по инициализации деятельности кластера, согласование целей сотрудничества и дорожных карт, общее руководство и управление деятельностью кластера. В зависимости от направления предполагаемой образовательной деятельности и научной области исследований руководство российских вузов передает часть полномочий по курированию взаимодействия с партнерами соответствующему подразделению (институту или кафедре). В большинстве зарубежных вузов, если не предполагается задействование всей университетской системы, полное руководство изначально может взять на себя соответствующий факультет или кафедра. Руководство научно-исследовательских и производственных организаций, принимая активное участие в согласовании целей сотрудничества, осуществляет в дальнейшем опосредованное участие в общем руководстве деятельностью кластера, преимущественно при реализации образовательного и исследовательского блоков и в зависимости от своих целей и задач. При реализации сетевых образовательных программ организационно-управленческий блок будет включать в себя также разработку интегрированных учебных планов, согласование системы кредитно-зачетных единиц, разработку механизмов контроля качества реализуемых программ. Не менее значимым в связи с этим является вопрос финансового менеджмента. В зависимости от типа образовательной программы механизмы взаиморасчетов за образовательные услуги будут отличаться.

2. Координационно-консультативный блок включает в себя консультирование и координацию действий стейкхолдеров при проведении тех или иных мероприятий, реализации образовательных программ. Данную деятельность могут осуществлять отдельные координаторы от каждого партнера, отвечающие за реализацию конкретных блоков: учебно-образовательного, научно-образовательного или научно-исследовательского, — или координационные центры. Например, при реализации программ двойных дипломов управление и координация осуществляются самостоятельно образовательными организациями. При реализации совместных сетевых программ необходимо создание партнерами общего координационного центра. В условиях реализации международного кластера активное участие в координации и консультировании стейкхолдеров принимают международные отделы образовательных организаций.

3. Образовательно-исследовательский блок включает образовательную и исследовательскую деятельность и ее методическое сопровождение в рамках

реализации международного кластера. Реализация данного блока в рамках международного образовательного исследовательского кластера предполагает максимальную консолидацию материальных, преподавательских, учебных ресурсов всех партнеров для решения поставленных задач. Образовательно-исследовательский блок состоит из взаимосвязанных компонентов: учебно-образовательного, научно-образовательного и научно-исследовательского. Рассмотрим их.

3.1. *Учебно-образовательный блок.* Содержание этого блока будет зависеть от типа сетевой образовательной программы, реализуемой в рамках кластера: 1) программа двойных дипломов предполагает одновременное обучение студента по двум параллельным, гармонизированным между собой образовательным программам в двух партнерах — образовательных организациях. После окончания обучения студенту выдаются два диплома об образовании и присваиваются две степени; 2) программа с включенными элементами осуществляется одним партнером — образовательным учреждением, но предполагает привлечение дополнительных ресурсов других партнеров-организаций; 3) совместная программа является единой для партнеров — образовательных учреждений [7, с. 6].

В российской системе высшего образования все образовательные программы, разработанные в рамках межвузовских соглашений на базе совместно разработанных учебных планов, обозначаются как совместные (Совместные программы двойных дипломов. URL: https://obrmos.ru/dop/news/dop_news_sovm_prog.html), но в то же время они могут иметь различия в структуре и содержании и предполагать выдачу различных типов дипломов, например совместного диплома двух или более вузов или диплома зарубежного вуза как дополнения к диплому своего вуза, или диплома своего вуза с дополнительным сертификатом об окончании дополнительных курсов в зарубежном вузе.

Как правило, в российских вузах, реализующих совместные образовательные программы, студенты начинают обучение в своем вузе, при этом преподавание части курсов может проходить на иностранном языке, как правило, английском, а затем продолжают обучение в зарубежном вузе-партнере (Экономический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова. URL: <https://www.econ.msu.ru/international/ddp/bachelor/>).

Анализ зарубежного опыта реализации совместных программ и программ двойных степеней обнаружил наличие различных форм реализации совместных образовательных программ:

- обучение происходит в вузе 1, но задействованы преподаватели из вуза 1 и вуза 2;
- обучение начинается в вузе 1, затем студенты перемещаются в вуз 2;
- студенты из вуза 1 проходят обучение в вузе 2, а студенты из вуза 2 — в вузе 1;
- студенты проходят один уровень обучения в вузе 1, следующий уровень — в вузе 2 (бакалавриат – магистратура, магистратура – аспирантура).

Кластерная модель предполагает реализацию образовательных программ с участием организаций, не осуществляющих образовательную деятельность (например, научные организации, исследовательские институты и центры, промышленные партнеры). «Эти организации представляют свою материально-техническую базу и иные ресурсы для осуществления, прежде всего, практической части образовательного процесса, в том числе для проведения учебной и производственной практики»; «в этом процессе одинаково важно участие педагогических работников и действующих специалистов предприятия, носителей актуальной технологической информации. В процессе совместного обучения студентов происходит взаимообогащение обучающихся, преподавателей — они погружаются в реальную тематику профессиональной деятельности, а также специалистов предприятий — последние осваивают современные научные подходы к исследованию и оптимизации технологических процессов, новые подходы к проектированию, моделированию и конструированию» (Методические рекомендации по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ. URL: <http://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-28082015-n-ak-256305/>).

В контексте реализации совместных образовательных программ с зарубежным вузом-партнером прохождение практики на зарубежном предприятии может расцениваться как интегрированная модель программы. Погружение в профессиональную деятельность в другой стране позволяет ближе познакомиться с требованиями работодателей на глобальном рынке труда, приобрести необходимые компетенции, повысить свою конкурентоспособность. Российский вуз, со своей стороны, получает опыт в подготовке специалистов, отвечающих запросам работодателей не только в России, но и в других странах.

Задействование работодателей и научных сотрудников российских и зарубежных организаций в учебном процессе в виде практических семинаров, вебинаров, лекций и т. д. также может рассматриваться как компонент совместных образовательных программ.

3.2. *Научно-образовательный блок.* Содержание научно-образовательного блока включает не просто научно-образовательную деятельность в образовательных учреждениях-партнерах, но и формирование в них научно-образовательной среды для обеспечения высокого качества образовательной и исследовательской деятельности обучающихся. При сохранении собственной социокультурной идентичности вузы могут реформировать свою научно-образовательную среду посредством «рационализации связей в научно-образовательной среде, развития системы активного образовательного маркетинга, создания уникальных научно-образовательных центров, в которых концентрируются ресурсы, позволяющие усилить конкурентные преимущества вуза» [4].

Участие в международном кластере обеспечивает преимущества:

- в развитии различных форм научной и академической кооперации;

– в разработке механизмов взаимодействия с внешними партнерами с целью интегрирования положительного опыта в области проектирования и создания научно-образовательной среды университета и учета запросов рынка труда и потребностей общества в образованных специалистах и научных работниках;

– в поддержке и стимулировании передового университетского опыта в области инновационного развития университетов, педагогических нововведений, развития взаимодействия с научно-исследовательскими и образовательными организациями;

– в реализации инновационных инициативных проектов на международном уровне и, соответственно, в получении дополнительного финансирования.

Необходимость повышения квалификации профессорско-преподавательского состава (ППС) в зарубежных вузах имеет в данных условиях образовательное, квалификационное и функциональное обоснование. Задача вуза — готовить обучающихся к жизни и работе в контексте глобализации. Соответственно, ППС должен обладать компетенциями, способствующими реализации данной задачи. Актуальность стажировок преподавателей и руководителей образовательных организаций за рубежом подчеркнута в Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. (URL: <http://sudact.ru/law/rasporiazhenie-pravitelstva-rf-ot-22112012-n-2148-r/gosudarstvennaia-programma-rossiiskoi-federatsii-razvitie/>). Международные эксперты отмечают также, что повышение квалификации в зарубежных вузах способствует, в свою очередь, развитию национальной системы образования [9].

Российские вузы также могут реализовывать повышение квалификации, например, учителей и преподавателей зарубежных образовательных учреждений с преподаванием русского языка и обучением на русском языке. Данное направление деятельности отвечает Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2018–2025 гг. (URL: <http://static.government.ru/media/files/313b7NaNS3VbcW7qWYslEDbPCuKi6lC6.pdf>).

В рамках международного кластера возможны следующие модели повышения квалификации — стажировок ППС:

– академическая стажировка, которая предполагает академическое обучение в рамках повышения квалификации в зарубежном вузе-партнере и прохождение практики в нем же или в школах, с которыми данный вуз сотрудничает;

– стажировка в зарубежном вузе-партнере в билингвальных группах или школах, с которыми данный вуз сотрудничает. Данная модель является решением проблемы недостаточного уровня владения ППС иностранным языком;

– стажировка в филиалах зарубежного вуза-партнера или в школах, с которыми данный вуз сотрудничает и которые находятся в России.

Повышению квалификации должно способствовать также создание вузами-партнерами единой информационной среды, в которой можно обмениваться лучшими практиками, получать консультации и т. д. В случае участия

в кластере общеобразовательных организаций в данную среду вовлекаются также работники начального, общего, дополнительного образования. В этом случае реализуется концепция непрерывного профессионального образования, которое в рамках международного кластера осуществляется в соответствии с мировыми стандартами.

3.3. *Научно-исследовательский блок* взаимосвязан с учебно-образовательным и научно-образовательным блоками, так как он тоже предусматривает решение образовательных и исследовательских задач.

Сотрудничество вузов в рамках международного кластера с научно-исследовательскими, производственными учреждениями может способствовать накоплению научного потенциала на мировом уровне, развитию научного потенциала страны в области фундаментальных и прикладных исследований, подготовке высококвалифицированных научных кадров.

Научно-исследовательский блок может быть реализован посредством:

- развития различных форм научной и академической кооперации, создания исследовательских лабораторий, ассоциаций ученых, проведения различного типа научных мероприятий;
- интегрирования инновационных идей в производственную практику партнеров-организаций;
- реализации инновационных исследовательских проектов на международном уровне, в частности проводимых за счет финансирования сторонних организаций.

4. Результативно-рефлексивный блок включает все виды работ, связанных с анализом результатов проведенной деятельности по реализации каждого блока и функционирования кластера в целом, обсуждением предварительных и итоговых отчетов, выявлением проблем и причин их возникновения, отбором наиболее удачных и перспективных проектов, выработкой рекомендаций.

Как уже отмечалось, иницируя и создавая международный образовательный кластер, вузы преследуют основную цель — создание инновационного продукта — образовательных услуг, конкурентоспособных на мировом рынке. Но вуз является не единственным стейкхолдером данной деятельности. Студенты, на которых направлены данные образовательные услуги; преподаватели, оказывающие данные услуги; задействованные партнеры — производственные организации, заинтересованные в удовлетворении своих потребностей в образованных специалистах, в последующем повышении своей профессиональной компетенции, в инновационных технологиях и идеях; научно-исследовательские организации, заинтересованные в реализации и развитии своего научного потенциала и т. д., также являются стейкхолдерами. Соответственно, реализация целей всех стейкхолдеров в совокупности может способствовать достижению главной цели вузов.

Кластер, являясь, по сути, формой социального партнерства отдаленных площадок, что возможно на основе сетевого взаимодействия, и одновременно

формой организации образовательного процесса, предполагает создание и поддержание ряда условий для своего эффективного функционирования. Нами были отобраны и систематизированы **основные принципы, реализующие условия эффективного функционирования кластера**, в соответствии со спецификой кластерной формы организации образовательного процесса и осуществления международного взаимодействия.

1. Принцип конгруэнтности (согласованность действий) [6, с. 94]. Партнерами в кластере являются организации, в которых есть руководство. Взаимодействие предполагает согласованность в целеполагании, планировании и координации деятельности. Согласование может осуществляться через организацию-координатора, через специальные координационные центры партнеров или коллегиальным образом при кооперативных связях.

2. Принцип учета социально-культурной идентичности партнеров. При взаимодействии с зарубежными партнерами необходимо учитывать не только особенности национальной системы образования, требований к качеству образовательного процесса, но и культурную специфику менталитета, особенности административных процедур в данной стране, что позволит избежать недопонимания и культурно обусловленных конфликтов.

3. Принцип взаимодействия и совместного использования ресурсов. Кластер предполагает консолидацию ресурсов (материально-технических и интеллектуальных) всех партнеров для повышения доступности и качества образовательных программ, развития научно-образовательной среды вузов, реализации исследовательской деятельности. Создание единой информационной среды между партнерами может обеспечить доступ всем участникам к информации, способствовать распространению лучших практик, поиску и обмену идеями.

4. Принцип структурированности деятельности [6, с. 94]. Эффективное взаимодействие предполагает четкое распределение функционала и обязанностей, с тем чтобы избежать дублирования выполнения каких-либо задач и повысить конструктивность их решения.

5. Принцип информационно-технической обеспеченности деятельности. Данный принцип предполагает высокий уровень развития информационной инфраструктуры для обеспечения онлайн-курсов и использования других дистанционных технологий, для «поддержания высокой скорости информационного трансфера внутри сети и с внешними для сети источниками, обеспечивая готовность вести прямой диалог для получения и размещения ресурсов, быстрого обмена мнениями и пр.» [3, с. 184].

6. Принцип рефлексии деятельности. Рефлексия является важным этапом любой деятельности. Важно анализировать и понимать, что помогает, а что мешает эффективной деятельности. Систематический мониторинг отдельных этапов процесса, выявление проблем или, наоборот, стимулирующих факторов, помогает скорректировать работу или, наоборот, оптимизировать ее.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что участие в международных образовательных исследовательских кластерах при условии соблюдения его основных принципов позволяет вузам оформиться в качестве инновационных научно-образовательных организаций и поднять качество образования на новый уровень за счет ряда оптимизирующих факторов (консолидации ресурсов, информационного трансфера, повышения квалификации, академической мобильности и т. д.). В то же время анализ специальной литературы и опыта реализации сетевого взаимодействия российскими и зарубежными вузами обнаружил необходимость дальнейшего исследования темы международных кластеров и решения ряда насущных проблем на различных уровнях: государственном (разработка нормативно-правовой базы для совместной деятельности в образовании, финансирование и т. д.), институциональном (разработка стратегий, обеспечение качества образования, реформирование научно-образовательной среды, развитие информационной инфраструктуры и т. д.), общественном (активное участие работодателей, грантовые программы и т. д.) и др.

Литература

1. *Андреева С.Л., Андреев П.К.* Образовательные кластеры: проблемы развития. 2016 // Конкурентоспособность территорий: материалы XV Всерос. форума молодых ученых с междунар. участием в рамках III Евразийского экономического форума молодежи «Диалог цивилизаций – «Путь навстречу» (Екатеринбург, 17–18 мая 2012 г.): в 9 ч. / [отв. за вып. М.В. Федоров, Э.В. Пешина]. Ч. 2. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2012. С. 5–7. URL: http://arbir.ru/articles/a_3226.htm
2. *Бартош Д.К., Кабахидзе Е.Л.* О стимулирующих факторах реализации программ двойных/совместных дипломов в российских вузах // Педагогика и психология образования. 2016. № 4. С. 29–36.
3. *Василенко Н.В.* Принципы сетевых взаимодействий в образовании // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 4. С. 183–185.
4. *Комарова Ю.А., Бражник Е.И.* Векторы развития научно-образовательной среды в европейских университетах // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал). 2012. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1880.htm>
5. *Красноруцкая Н.Г.* Кластерный подход в формировании инновационной инфраструктуры региональной системы профессионального образования // Материалы международной научно-практической интернет-конференции «Инновации в образовании: пути и средства реализации». International Scientific-practical. 2015. URL: <http://100-bal.ru/pravo/211406/index.html?page=16>
6. *Ле-ван Т.Н.* Сетевое взаимодействие образовательных организаций по вопросам формирования у обучающихся культуры здоровья: теоретико-методологический аспект профессиональной подготовки педагогических кадров // Образование и наука. 2015. № 9 (128). С. 83–106.

7. *Соболев А.Б.* Сетевая форма реализации образовательных программ: различия и типология // Вестник Герценовского университета. 2014. С. 3–11.

8. *Соколова Е.И.* Термин «образовательный кластер» в понятийном поле современной педагогики // Непрерывное образование: XXI век. Вып. 2 (6). 2014. URL: <http://lll21.petsu.ru/journal/article.php?id=2371>

9. Internationalisierung von Praxisphasen in der Lehrerbildung // Auf internationale Erfolge aufbauen. Beispiele guter Internationalisierungspraxis an deutschen Hochschulen. Hochschulrektorenkonferenz. 2014. URL: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-audit/Infothek/HRK-Audit_Auf_internationale_Erfolge_aufbauen.pdf

Literatura

1. *Andreeva L., Andreev P.* Образовател'ny'e klastery': problemy' razvitiya. 2016 // Konkurentosposobnost' territorij: materialy' XV Vseros. foruma molody'x ucheny'x s mezhdunar. uchastiem v ramkax III Evrazijskogo e'konomicheskogo foruma molodezhi «Dialog civilizacij – «Put' navstrechu» (Ekaterinburg, 17–18 maya 2012 g.): v 9 ch. / [otv. za vy'p. M.V. Fedorov, E'.V. Peshina]. Ch. 2. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. gos. e'kon. un-ta, 2012. S. 5–7. URL: http://arbir.ru/articles/a_3226.htm

2. *Bartosh D.K., Kabaxidze Ye.L.* O stimuliruyushhix faktorax realizatsii programm dvojny'x/sovместny'x diplomov v rossijskix vuzax // Pedagogika i psixologiya obrazovaniya. 2016. № 4. S. 29–36.

3. *Vasilenko N.V.* Principy' setevy'x vzaimodejstvij v obrazovanii // Mezhdunarodny'j zhurnal prikladny'x i fundamental'ny'x issledovanij. 2014. № 4. S. 183–185.

4. *Komarova Yu.A., Brazhnik E.I.* Vektory' razvitiya nauchno-obrazovatel'noj sredy' v evropejskix universitetax // Pis'ma v Emissiya.Offlajn (The Emissia.Offline Letters): elektronnoe nauchnoe izdanie (nauchno-pedagogicheskij internet-zhurnal). 2012. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1880.htm>

5. *Krasnoruczskaya N.G.* Klasterny'j podxod v formirovanii innovacionnoj infrastruktury' regional'noj sistemy' professional'nogo obrazovaniya // Materialy' mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy internet-konferencii «Innovacii v obrazovanii: puti i sredstva realizacii» International Scientific-practical. 2015. URL: <http://100-bal.ru/pravo/211406/index.html?page=16>

6. *Le-van T.N.* Setevoe vzaimodejstvie obrazovatel'ny'x organizatsij po voprosam formirovaniya u obuchayushhixsya kul'tury' zdorov'ya: teoretiko-metodologicheskij aspekt professional'noj podgotovki pedagogicheskix kadrov // Obrazovanie i nauka. 2015. № 9 (128). S. 83–106.

7. *Sobolev A.B.* Setevaya forma realizacii obrazovatel'ny'x programm: razlichiya i tipologiya // Vestnik Gercenovskogo universiteta. 2014. S. 3–11.

8. *Sokolova E.I.* Термин «образовательный кластер» в понятийном поле современной педагогики // Непрерывное образование: XXI век. Вып. 2 (6). 2014. URL: <http://lll21.petsu.ru/journal/article.php?id=2371>

9. Internationalisierung von Praxisphasen in der Lehrerbildung // Auf internationale Erfolge aufbauen. Beispiele guter Internationalisierungspraxis an deutschen Hochschulen. Hochschulrektorenkonferenz. 2014. URL: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-audit/Infothek/HRK-Audit_Auf_internationale_Erfolge_aufbauen.pdf

*M.V. Kharlamova,
D.K. Bartosh*

**International Educational Cluster as a Basis for the Implementation
of Network Educational Programs and Research**

On the basis of analysis and generalization of innovative experiences in the implementation of foreign and Russian practice of educational clusters, the theoretical basis and description of the developed model of international educational research cluster are given in the article. The cluster's model provides support for the design and implementation of network educational programs and research, including the functions of the main stakeholders, content blocks of activities which are implemented in the cluster, and the algorithm for its implementation, as well as the principles of effective cluster functioning.

Keywords: international educational research cluster; networked educational programs; higher education; international research; continuing professional education.

УДК 373.16:62

DOI 10.25688/2076-9121.2019.47.1.02

Д.А. Махотин

Концепция развития технологического образования школьников: итоги общественных обсуждений

В статье анализируются итоги общественных обсуждений второй версии Концепции развития технологического образования в количественном и качественном разрезе. Делается обобщение конструктивных предложений и обозначаются перспективы развития технологического образования на основе существующих тенденций и положений обсуждаемой концепции. Принятие 24 декабря 2018 г. на коллегии Министерства просвещения РФ Предметной концепции по технологии позволяет сравнить основные обсуждаемые положения и перейти к вопросам ее реализации на региональном и муниципальном уровнях, а также в каждой образовательной организации.

Ключевые слова: технологическое образование; общее образование; концепция; общественное обсуждение; предметные результаты.

С 2016 г. педагогическое сообщество обсуждает предметные концепции, созданные разными группами экспертов. Особо остро воспринимается проблема модернизации предметной области «Технология», которая во многом перестала отвечать требованиям как государства, так и многих учащихся и их родителей. Негативизация содержания предмета и видов практической деятельности учащихся в школьных учебных мастерских проявилась и в содержании нового ФГОС общего образования, и в отношении к материально-техническому оснащению предмета, и в статусе самого учителя технологии. В ряде регионов прошли массовые закрытия учебных кабинетов и мастерских по технологии, в большинстве школ страны количество часов на освоение данного предмета постоянно уменьшается.

Концепция модернизации содержания и методик преподавания предметной области «Технология» была разработана рабочей группой в Российской академии образования в августе 2016 г., в сентябре – ноябре прошли экспертные и общественные обсуждения, проведена научно-практическая конференция по обсуждению концепции, разработаны методические рекомендации для субъектов РФ и образовательных организаций по внедрению нового содержания и технологий преподавания предметной области. Материалы концепции, ставшие основой для научного обоснования модернизации предметной области, представлены на сайте www.predmetconcept.ru

(URL: http://www.predmetconcept.ru/public/f48/download/4_4_Proekt_nauchno-obosn_konc_Tehnologija.pdf) и в научных публикациях [2, 4, 5].

Концепция развития предметной области «Технология», созданная по результатам деятельности рабочей группы при Министерстве образования и науки России, прошла в конце 2016 г. обсуждение на краудсорсинговой платформе edu.crowdexpert.ru и на состоявшейся в Сочи конференции учителей технологии и информатики. Первая версия концепции была негативно встречена сообществом педагогов технологического образования, в первую очередь по причине преобладания информационных и цифровых технологий в предлагаемом содержании учебного материала, а также явной нацеленности на объединение предметов «Технология» и «Информатика» с последующим устранением из преподавания всех видов ручной и электромеханической обработки древесины, металлов и тканей — традиционных разделов для уроков технологии с 1960–1970-х гг.

В течение 2016–2017 гг. шла бурная научная дискуссия, в ходе которой представлялись разные варианты модернизации предметной области «Технология» и обсуждались ключевые направления ее развития [3, 4, 6–9].

После многочисленных обсуждений концепции на научно-практических конференциях, круглых столах, в деловых программах крупных мероприятий (например, на IV Национальном чемпионате WorldSkills Hi-Tech 2017) для общественного обсуждения на платформе «Преобразование» (URL: <https://www.preobra.ru/improject-1590>) была представлена вторая версия Концепции развития предметной области «Технология». Там же с 17 по 31 января 2018 г. проходило ее обсуждение.

Представленный вариант концепции можно считать в какой-то степени компромиссным между сторонниками традиционных материальных технологий и сторонниками высоких и перспективных технологий, он учитывает предыдущие предложения и результаты обсуждений. Концепция разработана на основании Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации (утвержденной Указом Президента РФ от 1 декабря 2016 г. № 642), Национальной технологической инициативы (Постановление Правительства РФ от 18 апреля 2016 г. № 317 «О реализации Национальной технологической инициативы»), программы «Цифровая экономика Российской Федерации» (утвержденной Распоряжением Правительства РФ от 28 июля 2017 г. № 1632-р).

В общественных обсуждениях приняли участие около 1500 человек, активность которых представлена на рисунке 1.

За две недели обсуждений было сделано 1207 предложений, написано 344 комментария к сделанным предложениям, оставлено 4384 голоса за наиболее интересные, по мнению участников обсуждения, предложения. Количество людей, которые сделали хотя бы одно предложение, составило 961 человек; оставивших тот или иной комментарий — 162 человека.

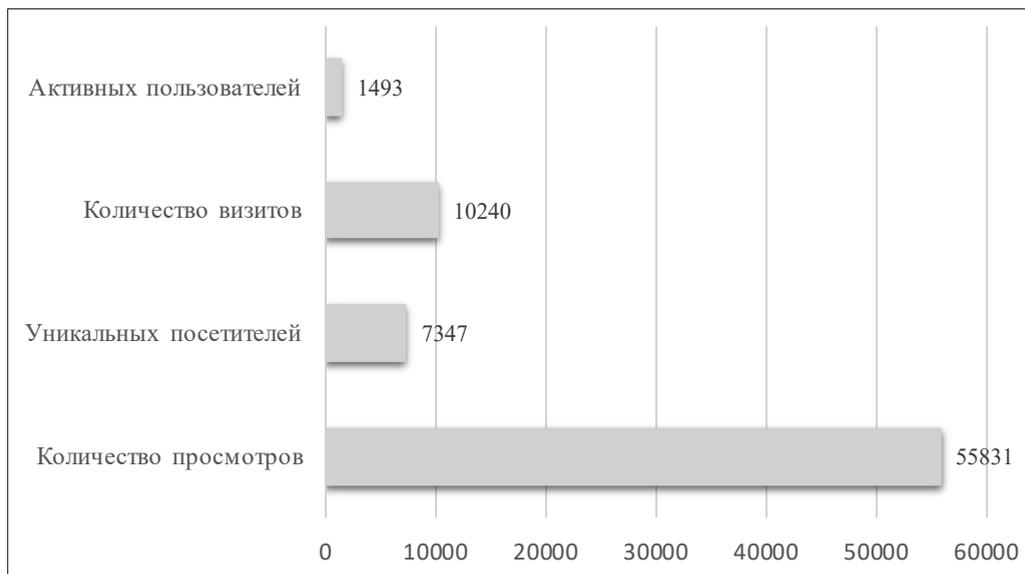


Рис. 1. Показатели активности участников обсуждения

Структура предложений представлена на рисунке 2.



Рис. 2. Структура предложений участников обсуждения

Больше всего комментариев вызвали дополнения и предложения по поводу тех вопросов, которые, по мнению участников обсуждения, не учли разработчики документа концепции. Это и вопросы материально-технического оснащения предметной области (вместе с описанием механизмов реализации этого вопроса), и рассмотрение такого раздела (сквозной линии) предметной области, как черчение, и соотношение материальных и информационных технологий внутри предметной области, и гендерное разделение учащихся при освоении результатов технологической подготовки.

Наиболее распространенные темы дискуссии представлены на рисунке 3.



Рис. 3. Результаты обсуждения по наиболее распространенным темам

Только около 32 % комментариев и дополнений можно признать конструктивными, позволяющими уточнить то или иное понимание вопроса (целей и планируемых результатов, направлений и механизмов реализации концепции, приоритетов предметного содержания и пр.). Остальные комментарии были в основном посвящены обсуждению сохранения традиционных разделов содержания предметной области (что в принципе не подвергается сомнению в новой концепции, вопрос заключается в первую очередь в определении базового содержания, к которому сегодня склоняются в Минобрнауки РФ) либо описанию существующей ситуации в конкретной школе или регионе с преподаванием и обеспечением предметной области «Технология».

Анализ комментариев показал, что ряд положений концепции, которые можно считать новыми и которые уже несколько лет обсуждаются на различных мероприятиях и в средствах массовой информации, в целом поддерживаются профессиональным сообществом.

Это касается следующих вопросов:

1) приоритетные результаты технологической подготовки школьников, к которым относят ответственное отношение к труду, навыки сотрудничества, владение проектным подходом к изменениям в окружающем мире, овладение навыками и опытом конструирования, моделирования и проектирования и пр.;

2) изучение современных и перспективных технологий в содержании предметной области, одним из приоритетов которых является классификация рынков и технологий в матрице НТИ (Национальная технологическая инициатива. URL: <http://asi.ru/nti/>);

3) введение итоговой аттестации по технологии (большинство участников обсуждения поддерживают некий комплексный итоговый экзамен в 9-м классе в форме защиты проекта);

4) модернизация содержания Всероссийской олимпиады школьников по технологии (в том числе расширение номинаций и участия школьников и в других олимпиадах и конкурсах);

5) необходимость использования ресурсов дополнительного образования, в том числе «центров технологической поддержки образования, детских технопарков (включая “Кванториумы”, ЦМИТы, Фаблабы), специализированных центров компетенций (включая Ворлдскиллс), музеев, организаций, осуществляющих обучение по программам профессионального образования и профессионального обучения, а также государственных и частных корпораций, их фондов и образовательных программ» (пункт 4.1 концепции. URL: <https://www.preobra.ru/improject-1590>);

6) расширение практик технологического образования и трудового воспитания личности обучающихся, в том числе за счет использования «социальных и профессиональных личностно-значимых и общественно-значимых практик, обеспечивающих получение начальных профессиональных навыков с учетом потребности экономики региона, в центрах молодежного инновационного творчества, центрах компетенций Ворлдскиллс, детско-взрослых производствах, в поддержании школьной ИКТ-инфраструктуры и консультировании учителей, и в школьных компаниях, в том числе входящих в движение “Достижения молодых”» (пункт 4.1 концепции. URL: <https://www.preobra.ru/improject-1590>) и пр.

Однако контекст многих предложений концепции вызывает вопросы. Большинство участников общественных обсуждений не понимают смысла интегративной итоговой аттестации в 11-м классе по математике, информатике и технологии, в первую очередь в связи с 1) отсутствием в старших классах обязательного для изучения предмета «Технология», что не дает основания для разработки единых требований к итоговой аттестации в действующем формате ЕГЭ; 2) непониманием того, что будет являться основой для интеграции этого экзамена и какие задания будут решать учащиеся в этом случае.

Также у многих участников обсуждения вызывает вопросы предложение использовать «практику демонстрационного экзамена, успешно применяемую в Ворлдскиллс, при государственной итоговой аттестации по учебному предмету “Технология” (по выбору обучающихся)» (пункт 4.4 концепции. URL: <https://www.preobra.ru/improject-1590>). Это будет иметь смысл только при организации массовой (может быть, даже обязательной) профессиональной подготовки учащихся, практика которой существовала в советской школе и в технологической подготовке школьников на рубеже XXI века, с выделением необходимого минимума часов на такое обучение школьников. Среди компетенций соревнований «Ворлдскиллс» есть много «технологических» направлений (как традиционных для предметной области, так и отражающих перспективные рынки и технологии). Сегодня в «Ворлдскиллс Джуниор» соревнуются учащиеся 14–17 лет по компетенциям «Электромонтаж», «Сантехника и отопление», «Малярные и декоративные работы», «Ландшафтный дизайн», «Инженерный дизайн САД (САПР)», «Веб-дизайн и разработка», «Флористика», «Технология моды», «Графический дизайн», «Мехатроника», «Мобильная робототехника», «Прототипирование», «Реверсивный инжиниринг», «Поварское дело» и др. (URL: <http://worldskills.ru/nashi-proektyi/worldskillsjunior/kompetenczii-worldskills-junior.html>).

Гендерный подход к обучению мальчиков и девочек технологии, который затрагивался многими участниками обсуждений, на самом деле решен в процессе реализации ФГОС общего образования начиная с 2011 г. Сегодня каждый обучающийся имеет право сам (при участии законных представителей) выбрать то направление или модуль технологической подготовки, который будет изучать школе. Проблемой является то, что во многих школах такого выбора не предоставляют или не могут предоставить в принципе (например, обучение идет по одной программе в так называемых неделимых классах). Наиболее перспективной представляется ситуация, когда учащиеся смогут ежегодно выбирать из 2–4 модулей технологической подготовки 1–2 и осваивать программу посредством выбранных технологий. Также важным является обеспечение школьникам возможности выбирать профиль (профессию) в рамках освоения программ профессионального обучения.

Одной из острых тем для обсуждения стала важность изучения черчения как отдельного модуля предметной области «Технология». Действительно, без освоения основ графической грамотности сформировать технологическую грамотность обучающихся и тем более инженерные компетенции невозможно. И прямым путем здесь видится возвращение в школу черчения как отдельного модуля в 7–8-х классах. Правда, есть и другой путь — определить такое содержание предметной области, в котором найдется место отдельным темам и урокам по черчению и графике в каждом классе — дело за разработчиками программ и УМК, а также за выделением необходимого количества часов. Освоение графической грамотности должно быть на современном уровне информационного и программного обеспечения, поэтому все школьники должны овладеть навыками работы в программе AutoCAD и ей аналогичных.

Среди конструктивных предложений также необходимо отметить идею широкой вариативности разделов и модулей технологической подготовки (с возможностью их замены) или выделения базовой и вариативной части предметной области (в том числе для учета региональной специфики экономики и производства). Это ключевой вопрос для определения содержания предметной области и обсуждаемой сегодня детализации предметных результатов. В рамках исследования, проводимого в Московском городском педагогическом университете, было выделено пять обобщенных предметных результатов — техника, технология, материалы, информация, энергия, — на основе которых выстроена карта предметной области и определены ключевые (базовые) темы для изучения школьниками [1].

Потерянными в рамках обсуждения концепции кажутся сельскохозяйственные технологии и сельскохозяйственный труд, который представляет одну из отраслей народного хозяйства, является приоритетной сферой приложения перспективной техники и технологий и требует выделения в одно из направлений технологического образования школьников. Было бы логично рассматривать как минимум три направления технологической подготовки

школьников — инженерно-технологическое, агротехнологическое и сервис-технологическое, как это было сделано в научных предложениях РАО (URL: http://www.predmetconcept.ru/public/f48/download/4_4_Projekt_nauchno-obosn_konc_Tehnologija.pdf) и реализовано в вариативных моделях технологической подготовки школьников в Московской области.

Многие участники обсуждения обратили внимание на недостаточную проработку механизмов и условий реализации концепции (пункт 5 концепции. URL: <https://www.preobra.ru/improject-1590>), которые обозначают только возможные действия в этом направлении. Хотелось бы предложить ряд механизмов и обозначить необходимость разработки дорожной карты с конкретными показателями эффективной реализации концепции.

Таковыми механизмами обновления содержания технологической подготовки школьников могли бы стать:

- сетевое взаимодействие образовательных организаций и всех участников регионального социально-экономического сообщества, прямо или косвенно причастных к реализации концепции (предприятия, общественные организации, СМИ, организации культуры, профессиональные и бизнес-сообщества и пр.);

- популяризация и распространение научных и технологических знаний, инновационных и прорывных направлений технологического развития общества, перспективных профессий и сфер труда, а также инновационных образовательных программ основного и дополнительного образования (инженерно-технологической, агротехнологической, сервис-технологической, информационно-технологической направленности и др.), направленных на решение этой задачи;

- интеграция научных (академических) и технологических знаний, технологий и методов реализации содержания технологического образования, позволяющих создавать конструируемое образовательное пространство для решения обучающимися производственно-технологических задач (проектных, конструкторских, технологических, исследовательских, управленческих, предпринимательских);

- создание инновационной инфраструктуры технологического образования, интеграция ресурсов и средств образовательных и инновационных организаций (технопарков, ЦМИТов, центров коллективного пользования, открытых лабораторий и производственных площадок и пр.) для реализации современных и перспективных направлений технологического образования (робототехника, перспективная энергетика, новые транспортные средства, нанотехнологии и пр.);

- расширение кадрового потенциала технологического образования за счет создания институтов наставничества, повышения квалификации и переподготовки педагогов разных предметных областей (технология, математика, информатика, естественные науки и пр.), педагогов дополнительного образования, создания совместных проектных и исследовательских групп (команд) из числа школьников, студентов, преподавателей колледжей и вузов, работников производства.

В заключение хотелось бы отметить необратимость процессов модернизации технологического образования школьников как с точки зрения изменения (обогащения) содержания предметной области, так и с точки зрения комплексного использования ресурсов (материально-технических, кадровых, финансовых), что ставит перед субъектами РФ, органами местного самоуправления и образовательными организациями задачи по реализации концепции, включающие:

- разработку и реализацию региональных программ (дорожных карт) по внедрению концепции на конкретной территории;
- создание условий для эффективной реализации концепции в образовательных организациях (нормативно-правовых, кадровых, материально-технических, организационных и пр.);
- организацию мониторинга реализации концепции в рамках региональной системы оценки качества образования;
- поддержку и координацию взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы технологического образования, с местным производством и бизнес-сообществом, в том числе в рамках профессиональной ориентации учащихся и развития их профессиональных компетенций;
- расширение программ дополнительного образования в естественно-научной и технологической областях;
- создание системы поддержки одаренных детей в области науки, техники и технологий, в инженерно-технологической области, в том числе за счет сочетания всероссийских и международных конкурсов и олимпиад с региональными мероприятиями.

Литература

1. *Кац С.В., Махотин Д.А., Ушакова Е.Г.* Структурно-пространственная организация содержания предметной области «Технология» // Интерактивное образование. 2017. № 4. С. 18–23.
2. *Логвинова О.Н., Махотин Д.А.* Направления модернизации предмета «Технология»: мнение учителей, обучающихся и их родителей // Школа и производство. 2017. № 2. С. 4–6.
3. *Махотин Д.А.* Развитие технологического образования школьников на переходе к новому технологическому укладу // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 7. С. 25–40.
4. *Махотин Д.А., Родичев Н.Ф., Орешкина А.К., Логвинова О.Н.* Концепция предметной области «Технология» как средство модернизации содержания и технологий обучения в современной школе // Инженерное образование. 2017. № 21. С. 76–82.
5. *Орешкина А.К., Махотин Д.А., Логвинова О.Н.* Подходы к модернизации содержания и технологий обучения в предметной области «Технология»: итоги экспертного обсуждения // Школа и производство. 2016. № 8. С. 3–5.
6. *Ретивых М.В., Матяш Н.В., Воронин А.М.* Технологическое образование школьников: состояние и проблемы совершенствования // Школа и производство. 2017. № 8. С. 3–8.
7. *Ростовцев А.Н.* Каким будет технологическое образование: мечты и реальность // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2016. № 9 (47). URL: <http://infed.ru/articles/494/> (дата обращения: 03.12.2018).

8. Семенова Г.Ю. Развитие содержания и методов обучения в предметной области «Технология» в условиях современной информационной среды // Школа и производство. 2017. № 7. С. 13–16.

9. Хотунцев Ю.Л. Актуальность технологического образования школьников (концепция преподавания предметной области «Технология») // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2016. № 9 (47). URL: <http://infed.ru/articles/449/> (дата обращения: 03.12.2018).

Literatura

1. Kacz S.V., Maxotin D.A., Ushakova E.G. Strukturno-prostranstvennaya organizatsiya soderzhaniya predmetnoj oblasti «Tekhnologiya» // Interaktivnoe obrazovanie. 2017. № 4. S. 18–23.

2. Logvinova O.N., Maxotin D.A. Napravleniya modernizatsii predmeta «Tekhnologiya»: mnenie uchitelej, obuchayushhixsya i ix roditelej // Shkola i proizvodstvo. 2017. № 2. S. 4–6.

3. Maxotin D.A. Razvitie tekhnologicheskogo obrazovaniya shkol'nikov na perehode k novomu tekhnologicheskomu ukkladu // Obrazovanie i nauka. 2017. T. 19. № 7. S. 25–40.

4. Maxotin D.A., Rodichev N.F., Oreshkina A.K., Logvinova O.N. Konceptiya predmetnoj oblasti «Tekhnologiya» kak sredstvo modernizatsii soderzhaniya i tekhnologij obucheniya v sovremennoj shkole // Inzhenernoe obrazovanie. 2017. № 21. S. 76–82.

5. Oreshkina A.K., Maxotin D.A., Logvinova O.N. Podxody' k modernizatsii soderzhaniya i tekhnologij obucheniya v predmetnoj oblasti «Tekhnologiya»: itogi e'kspertnogo obsuzhdeniya // Shkola i proizvodstvo. 2016. № 8. S. 3–5.

6. Retivy'x M.V., Matyash N.V., Voronin A.M. Tekhnologicheskoe obrazovanie shkol'nikov: sostoyanie i problemy' sovershenstvovaniya // Shkola i proizvodstvo. 2017. № 8. S. 3–8.

7. Rostovcev A.N. Kakim budet tekhnologicheskoe obrazovanie: mechty' i real'nost' // Informacionno-kommunikacionny'e tekhnologii v pedagogicheskom obrazovanii. 2016. № 9 (47). URL: <http://infed.ru/articles/494/> (data obrashheniya: 03.12.2018).

8. Semenova G.Yu. Razvitie soderzhaniya i metodov obucheniya v predmetnoj oblasti «Tekhnologiya» v usloviyax sovremennoj informacionnoj sredy' // Shkola i proizvodstvo. 2017. № 7. S. 13–16.

9. Xotuncev Yu.L. Aktual'nost' tekhnologicheskogo obrazovaniya shkol'nikov (konceptiya prepodavaniya predmetnoj oblasti «Tekhnologiya») // Informacionno-kommunikacionny'e tekhnologii v pedagogicheskom obrazovanii. 2016. № 9 (47). URL: <http://infed.ru/articles/449/> (data obrashheniya: 03.12.2018).

D.A. Mahotin

The Concept of the Development of Technological Education of Students: Results of Public Discussions

The article analyzes the results of public discussions of the second version of the Concept of technological education development in quantitative and qualitative sections. The generalization of constructive proposals is made and the prospects of technological education development are indicated on the basis of the existing trends and provisions of the discussed concept.

Keywords: technological education; General education; concept; public discussion; subject results.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

УДК 159.99

DOI 10.25688/2076-9121.2019.47.1.03

С.П. Будникова

Психологические факторы в проблеме восполняемости учительских кадров

В статье приводятся результаты исследования кадрового потенциала в системе общего образования России в целом и Тульской области в частности. Представлен анализ зарубежных подходов, объясняющих психологические причины, влияющие на движение педагогических кадров, и факторов, побуждающих молодых педагогов сменить профессию. На основе опыта работы с молодыми педагогами — выпускниками ТГПУ им. Л.Н. Толстого проанализированы психолого-педагогические переменные и предложены пути преодоления проблем кадровой нестабильности. Методы исследования: анализ статистических данных, анкетирование, опрос.

Ключевые слова: социальный портрет современного российского учителя; кадровая ситуация в системе образования; причины ухода из педагогической профессии; профессиональная педагогическая субъектность; приверженность педагогической профессии.

Проблема восполняемости и качества учительских кадров является чрезвычайно важной. От ее решения зависит воспроизводство интеллектуального и культурного потенциала страны. Следует обратиться к анализу наличной ситуации современной образовательной системы России, чтобы понять существующие проблемы: почему педагогические направления подготовки не очень конкурентны и почему молодые учителя и их старшие коллеги покидают профессию? Результаты исследования, проведенного Организацией экономического сотрудничества и развития в рамках проекта Teaching and Learning International Survey (TALIS), показывают, что учителя во всем мире, в том числе и в России, чувствуют себя недооцененными. Статистические данные показывают, что это не самая высокооплачиваемая профессия, сопряженная с интенсивными

психоэмоциональными нагрузками. Не только внутренняя, но и внешняя мотивация, где особое значение имеет позитивное восприятие профессии в современном обществе, определяет выбор профессии учителя. Данные 2013 г. показывают, что 58,7 % российских педагогов молодого возраста отмечают, что учительская профессия уважаема в обществе, в то же время только 41 % учителей среднего возраста разделяют эту точку зрения [6, с. 20]. Таким образом, опытные учителя оценивают свой социальный статус ниже, чем молодые. Низкий статус профессии порождает чувство неудовлетворенности собственным профессиональным выбором, карьерой и собой. Подобное понимание роли и места педагога осложняет процесс создания эффективной системы школьного образования, делая профессию недостаточно конкурентоспособной по сравнению с другими профессиями.

За последние годы сильно изменился и сам социальный портрет российского учительского сообщества, есть отличия и от коллег из других стран. Согласно данным TALIS, российский учитель сегодня — самый возрастной в мире. Доля педагогов старше 50 лет в нашей стране составляет 40 % [6, с. 6]. Но стоит отметить и положительную тенденцию: доля педагогов моложе 25 лет почти в два раза выше — 4,7 %, чем в среднем по странам — участницам TALIS. Можно выделить еще одну особенность российского учительства: высокий процент учителей женского пола — 85 % (при среднем значении по странам — участницам TALIS — 68 %). В то же время профессия учителя в России имеет самый высокий образовательный ценз среди стран, участвовавших в TALIS: почти 90 % педагогов с высшим педагогическим образованием. Наши учителя редко меняют место работы, средний показатель составляет один раз в 15 лет [6, с. 7].

Сегодня на сферу образования в стране влияет общая демографическая ситуация, в последнее время несколько выправляющаяся, но все равно сохранившая тенденцию к старению населения (в 2002 г. 20,8 % — дети и молодежь в возрасте от 5 до 19 лет, в 2016 г. — 15,1 %). Соответственно, до недавнего времени сокращалось и количество учащихся, что привело к уменьшению и числа педагогов. Так, если в 2005 г. в России учителей было 1591,4 тысячи человек, то в 2016-м — 1074,1 тысячи человек [5, с. 141]. Последние 4 года наблюдается процесс роста детского населения страны. Количество школьников в 2010 г. — 13 642,4 тысячи детей [3, с. 115], в 2017-м — 15 705,9 тысячи детей (URL: <https://минобрнауки.рф/министерство/статистика/информация-2017>), но вот количество учителей увеличивается медленно: 2017 г. — 1079,9 тысячи человек (URL: <https://минобрнауки.рф/министерство/статистика/информация-2017>), показатель почти равен 2010-му — 1079,1 тысячи человек [2, с. 182]. Данные приведены на основе информации статистических сборников Федеральной службы государственной статистики (Росстат), НИУ «Высшая школа экономики», статистических данных Министерства образования и науки РФ (рис. 1).

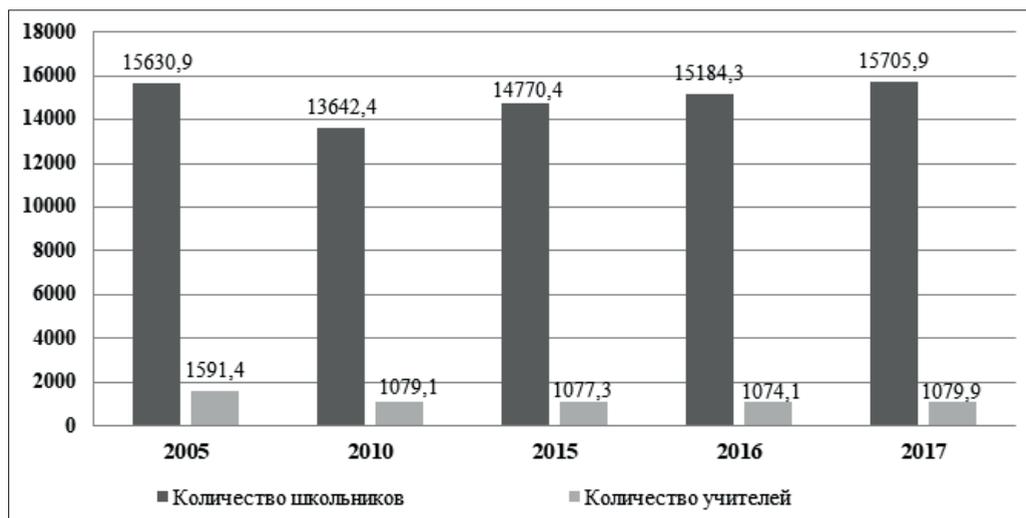


Рис. 1. Соотношение численности школьников и учителей в РФ (в тыс. чел.)

Профессиональная нагрузка у учителей отечественной школы выше, чем в странах — участницах проекта TALIS. Их рабочая неделя в среднем превышает 1,3 ставки, в то время как рабочая неделя учителей в странах — участницах исследования составляет не более 1,06. Ситуация, когда российские педагоги работают более чем на одну ставку, не является оптимальной, на что и указывают учителя в опросе TALIS. Причины этого вполне объяснимы — это избыток вакантных ставок в образовательных учреждениях и невысокая заработная плата, вынуждающая брать дополнительные часы нагрузки (URL: <http://moscow.er.ru/news/2017/3/30/lyubov-duhanina-predlagaet-propisat-vneurochnuyu-nagruzku-uchitelej-v-sisteme-oplaty-truda>). Есть регионы, где средняя нагрузка школьных педагогов крайне высока, например Чукотский АО (в среднем 32 часа в неделю — 1,8 ставки), Алтайский край (29 часов), Костромская область (28 часов) (URL: <http://moscow.er.ru/news/2017/3/30/lyubov-duhanina-predlagaet-propisat-vneurochnuyu-nagruzku-uchitelej-v-sisteme-oplaty-truda>).

Еще один фактор, который необходимо учитывать, анализируя развитие кадровой ситуации в отрасли образования, — это тенденция к постоянному сокращению количества выпускников организаций высшего образования, имеющих педагогическую специализацию. Согласно сведениям статистических сборников НИУ «Высшая школа экономики» и Министерства образования и науки РФ, выпускников педагогических направлений подготовки в 2010 г. было 129,2 тысячи человек [2, с. 141–142], а в дальнейшем наблюдается сокращение выпускников: 2015-й — 100,7 тысячи человек (URL: <https://минобрнауки.рф/министерство/статистика/информация-2015>), в 2016-м — 93,4 тысячи человек (URL: <https://минобрнауки.рф/министерство/статистика/информация-2016>), в 2017-м — 87,9 тысячи человек (URL: <https://минобрнауки.рф/министерство/статистика/информация-2017>) (см. рис. 2).



Рис. 2. Изменение численности выпускников педагогических направлений подготовки в РФ (2005–2017 гг.)

Если бы все выпускники-педагоги отправились работать в учреждения системы образования, то этого количества с избытком бы хватило для постоянного насыщения отрасли молодыми кадрами. Но, как показывает практика, далеко не все отправляются работать по специальности, также наблюдается отток молодых педагогических кадров из школ.

В 2015–2018 гг. в рамках анализа системы образования Тульской области нами было проведено исследование ситуации с педагогическими кадрами региона. Тульская область — один из типичных для Центральной России регионов со средними значениями в контексте системы общего образования. Мы полагаем, что общая характеристика состояния кадрового потенциала в системе образования области может быть широко экстраполирована.

В системе образования Тульской области, согласно данным Росстата, наблюдается характерная для России тенденция к сокращению общего количества учителей. Если в 2005 г. школьных педагогов в регионе было 15 479 человек (URL: http://www.tulastat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tulastat/resources/8d6ebc804c8c268f8d6b9f915ce0328a/Общеобразовательные+организации.htm), то через 12 лет стало 10 151 человек (URL: <https://минобрнауки.рф/министерство/статистика/информация-2017>).

Изменилась и численность школьников: если в 2005 г. их было 149 220 человек (URL: http://www.tulastat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tulastat/resources/8d6ebc804c8c268f8d6b9f915ce0328a/Общеобразовательные+организации.htm), то в последующие 5 лет шло постоянное сокращение детского населения. Однако в 2015 г. ситуация изменилась и количество учащихся школ стало расти, а в 2017-м составило 135 660 человек (URL: <https://минобрнауки.рф/министерство/статистика/информация-2017>). Таким образом, сегодня на одного учителя приходится почти на 50 % учеников больше, чем 12 лет назад. Сравнительные данные численности учителей и школьников в Тульской области представлены на рисунке 3.

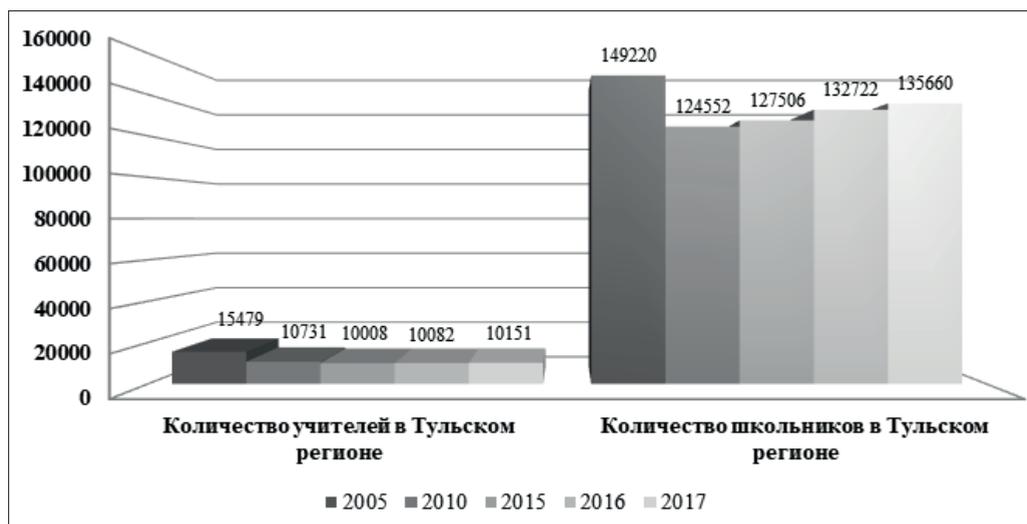


Рис. 3. Сравнительные данные численности учителей и школьников в Тульской области (2005–2017 гг.)

Возрастной состав учителей в Тульской области демонстрирует явную динамику к старению. В тульских школах 21,5 % педагогов моложе 35 лет, 20,5 % — от 36 до 45 лет, 41 % педагогов — от 46 до 60 лет, при этом 17 % старше 60 лет (URL: <https://education.tularegion.ru/upload/iblock/231/231db670d8023e3f8a19cae1cddf5f9c.pdf>) (рис. 4).

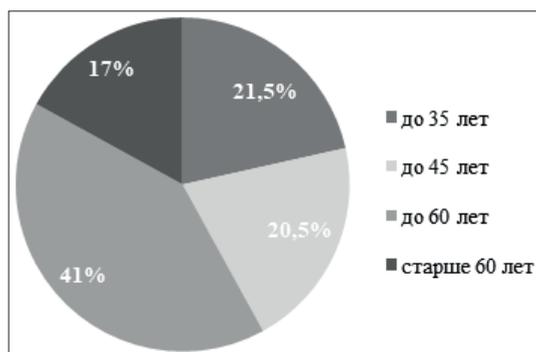


Рис. 4. Возрастной состав учителей тульских школ

Возрастной состав указывает на типичную для Тульского региона (что характерно и для России в целом) диспропорцию в сторону доминирования доли педагогов старшей возрастной группы при наименьшей представленности педагогов средней возрастной группы. При этом в последние годы в области растет число выпускников педагогических направлений подготовки, пришедших на работу в образовательные организации: по сравнению с 2015 г. в 2017-м число молодых специалистов в отрасли возросло на 17 % (URL: <https://tularegion.ru/>

presscenter/press-release/?ELEMENT_ID=111932&sphrase_id=7432444). Однако этого недостаточно, и, согласно данным, приведенным в ежегодном публичном докладе руководителем системы образования в Тульской области, в среднем школьные учителя региона продолжают работать с увеличенной нагрузкой — на 1,7 ставки (URL: <https://education.tularegion.ru/upload/iblock/231/231db670d8023e3f8a19cae1cddf5f9c.pdf>, с. 115).

В Тульской области практически всех специалистов для системы образования готовят три организации — Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тульский педагогический колледж, Чернский профессионально-педагогический колледж. В ТГПУ им Л.Н. Толстого на сегодняшний день среди реализуемых направлений подготовки педагогические направления составляют около половины, а выпуск по педагогическому направлению подготовки с 2014 по 2017 г. составил 54,5 % от общего выпуска. На рисунке 5 представлено соотношение количества выпускников ТГПУ им. Л.Н. Толстого и общего количества выпускников региона, окончивших педагогические направления подготовки (URL: http://www.chernppk.ru/documents/Svedeniya_OOO/dokumenty/samoobsledovanie_2017.pdf; http://www.tpk1.ru/text/document/INFO_5.pdf).

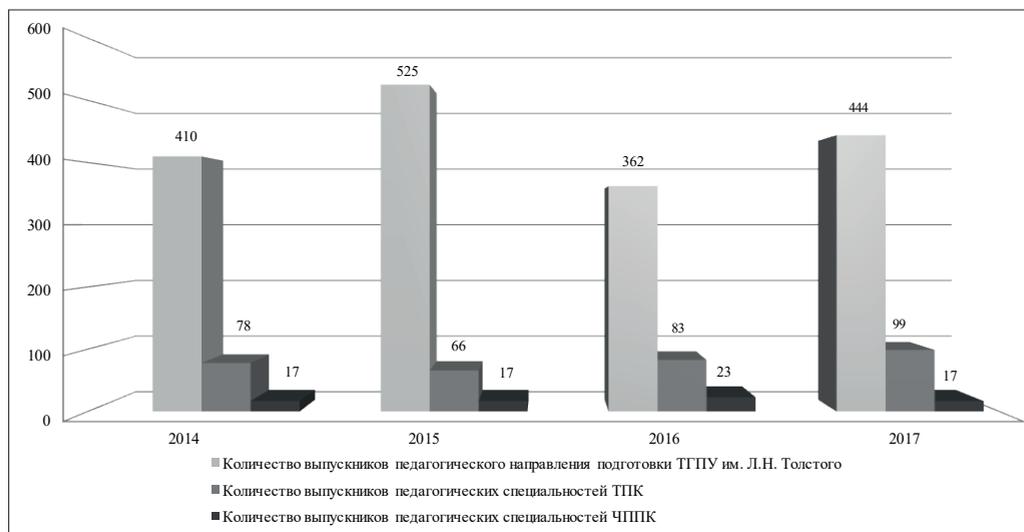


Рис. 5. Соотношение количества выпускников ТГПУ им. Л.Н. Толстого и общего количества выпускников региона, окончивших педагогические направления подготовки

Всего педагогических работников в области в 2016 г. было порядка 22 тысяч, из них учителей — немногим более 10 тысяч (рис. 3). Доля же молодых учителей, приходящих работать в школу, составляет порядка 2 % всего учительского корпуса (URL: <https://education.tularegion.ru/jobs/podderzhkamolodykh-spetsialistov>) (табл. 1).

Таблица 1

**Сведения о численности молодых учителей Тульской области,
получивших единовременное пособие**

Год	2010	2015	2016	2017
Молодые учителя Тульской области, получившие единовременное пособие	280	192	226	188

Но ежегодно собираемые службой по содействию трудоустройству выпускников ТГПУ им. Л.Н. Толстого данные по вакансиям в системе общего образования региона свидетельствуют, что в отрасли постоянно наблюдается рост потребности в специалистах (рис. 6).

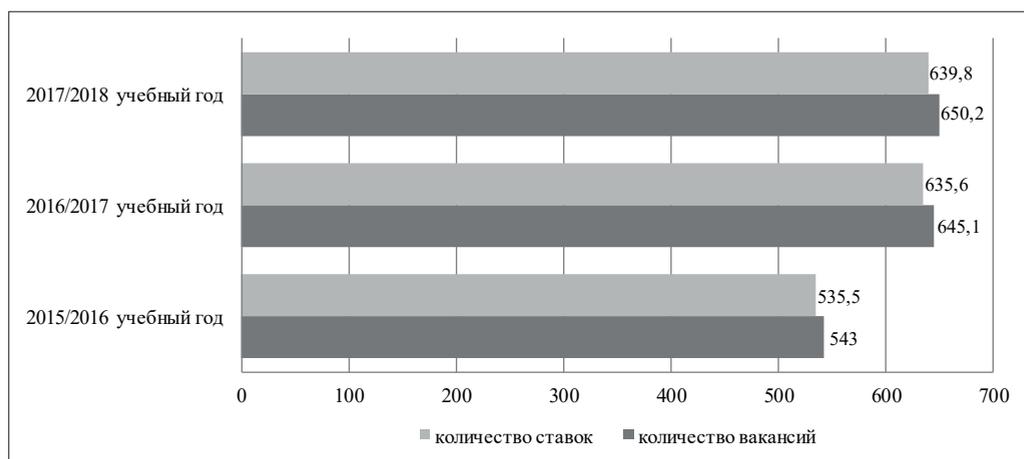


Рис. 6. Соотношение вакансий и ставок
в образовательных организациях Тульской области

Рост вакансий в педагогической сфере вполне согласуется с демографической ситуацией, когда, с одной стороны, мы наблюдаем прирост детского населения, с другой — старение учительского корпуса: 35 % педагогов — пенсионеры (URL: <https://education.tularegion.ru/upload/iblock/231/231db670d8023e3f8a19cae1cddf5f9c.pdf>).

Таким образом, мы получаем хронический кадровый дисбаланс в отрасли, что порождает необходимость решения следующих задач:

- обеспечить стабильный приток компетентных и мотивированных молодых специалистов в отрасль;
- снизить общую текучесть педагогических кадров.

Критически важно исследовать причины кадрового дисбаланса в отрасли. В последнее время в российской науке появляются актуальные исследования, связанные с изучением движения кадров и феномена отказа от профессии в сфере образования. Зарубежные ученые занялись этими проблемами

достаточно давно. В рамках западной научной традиции накоплен значительный эмпирический и теоретический материал. Однако так как эта проблема представляется как мультифакторная, то единой теории, объясняющей процессы, обуславливающие ситуацию отказа от профессии, пока не существует [23]. Предполагается, что внешние факторы — социальная и финансовая ситуации, рынок труда, семейная ситуация — провоцируют начало особого психологического процесса, когда у педагога постепенно меняется отношение к работе, пропадает мотивация и появляется «отстраненность от профессии» [16]. Со временем человек осознает желание уйти из школы, и далее следует уже созревшее решение — увольнение. Так, согласно данным, полученным в ходе исследований, проведенных в США, чаще всего профессию покидают молодые учителя, которые не смогли пережить адаптационный стресс, а также уставшие пожилые, желающие досрочно выйти на пенсию [13, 15, 19]. Для американских и европейских педагогов важнейшим внешним фактором, обуславливающим смену профессии, является и уровень заработной платы. Если в школе он определяется как субъективно достойный, конкурентоспособный, то вероятность ухода из школы статистически снижается, даже при наличии других, например семейных, карьерных, провоцирующих условий [8, 11]. Также важным аспектом, который отмечают зарубежные коллеги, становится характер специализации учителя и высокий рейтинг вуза, в котором учился педагог. Если специальность может быть применена в других отраслях экономики с большим финансовым и карьерным потенциалом, то вероятность покинуть профессию увеличивается [18, 21]. К тому же учителя-мужчины больше склонны к смене профессии. Это также вполне укладывается в результаты исследований TALIS и данные о доминировании женщин-учителей в странах Европы и Америки.

Но если рассматривать психологические факторы, то чаще всего западные ученые отмечают два из них — это осознание своей результативности и «приверженность профессии» [7, 9, 12, 25, 26]. Если учитель уверен в своей эффективности, которая проявляется в субъективно переживаемых и объективно признаваемых успехах в профессиональной деятельности, то он, скорее всего, останется в профессии, так как в значительной степени удовлетворен результатами своей работы и собой.

В российской научной традиции под приверженностью профессии традиционно подразумевается педагогическое призвание, понимаемое как желание быть и оставаться учителем, осознание и принятие своей социальной миссии [14, 20, 22]. Переживание приверженности профессии — это важнейший эмоционально обусловленный процесс, который влияет не только на верность профессии, учительскому долгу, но и на такие характеристики, как профессиональная эффективность и склонность к выгоранию. Исследователи выявили значительную положительную корреляцию между уверенностью учителя в своей эффективности и приверженностью профессии [4, 9, 10, 17].

В России еще недостаточно исследований, посвященных изучению внутренних, психологических причин ухода педагогов из профессии. В этой связи значительный интерес представляет работа К.А. Маслинского и В.А. Иванюшина, посвященная проблеме ухода педагогов из профессии. Исследователи обнаружили шесть стрессогенных факторов, формирующих желание уйти из профессии, три из которых — проблемы с учениками, низкая заработная плата, слишком высокая нагрузка (в меньшей степени) — являются доминирующими. В то же время незначительное влияние оказывают конфликты с коллегами, представителями администрации и даже отсутствие серьезных перспектив личностного роста [4, с. 12–13]. Можно обнаружить определенную корреляцию с исследованиями Glickman, Tamashiro, 1982 [12]; Canrinus et al., 2012 [9]; Swanson, 2012 [25]; Vieluf, Kunter, van der Vijver, 2013 [26]. Но и проблема материального вознаграждения за труд остается важной для учителя при принятии решения покинуть школу. Однако также было обнаружено, что приверженность профессии все же является самым сильным предиктором в вопросе отказа от профессии. Если педагог уверен в своей эффективности, чувствует призвание, находит общий язык с учениками, то решение об увольнении дается ему гораздо труднее, даже в случае недостаточного материального вознаграждения. Видимо, следует согласиться с выводами, следующими из теорий профессионального выбора Е.А. Климова, Дж. Холланда и др., которые относили людей, выбирающих профессию педагога, к особому психотипу. Для учителя определяющими в профессии и жизни являются гуманистические ценности, идеализм, филантропия, обращенность к другому человеку, коммуникативные качества. Учителя придают особое значение моральным и этическим категориям и меньше — материальным аспектам.

Вопрос личной эффективности и призвания учителя требует особого исследования. Возможно, отвечая на него, мы сможем понять, почему исследование TALIS, проводившееся в 2013 г. с участием большого количества педагогов из многих регионов РФ, показало, что 33 % опрошенных работающих учителей младше 40 лет и 18 % старше 40 лет ответили, что выбрали бы другую профессию, если можно было бы начать все сначала [6, с. 20]. Это крайне тревожные данные — почти треть учителей разочарованы в своем профессиональном выборе, но в силу обстоятельств вынуждены работать в школе. Но если педагог не принимает свою профессию, недоволен профессиональной жизнью, то, скорее всего, он не чувствует и педагогического призвания.

Интересным, на наш взгляд, стал еще один результат исследования К.А. Маслинского и В.А. Иванюшина, показывающий, что наличие приверженности профессии делает несущественными переменные, связанные с опытом работы и уровнем образования, и подтверждающий выводы К. Страявена и Г. Ванторнота о том, что первые годы работы являются крайне важными для осознания своего призвания. Осознание призвания рождает энергию профессиональной деятельности, в которой и формируется профессиональная педагогическая субъектность, предстающая свойством личности педагога,

проявляющаяся через сформированное профессиональное сознание, сложившаяся гуманистическую направленность, определяющая вектор мотивации, позиционную зрелость и ответственную инициативность в профессиональной деятельности. Годы профессионального обучения, первый опыт практической деятельности, начало профессионального пути — это время становления профессиональной педагогической субъектности, которая является интегративным свойством личности настоящего педагога [1].

Большинство молодых учителей определяют со своим профессиональным будущим в течение первых пяти лет работы. К. Страйвен и Г. Ванторнот делают вывод, что новичку легче решиться на уход из профессии, он с интересом рассматривает другие варианты, так как еще не привык к месту работы [24]. Однако, на наш взгляд, объяснение этому явлению иное. Первые годы работы дают возможность учителю понять свой потенциал в профессии, почувствовать педагогическое призвание и, следовательно, интенсифицировать становление профессиональной педагогической субъектности. Но если молодой педагог понимает свою неэффективность, отсутствие приверженности профессии, то он легко решается поменять сферу деятельности.

Следует отметить, что в последние годы вопрос с кадровым дефицитом в системе образования в России в целом и в Тульском регионе в частности стараются решать. Но, как показывают приведенные данные, учителя все равно уходят из профессии, а молодые педагоги не стремятся занять вакантные места в отрасли. В этой связи интерес представляет организованное нами исследование психологического самочувствия, субъективных проблем в профессии и других значимых факторов среди молодых учителей, выпускников ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Исследование проводится нами с 2012 г. Согласно полученным данным, стажеров первого года работы и молодых учителей побуждают покинуть профессию следующие причины (по частоте упоминания):

- психологическая неудовлетворенность собой в профессиональной деятельности;
- отсутствие методической и организационной поддержки со стороны коллег и администрации;
- высокая рабочая нагрузка;
- низкая зарплата.

Большинство стажеров указали на фактическое отсутствие у них сопровождения в образовательном учреждении, наставника. Молодые педагоги испытывают трудности при оформлении избыточной, по их мнению, отчетности, к которой, как они указывают, не были готовы. Также значительной проблемой для стажеров стала работа с детьми, имеющими особые потребности. Но все же первое место занимает проблема «психологическая неудовлетворенность собой в профессиональной деятельности». Она раскрывается через несоответствие результатов личной профессиональной педагогической

деятельности собственным стандартам и демонстрируемым требованиям окружающего профессионального сообщества.

На решение остаться в профессии, как показывает проведенный нами анализ анкетных данных, полученных от наших выпускников-стажеров, влияют несколько факторов:

- ощущение профессиональной эффективности (удовлетворенность от результатов собственного труда как учителя-предметника, успехи учеников);
- поддержка со стороны администрации образовательной организации;
- поддержка коллег, ощущение профессиональной общности.

Следовательно, основная причина отказа молодых педагогов от профессиональной будущности лежит в плоскости внутренних психологических причин. Объективные проблемы: неудовлетворенность педагогов заработной платой, условиями труда, социальным статусом — безусловно, усугубляют ситуацию, но даже эти общие причины воспринимаются и интерпретируются работниками по-разному. Конечно, не обойтись без создания конкурентоспособных, достойных условий для работы учителя, но, с другой стороны, стоит особое внимание уделить работе с внутренними, психологическими причинами. Приверженность профессии, ощущение педагогического призвания, развитие профессиональной субъектности вряд ли удастся существенно усилить только административно-организационными и политическими мерами. На наш взгляд, целесообразным будет рассмотреть возможность создания программы профессиональной ориентации и отбора для поступающих на педагогические направления подготовки, тем самым обеспечив набор абитуриентов с более серьезной мотивацией к педагогической профессии. Следует учитывать, что процесс профессионального самоопределения продолжается в течение всех лет обучения в вузе. На первом курсе у будущего педагога он сопровождается значительными изменениями идеальных представлений о профессии, ее целях и смыслах. Следовательно, актуальной задачей является целенаправленное формирование профессиональных представлений у студентов, компонентов профессиональной педагогической субъектности в процессе обучения и практической деятельности. Важным, на наш взгляд, является сопровождение молодых педагогов в процессе вхождения в профессию. Оптимальным мы считаем создание системы мер, содержащей стандартизированные формы работы по адаптации молодого учителя в профессии. Работу с молодыми педагогами по интеграции их в профессиональное сообщество необходимо осуществлять через взаимодействие всех его участников, включая педвузы, учреждения по переподготовке и повышению квалификации педагогов, коллективы школы и соответствующую структуру исполнительной власти.

Мы полагаем, что фактическая реализация этих мер будет способствовать гармонизации результатов труда и профессиональных ожиданий у молодых педагогов, тем самым содействуя укреплению их уверенности в своей трудовой эффективности.

Литература

1. Будникова С.П. Представления будущих педагогов о личных и профессиональных качествах // Вестник Российского нового университета. Серия: «Человек в современном мире». 2018. № 1. С. 71–79.
2. Индикаторы образования: 2013: статистический сборник / под ред. Г.В. Андрушака, Л.М. Гохберга, Н.В. Ковалевой и др.; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2013. 280 с.
3. Индикаторы образования: 2017: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Л.М. Гохберг, И.О. Забатурина и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2017. 320 с.
4. Маслинский К.А., Иванюшин В.А. Остаться учителем? Факторы, влияющие на отношение к уходу из учительской профессии // Вопросы образования. 2016. № 4. С. 18–30.
5. Россия в цифрах. 2017: крат. стат. сб. / пред. ред. кол. А.Е. Суринов. Росстат. М., 2017. 511 с.
6. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) / под ред. Е. Ленской, М. Пинской; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. 36 с. (Современная аналитика образования. Вып. 1).
7. Bandura A. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change // Psychological Review. 1977. Vol. 84. № 2. P. 191–215.
8. Baugh W.H., Stone J.A. Mobility and Wage Equilibration in the Educator Labor Market // Economics of Education Review. 1982. Vol. 2. № 3. P. 253–274.
9. Canrinus E.T., Helms-Lorenz M., Beijaard D., Buitink J., Hofman A. Self-Efficacy, Job Satisfaction, Motivation and Commitment: Exploring the Relationships between Indicators of Teachers' Professional Identity // European Journal of Psychology of Education. 2012. Vol. 27. № 1. P. 115–132.
10. Chan W.-Y., Lau S., Nie Y., Lim S., Hogan D. Organizational and Personal Predictors of Teacher Commitment: The Mediating Role of Teacher Efficacy and Identification with School // American Educational Research Journal. 2008. Vol. 45. № 3. P. 597–630.
11. Dolton P., van der Klaauw W. The Turnover of Teachers: A Competing Risks Explanation // Review of Economics and Statistics. 1999. Vol. 81. № 3. P. 543–550.
12. Glickman C. D., Tamashiro R.T. A Comparison of First-Year, Fifth-Year, and Former Teachers on Efficacy, Ego Development, and Problem Solving // Psychology in the Schools. 1982. Vol. 19. № 4. P. 558–562.
13. Grissmer D., Kirby S. Teacher Turnover and Teacher Quality // The Teachers College Record. 1997. Vol. 99. № 1. P. 45–56.
14. Hackett R.D., Lapiere L.M., Hausdorf P.A. Understanding the Links between Work Commitment Constructs // Journal of Vocational Behavior. 2001. Vol. 58. № 3. P. 392–413.
15. Harris D.N., Adams S.J. Understanding the Level and Causes of Teacher Turnover: A Comparison with Other Professions // Economics of Education Review. 2007. Vol. 26. № 3. P. 325–337.
16. Hom P.W., Mitchell T.R., Lee T.W., Griffeth R.W. Reviewing Employee Turnover: Focusing on Proximal Withdrawal States and an Expanded Criterion // Psychological Bulletin. 2012. Vol. 138. № 5. P. 831–858.

17. *Klassen R.M., Chiu M.M.* The Occupational Commitment and Intention to Quit of Practicing and Preservice Teachers: Influence of Self-Efficacy, Job Stress, and Teaching Context // *Contemporary Educational Psychology*. 2011. Vol. 36. № 2. P. 114–129.
18. *Krieg J.M.* Teacher Quality and Attrition // *Economics of Education Review*. 2006. Vol. 25. № 1. P. 13–27.
19. *Liu X.S., Ramsey J.* Teachers' Job Satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-Up Survey in the United States for 2000–2001 // *Teaching and Teacher Education*. 2008. Vol. 24. № 5. P. 1173–1184.
20. *Martin T.N.* Commitment Predictors of Nursing Personnel's Intent to Leave // *Medical Care*. 1982. Vol. 20. № 11. P. 1147–1153.
21. *Murnane R.J., Olsen R.J.* The Effects of Salaries and Opportunity Costs on Length of Stay in Teaching: Evidence from North Carolina // *Journal of Human Resources*. 1990. Vol. 25. № 1. P. 106–124.
22. *Rots I., Aelterman A.* Two Profiles of Teacher Education Graduates: A Discriminant Analysis of Teaching Commitment // *European Educational Research Journal*. 2008. Vol. 7. № 4. P. 523–534.
23. *Steel R.P., Lounsbury J.W.* Turnover Process Models: Review and Synthesis of a Conceptual Literature // *Human Resource Management Review*. 2009. Vol. 19. № 4. P. 271–282.
24. *Struyven K., Vanthournout G.* Teachers' Exit Decisions: An Investigation into the Reasons why Newly Qualified Teachers Fail to Enter the Teaching Profession or Why Those Who Do Enter Do not Continue Teaching // *Teaching and Teacher Education*. 2014. Vol. 43. P. 37–45.
25. *Swanson P.* Second/Foreign Language Teacher Efficacy and Its Relationship to Professional Attrition // *Canadian Modern Language Review*. 2012. Vol. 68. № 1. P. 78–101.
26. *Vieluf S., Kunter M., van de Vijver F.J.* Teacher Self-Efficacy in Cross-National Perspective // *Teaching and Teacher Education*. 2013. Vol. 35. P. 92–103.

Literatura

1. *Budnikova S.P.* Predstavleniya budushhix pedagogov o lichny'x i professional'ny'x kachestvax // *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya: «Chelovek v sovremennom mire»*. 2018. № 1. S. 71–79.
2. Indikatory' obrazovaniya: 2013: statisticheskij sbornik / pod red. G.V. Andrushhaka, L.M. Goxberga, N.V. Kovalevoj i dr.; Nacional'ny'j issledovatel'skij universitet «Vy'sshaya shkola e'konomiki». M.: NIU BChE', 2013. 280 s.
3. Indikatory' obrazovaniya: 2017: statisticheskij sbornik / N.V. Bondarenko, L.M. Goxberg, I.O. Zabaturina i dr.; Nacz. issled. un-t «Vy'sshaya shkola e'konomiki». M.: NIU VShE, 2017. 320 s.
4. *Maslinskij K.A., Ivanyushin V.A.* Ostat'sya uchitelem? Faktory', vliyayushhie na otnoshenie k uxodu iz uchitel'skoj professii // *Voprosy' obrazovaniya*. 2016. № 4. S. 18–30.
5. *Rossiya v cifrax. 2017: krat. stat. sb. / pred. red. kol. A.E. Surinov.* Rosstat. M., 2017. 511 s.
6. *Rossijskie pedagogi v zerkale mezhdunarodnogo sravnitel'nogo issledovaniya pedagogicheskogo korpusa (TALIS 2013) / pod red. E. Lenskoj, M. Pinskoj; Nacz. issled. un-t «Vy'sshaya shkola e'konomiki», In-t obrazovaniya.* M.: Izd. dom Vy'sshej shkoly' e'konomiki, 2015. 36 s. (Sovremennaya analitika obrazovaniya. Vy'p. 1).

7. *Bandura A.* Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change // *Psychological Review*. 1977. Vol. 84. № 2. P. 191–215.
8. *Baugh W.H., Stone J.A.* Mobility and Wage Equilibration in the Educator Labor Market // *Economics of Education Review*. 1982. Vol. 2. № 3. P. 253–274.
9. *Canrinus E.T., Helms-Lorenz M., Beijaard D., Buitink J., Hofman A.* Self-Efficacy, Job Satisfaction, Motivation and Commitment: Exploring the Relationships between Indicators of Teachers' Professional Identity // *European Journal of Psychology of Education*. 2012. Vol. 27. № 1. P. 115–132.
10. *Chan W.-Y., Lau S., Nie Y., Lim S., Hogan D.* Organizational and Personal Predictors of Teacher Commitment: The Mediating Role of Teacher Efficacy and Identification with School // *American Educational Research Journal*. 2008. Vol. 45. № 3. P. 597–630.
11. *Dolton P., van der Klaauw W.* The Turnover of Teachers: A Competing Risks Explanation // *Review of Economics and Statistics*. 1999. Vol. 81. № 3. P. 543–550.
12. *Glickman C. D., Tamashiro R.T.* A Comparison of First-Year, Fifth-Year, and Former Teachers on Efficacy, Ego Development, and Problem Solving // *Psychology in the Schools*. 1982. Vol. 19. № 4. P. 558–562.
13. *Grissmer D., Kirby S.* Teacher Turnover and Teacher Quality // *The Teachers College Record*. 1997. Vol. 99. № 1. P. 45–56.
14. *Hackett R.D., Lapiere L.M., Hausdorf P.A.* Understanding the Links between Work Commitment Constructs // *Journal of Vocational Behavior*. 2001. Vol. 58. № 3. P. 392–413.
15. *Harris D.N., Adams S.J.* Understanding the Level and Causes of Teacher Turnover: A Comparison with Other Professions // *Economics of Education Review*. 2007. Vol. 26. № 3. P. 325–337.
16. *Hom P.W., Mitchell T.R., Lee T.W., Griffeth R.W.* Reviewing Employee Turnover: Focusing on Proximal Withdrawal States and an Expanded Criterion // *Psychological Bulletin*. 2012. Vol. 138. № 5. P. 831–858.
17. *Klassen R.M., Chiu M.M.* The Occupational Commitment and Intention to Quit of Practicing and Preservice Teachers: Influence of Self-Efficacy, Job Stress, and Teaching Context // *Contemporary Educational Psychology*. 2011. Vol. 36. № 2. P. 114–129.
18. *Krieg J.M.* Teacher Quality and Attrition // *Economics of Education Review*. 2006. Vol. 25. № 1. P. 13–27.
19. *Liu X.S., Ramsey J.* Teachers' Job Satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-Up Survey in the United States for 2000–2001 // *Teaching and Teacher Education*. 2008. Vol. 24. № 5. P. 1173–1184.
20. *Martin T.N.* Commitment Predictors of Nursing Personnel's Intent to Leave // *Medical Care*. 1982. Vol. 20. № 11. P. 1147–1153.
21. *Murnane R.J., Olsen R.J.* The Effects of Salaries and Opportunity Costs on Length of Stay in Teaching: Evidence from North Carolina // *Journal of Human Resources*. 1990. Vol. 25. № 1. P. 106–124.
22. *Rots I., Aelterman A.* Two Profiles of Teacher Education Graduates: A Discriminant Analysis of Teaching Commitment // *European Educational Research Journal*. 2008. Vol. 7. № 4. P. 523–534.
23. *Steel R.P., Lounsbury J.W.* Turnover Process Models: Review and Synthesis of a Conceptual Literature // *Human Resource Management Review*. 2009. Vol. 19. № 4. P. 271–282.
24. *Struyven K., Vanthournout G.* Teachers' Exit Decisions: An Investigation into the Reasons why Newly Qualified Teachers Fail to Enter the Teaching Profession

or Why Those Who Do Enter Do not Continue Teaching // Teaching and Teacher Education. 2014. Vol. 43. P. 37–45.

25. *Swanson P.* Second/Foreign Language Teacher Efficacy and Its Relationship to Professional Attrition // Canadian Modern Language Review. 2012. Vol. 68. № 1. P. 78–101.

26. *Vieluf S., Kunter M., van de Vijver F.J.* Teacher Self-Efficacy in Cross-National Perspective // Teaching and Teacher Education. 2013. Vol. 35. P. 92–103.

S.P. Budnikova

Psychological Factors in the Problem of Replenishment Teaching Staff

The research of personnel potential in the system of general education of Russia and Tula region is given in the article. The analysis of foreign approaches, explaining the psychological reasons influencing the movement of pedagogical staff, and factors that encourage young teachers to change their profession is presented in the article. Based on the experience of working with young teachers - graduates of the Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University the paper analyzes psychological and pedagogical variables and suggested ways to overcome the problems of personnel instability. Research methods: analysis of statistical data, survey methods.

Keywords: social portrait of contemporary Russian teachers; staffing situation in educational system; reasons for leaving the teaching profession; teacher's subjectivity; commitment to teaching profession.

УДК 378.016:55

DOI 10.25688/2076-9121.2019.47.1.04

М.С. Смирнова

Особенности естественно-методической подготовки будущих учителей в условиях модульного обучения: итоги апробации

В статье рассматриваются итоги апробации освоения курса «Теория и технологии начального географического образования» и проблемы подготовки будущих учителей начальной школы к преподаванию предмета «Окружающий мир».

Ключевые слова: естествознание; «Окружающий мир»; интегрированный подход; модульная технология; географическая подготовка студентов; технологии обучения.

В МГПУ обучение на программах бакалавриата осуществляется в рамках модульной технологии, что отражает современные тенденции в высшем образовании. Подготовка будущих учителей к преподаванию предмета «Окружающий мир» осуществляется главным образом в рамках модуля «Естествознание с методикой преподавания» (см. рис. 1). Он предназначен для обучающихся по профилю подготовки «Начальное образование». Модуль предусматривает изучение двух дисциплин: «Теория и технологии начального географического образования» и «Теория и технологии начального биоэкологического образования».

В данной работе хотелось бы поделиться опытом реализации освоения дисциплины «Теория и технологии начального географического образования», которая является вариативной дисциплиной модуля и изучается в 6-м семестре. В настоящее время, в конце 2017/2018 учебного года, можно подвести некоторые итоги апробации работы в рамках модульной технологии при реализации этой интегрированной дисциплины.

В 2016/2017 учебном году в обучение по модульной технологии включились студенты, которые уже имели среднее профессиональное образование. Однако уровень их базовой географической подготовки не отвечал требованиям ОГЭ. Уровень методической грамотности был также недостаточным. В 2017/2018 учебном году у нас была возможность обучать дисциплине «Теория и технологии начального географического образования» студентов 3 курса дневного отделения, их отличал более высокий исходный уровень подготовки в области естественно-научных дисциплин, в том числе географии. Опыт



Рис. 1. Структура модуля «Естествознание с методикой преподавания»

активного пребывания в школе во время педагогической практики положительно сказался на уровне их методической подготовки.

Цели и задачи освоения дисциплины «Теория и технологии начального географического образования» состоят в повышении качества профессиональной подготовки студентов — посредством формирования естественно-научной картины мира и совершенствования их географической и экологической культуры — к применению полученных знаний и умений в педагогической деятельности.

Для достижения главной цели обучения в процессе изучения дисциплины, с одной стороны, необходимо было актуализировать знания общей географии. С другой стороны, требовалось ознакомить студентов с технологиями обучения, которые применяются при изучении естественно-научных, в частности географических, вопросов в школьном предмете «Окружающий мир». Повышение качества подготовки студентов тесно связано с проблемой формирования методического мышления, которой мы придаем большое значение [5].

Достижение указанной цели было возможно при решении следующих задач:

- оценить возможности новых методов географических исследований и источников географической информации;
- сформировать основные понятия географической оболочки;
- показать взаимосвязи компонентов природы в природных комплексах разного ранга;
- сформировать базовые представления о возможностях географической среды для изучения младшими школьниками и дошкольниками;
- определить технологии освоения географического содержания в рамках начального естественно-научного образования;

- формировать теоретические знания и практические навыки по географии в соответствии с современными требованиями формирования целостной научной картины мира;
- формировать теоретические знания и практические навыки по природоохранной деятельности, стратегии устойчивого развития.

Изучение дисциплины «Теория и технологии начального географического образования» в 2016/2017 учебном году состояло из двух периодов. В середине семестра студенты прерывали аудиторное обучение, так как программой предусматривалось проведение педагогической практики. На первом занятии после «педагогической перемены» нами обсуждались проблемы подготовки к профессиональной деятельности — как методического, так и предметного географического характера. Общая схема обучения представлена на рисунке 2.



Рис. 2. Схема обучения дисциплине «Теория и технология начального географического образования»

Завершающим этапом обучения по данному модулю был экзамен. Он предполагает защиту, презентацию сценария урока естественно-научного содержания по предмету «Окружающий мир» и представление портфолио по дисциплинам модуля. Студенты должны представить урок таким образом, чтобы продемонстрировать овладение предметными и методическими компетенциями. На экзамене студенты должны были презентовать портфолио, отражающее различные аспекты деятельности студента: самостоятельные работы по изучаемой дисциплине, сценарии уроков, сертификаты об участии в научно-исследовательской деятельности, проектные работы и прочее.

Основная проблема в «философии» содержания программы состояла в том, чтобы разработать, определить наиболее эффективные пути реализации интегрированной дисциплины для достижения главной цели обучения. Важно было наметить шаги для усиления профессиональной ориентации изучаемой дисциплины.

Следует заметить, что и до перехода работы на модульный принцип построения программы процесс изучения географии всегда был профессионально ориентирован. При знакомстве с научными основами предмета «Окружающий

мир» рассматривалось содержание изучаемой темы в начальной школе. Изучался вопрос и о том, как данная тема представлена на страницах учебников разных УМК, какие формы и методы работы предлагают авторы учебников и методических рекомендаций. Таким образом, студенты осознавали «встроенность» изучаемого материала в систему естественно-научных знаний учащихся, которая формируется в процессе изучения предмета «Окружающий мир» [1, с. 15].

На первом этапе апробации (2016/2017 учебный год) мы практиковали параллельное рассмотрение географической и методической проблематики. Процесс обучения реализовывался следующим образом. Изучение географического и методического содержания происходило линейно, поступательно (рис. 3). Например, за изучением темы «Атмосфера» следовали занятия, раскрывающие особенности методик преподавания предмета «Окружающий мир», которые отличаются наибольшей эффективностью при изучении указанной темы.

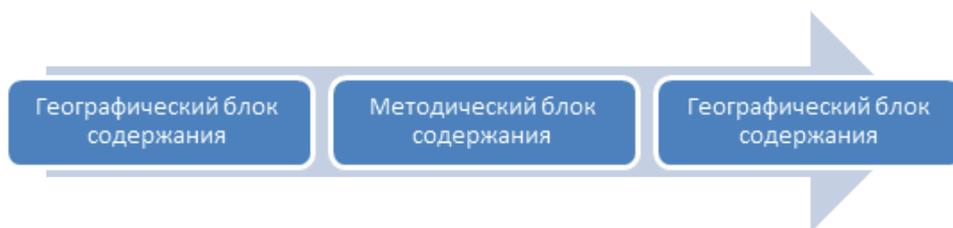


Рис. 3. Организация изучения содержания дисциплины «Теория и технологии начального географического образования»

В конце изучения дисциплин модуля предполагалось проведение круглого стола, посвященного экологическим проблемам («Экологические проблемы современности»). Проведение такого научно-методического мероприятия является традицией для Института педагогики и психологии образования. Анализ результатов круглого стола показал, что преобладающая часть студентов выбрала темы, посвященные охране животных и растений. К сожалению, содержание выступлений носило репродуктивный и описательный характер, студенты нередко ограничивались пересказом полученной информации. Рассмотрение экологических проблем требовало установления причинно-следственных связей в природе, в чем студенты нередко испытывали затруднения. Кроме того, уровень информационной компетентности будущих педагогов оставлял желать лучшего, что проявлялось в качестве подготовки мультимедийных презентаций.

Вместе с тем по окончании работы круглого стола студенты отмечали, что такая форма проведения итогового занятия является интересной и эффективной, повышает мотивацию к изучению предмета. Студенты высоко оценили форму проведения занятия (круглый стол), поскольку познакомились с технологией ее реализации. Эти оценки студентов еще раз доказывают, что формы проведения вузовских занятий очень важны для формирования компетентного учителя, становления его профессионального почерка, формирования методического мышления [5].

Завершение работы в модуле и аттестация студентов происходили на модульном экзамене. Все студенты с энтузиазмом восприняли такое задание и успешно с ним справились.

По окончании обучения (2016/2017 учебный год) студентам была предложена анкета, позволяющая оценить эффективность новой программы обучения и технологий ее реализации. В анкетировании приняли участие 14 обучающихся.

На начальном этапе обучения интегрированному предмету «Теория и технологии начального географического образования» обучающиеся оценили свою подготовленность по географии следующим образом: 63,5 % — как удовлетворительную, 3 человека (21 %) — как неудовлетворительную, и по одному респонденту (7,75 %) — на 4 и 5.

Методическая подготовленность к преподаванию предмета «Окружающий мир» была оценена студентами несколько иначе (рис. 4). Так, 50 % опрошенных ответили, что оценивают свою подготовленность по методике преподавания как удовлетворительную, 21 % оценили ее на 5 и один студент — на 4. Вместе с тем на этот вопрос анкеты 21 % студентов ответили, что оценивают подготовленность как неудовлетворительную.

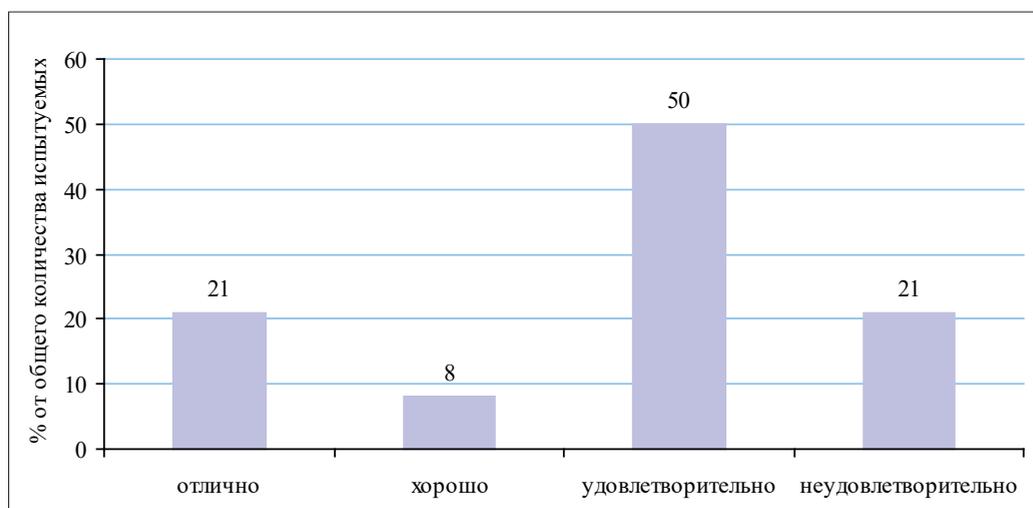


Рис. 4. Готовность студентов к преподаванию предмета «Окружающий мир» по методике (начальный этап обучения, самооценка студентов)

Второй вопрос анкеты касался степени подготовленности к преподаванию географической составляющей по окончании изучения дисциплины «Теория и технологии начального географического образования» (рис. 5). 43 % студентов ответили, что затрудняются оценить степень своей подготовленности, 29 % респондентов удовлетворены своей подготовкой и считают ее достаточной. Примерно такое же количество (28 %) студентов полагают, что все еще недостаточно хорошо подготовлены теоретически к преподаванию географического содержания предмета «Окружающий мир».



Рис. 5. Готовность студентов к преподаванию предмета «Окружающий мир» по географии (самооценка студентов)

Нам представлялся интересным вопрос о взгляде обучающихся на интегрированный подход к изучению предметов. На вопрос о целесообразности изучения комплексных дисциплин почти все респонденты (13 из 14) ответили положительно. Среди недостатков такого подхода к обучению было отмечено, что «все же предметы усваиваются хуже», «не хватает часов», «быстро и все сразу», «мало методички», «мало географии», «много материала». Среди преимуществ комплексного изучения дисциплины «Теория и технологии начального географического образования» респонденты отмечали расширение кругозора, а также бóльшую степень подготовки к преподаванию предмета «Окружающий мир».

Один из вопросов анкеты предусматривал оценивание уровня подготовки по предмету после его изучения. 29 % студентов оценили свою подготовленность по географии как удовлетворительную, 57 % — как хорошую и 14 % — как отличную. Значительно изменились показатели методической подготовленности. Например, один респондент все же считает, что не в полной мере подготовлен к реализации технологий географического образования. 57 % оценивают подготовленность на 4, 36 % — как отличную.

Несмотря на полученные положительные отклики со стороны студентов (результаты анкетирования), ощущалось, что такой подход все же не является наиболее эффективным. Для разработчиков программы оставался открытым вопрос о принципе построения программы для интегрированного курса.

Поэтому нами была спроектирована иная модель интегрированной подготовки будущих учителей к преподаванию предмета «Окружающий мир». Ее специфика заключается в том, что изучение каждого смыслового блока (раздела или темы по географии) имеет практико-ориентированное методическое «преломление». Теоретические основы начального географического образования осваиваются в непосредственной связи с методикой изучения, после чего отражаются в выполнении практико-ориентированных заданий.

Деятельностный подход в обучении студентов способствует повышению и естественно-научной, и методической подготовки, формирует методическое мышление.

В практике изучения дисциплины «Теория и технологии начального географического образования» используются разные формы организации деятельности студентов (парная, индивидуальная, групповая работа).

Приведем пример. В завершение изучения темы «Литосфера» студентам было предложено разработать сценарии уроков для начальной школы, посвященных данной теме («Кладовые земли», «Минералы и горные породы», практическая работа исследовательского характера «Состав гранита»). Задание выполнялось в форме групповой работы. Студенты имели возможность изучить УМК для начальной школы, ознакомиться с содержанием изучаемого материала. Это и послужило основой для разработки сценариев уроков.

Кроме того, был выбран курс на использование различных технологий, приемов обучения в процессе преподавания предмета. Многолетний опыт преподавания подсказывает, что учитель в школе будет использовать те методы, приемы, подходы, технологии, применение которых он испытал на себе. Нам представляется, что такой подход является наиболее эффективным, так как формирование научных знаний проводится с применением тех же форм, методов и технологий, которые в дальнейшем будут применяться при изучении предмета «Окружающий мир». Современное занятие не мыслится без использования кейсов, материалы для проведения которых имеются на страницах учебников [2, 3]. Решение кейсов и привлечение студентов к их составлению — еще одно из направлений формирования методического мышления будущих учителей. Они позволяют моделировать учебный процесс, развивают критическое мышление.

При освоении содержания дисциплины достаточно часто мы обращаемся к проектной технологии, использование которой помогает ознакомить студентов с методами исследования, познания окружающего мира. Например, при изучении темы «Атмосфера» студентам предлагается выполнить исследование: наблюдение и изучение погоды в определенный период времени, составление аналитического отчета и прочее. Такое практико-ориентированное задание позволяет студенту глубже ознакомиться с научными основами географии (например, темой «Атмосфера»), освоить технологию проектной деятельности и методику изучения данной темы в начальной школе.

Проблемное обучение при освоении географической составляющей предмета «Окружающий мир» — одно из важнейших условий интеграции естественно-научного и методического содержания. Поэтому постановка проблемных ситуаций и вопросов, обучение студентов их решению и конструированию, обсуждение их роли в развитии мышления младших школьников традиционно занимают ключевое место в преподавании географических основ предмета «Окружающий мир» [4].

Как показывают наблюдения, студенты, впрочем, как и учителя, не всегда верно понимают термин «игра», подразумевая под ним любой занимательный элемент. Поэтому при изучении некоторых тем, например «Природные зоны», мы знакомим студентов с психолого-педагогическими особенностями игры, ее технологией, а также включаем обучающихся в процесс создания и «разыгрывания» игры. Таким образом, будущие учителя овладевают умениями методически грамотно разработать и провести игру.

Самостоятельная работа студентов должна быть разнообразной по форме. Ее организация и реализация стали возможны благодаря открытой информационно-образовательной среде. В основе информационной базы — разработанные нами учебники, учебно-методические пособия и методические рекомендации. Методический аппарат учебников и пособий позволяет организовывать дискуссии, тренинги, решение проблемных ситуаций, лежащих в основе кейсов [2, 3]. Информационно-образовательная среда позволяет использовать технологию «перевернутый класс», что способствует эффективному взаимодействию студентов и преподавателя, изменению функций преподавателя и студента, что в целом оптимизирует процесс обучения.

Кроме того, в течение семестра, когда изучается данная дисциплина, студенты имеют возможность участвовать в различных научно-исследовательских мероприятиях, экскурсиях, круглых столах, методических семинарах. Как отмечают студенты, эти формы работы значительно обогащают их профессионально.

Проведенное исследование результатов апробации дисциплины еще раз подтвердило наш тезис о том, что использование различных методов, форм и приемов обучения обогащает практику обучающихся и является важным компонентом их методической подготовки. Применение активных и интерактивных форм обучения повышает качество предметной и методической подготовки. Оценивание студентами технологий проведения занятий по дисциплине «Теория и технологии начального географического образования» еще раз доказывает, что формы проведения вузовских занятий очень важны для формирования компетентного учителя, становления его профессионального почерка и формирования методического мышления [5].

Как показало педагогическое наблюдение и отзывы студентов, которые обучались в 2017/2018 учебном году, новая модель интегрированной подготовки будущих учителей к преподаванию предмета «Окружающий мир» повысила мотивацию обучающихся к изучению естественно-научных и методических дисциплин, степень вовлеченности в учебный процесс, а также в значительной степени способствовала достижению основной цели обучения дисциплине «Теория и технологии начального географического образования».

Литература

1. *Добротин Д.Ю.* Система подготовки будущих учителей начальной школы к преподаванию курса «Окружающий мир» // Актуальные вопросы профессиональной подготовки современного учителя начальной школы. 2017. № 4. С. 13–20.
2. Методика преподавания предмета «Окружающий мир»: учебник и практикум для академического бакалавриата / Д.Ю. Добротин, М.С. Смирнова, Н.А. Рыжова [и др.]; под общ. ред. М.С. Смирновой. М.: Юрайт, 2016. 306 с. (Серия: Бакалавр. Академический курс.)
3. *Смирнова М.С.* Естествознание: учебник и практикум для прикладного бакалавриата / М.С. Смирнова [и др.]. М.: Юрайт, 2015. 363 с. (Серия: Бакалавр. Прикладной курс.)
4. *Смирнова М.С.* Как изучать «Окружающий мир» в начальной школе: учебное пособие. М.: Перо, 2016. 66 с.
5. *Смирнова М.С.* Формирование методического мышления будущих учителей начальной школы // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2016. № 2. С. 70–76.

Literatura

1. *Dobrotin D.Yu.* Sistema podgotovki budushhix uchitelej nachal'noj shkoly' k prepodavaniyu kursa «Okruzhayushhij mir» // Aktual'ny'e voprosy' professional'noj podgotovki sovremennogo uchitelya nachal'noj shkoly'. 2017. № 4. S. 13–20.
2. Metodika prepodavaniya predmeta «Okruzhayushhij mir»: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata / D.Yu. Dobrotin, M.S. Smirnova, N.A. Ry'zhova [i dr.]; pod obshh. red. M.S. Smirnovoj. M.: Yurajt, 2016. 306 s. (Seriya: Bakalavr. Akademicheskij kurs.)
3. *Smirnova M.S.* Estestvoznanie: uchebnik i praktikum dlya prikladnogo bakalavriata / M.S. Smirnova [i dr.]. M.: Yurajt, 2015. 363 s. (Seriya: Bakalavr. Prikladnoj kurs.)
4. *Smirnova M.S.* Kak izuchat' «Okruzhayushhij mir» v nachal'noj shkole: uchebnoe posobie. M.: Pero, 2016. 66 s.
5. *Smirnova M.S.* Formirovanie metodicheskogo my'shleniya budushhix uchitelej nachal'noj shkoly' // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Pedagogika i psixologiya». 2016. № 2. S. 70–76.

*M.S. Smirnova***Features of the Natural-Methodical Training of Future Teachers
in the Conditions of Modular Training: the Results of Probation**

The results of the probation of the course «Theory and Technologies of Initial Geographic Education» and the problems of preparing future teachers of an elementary school for teaching the subject «The World around» are given in the article.

Keywords: Natural Science; «The World Around»; an integrated approach; modular technology; geographic training of students; teaching technologies.

УДК 027.7

DOI 10.25688/2076-9121.2019.47.1.05

**Е.А. Асонова,
Е.С. Романичева,
О.В. Сененко**

Третье место в университете: какие тренды определяют развитие библиотеки

В статье говорится о направлениях развития университетской библиотеки, которая может и должна стать для студентов третьим местом, и показывается, какие изменения для этого должны произойти в функционале как библиотекаря, так и самого библиотечного пространства, которое должно стать не только местом для обучения, но и модным местом для коммуникации.

Ключевые слова: университетская библиотека; информационная культура; третье место; новый функционал библиотекаря; пространство библиотеки.

Ни одно семя не может дать всходы, если его каждую неделю выкапывать и проверять; чтобы люди могли придумать что-то новое и эффективно работать, иногда им нужно немного времени, пространства и ресурсов.

Десять вопросов Джеффри Пфедферу

Ценность прорывных идей и инноваций в современном обществе очень велика. Именно поэтому весь мир так заботится о человеческом капитале и вкладывает в его развитие немалые средства, создавая школы, колледжи и университеты мирового уровня, вовлекая молодых в постоянное освоение новых образовательных и культурных практик, формируя привычку к освоению нового в течение всей жизни. Немалую роль в этом призваны сыграть не только образовательные организации, но и библиотеки, в первую очередь университетские, которые, как показывают наблюдения, все больше пустуют. Возможно, это происходит потому, что в течение не одного десятилетия основной упор в развитии библиотек образовательных организаций делался на комплектование фондов учебной и научной литературы. Сотрудники университетских библиотек прежде всего должны были быть библиографами, уметь работать с фондом (в первую очередь с его комплектованием) и разнообразными базами данных. Перед библиотеками высших и средних образовательных организаций редко стояла задача привлечь читателя: учебной библиотекой пользуются все студенты. Однако — и эту тенденцию

нельзя не заметить — читальные залы и другие библиотечные пространства по мере развития Интернета и оснащения других помещений Wi-Fi стали постепенно пустеть.

Не мог не сказаться на состоянии библиотек и тренд на разработку все новых и новых учебников для высшего образования, который наблюдался в начале XXI века: написание пособий разных жанров стимулировалось в преподавательской среде, так как они стали отчетной единицей; развитие получила идея, что в учебниках и списках литературы к курсу необходимо зафиксировать и ограничить набор материалов, источников, документов, которые могут понадобиться студентам. Это привело к постепенной маргинализации библиотеки и превращению ее в закрытое пространство «туземной науки» [6]. Заполнение библиотек учебных заведений исключительно специально создаваемыми для образовательных целей учебниками и пособиями привело к стагнации естественного развития университетских библиотек, превратившихся в отделы выдачи учебников, а не места самостоятельной работы студентов.

Изначально, в доцифровую эпоху, библиотеки российских учебных заведений были ориентированы на практики чтения, такие как поисковое, деловое и профессиональное чтение, чтение для образования и самообразования, для которых нужен большой читальный зал с открытым доступом к справочной литературе, в котором можно законспектировать нужный материал, выполнить реферат, другую самостоятельную работу. Забегая вперед, отметим, что библиотеки многих зарубежных университетов постепенно расширяют именно этот функционал своих пространств, становясь центром образовательной деятельности студентов, но при этом существенно дополняют его.

Российские университетские библиотеки сейчас переживают кризис, который является показателем необходимости поисков иных принципов, направлений и путей развития. Конечно, у библиотеки любой организации есть продиктованные ее статусом функции и задачи, которые в течение многих лет она выполняла и с выполнением которых она справлялась. Но изменились условия, в которых живет и учится современная молодежь, принципиально поменялись ее информационные, образовательные модели и стратегии, однако не изменилась или слабо изменилась в отношении работы со своими читателями библиотека. Сейчас в области чтения происходят существенные перемены: оно становится более динамичным (преобладает не изучающее, а сканирующее чтение), оно охватывает множество источников, доступ к которым достигается в несколько кликов, поэтому *homo legens* должен не только уметь находить нужные для работы тексты, но и уметь быстро оценивать их достоверность, иметь навыки поиска текстов из нескольких источников, уметь интегрировать и синтезировать информацию. Эти умения и навыки учащийся молодой человек осваивает опытным путем, путем проб и ошибок, и делает это не в библиотеке, а самостоятельно, дома за компьютером. Пока говорить о том, что в университетской библиотеке есть возможность получить и совершенствовать данные умения и навыки, мы не можем, но готовы предположить,

что именно в этом направлении может развиваться функционал современной библиотеки. Для этого необходимо, чтобы библиотекари были ориентированы на работу со студентами-читателями в сфере развития их информационной культуры.

Современный молодой человек предпочитает работать с литературой в электронном формате. Это, безусловно, касается не только учебной и научной литературы. И если практика чтения художественных текстов с экрана вполне приемлема — социологические опросы¹ показывают, что современный молодой человек читает художественную литературу, что называется, «в промежутке»: в дороге, в очереди к врачу, ожидая встречи в кафе и т. д., — то чтение с экрана текстов для изучения и дальнейшей работы с ними зачастую не способствует их пониманию. На это указывают многие вузовские преподаватели. Но как бы они ни призывали студентов в учебных целях работать с текстом на бумаге (в первую очередь это, разумеется, касается изучения филологических дисциплин и тех дисциплин, где требуется работа с источниками), доказывая и показывая², что в этом случае работа идет продуктивнее и эффективнее, обучающиеся все равно предпочитают иметь текст на электронном носителе, мотивируя это удобством доступа. А это значит, что для создания условий формирования у студентов навыков углубленной работы с текстом преподавателю нужно иметь возможность организовать работу с бумажным носителем — этот доступ к тексту-источнику может и должен быть обеспечен в библиотеке.

Варианты организации такой работы могут быть очень разными — важно, чтобы поиск решений лежал в области сотрудничества преподавателя и библиотекаря и определял направление модернизации и библиотеки, и учебного процесса. Другая задача такого взаимодействия может быть связана с необходимостью включить в учебную деятельность активную работу с текстами на электронном носителе — разумнее всего это сделать в пространстве библиотеки, перенеся туда часть учебных занятий и последовательно формируя практику самостоятельной работы там, так как у подавляющего большинства обучающихся нет ни опыта, ни привычки к самостоятельной работе в библиотечном пространстве, ни навыков профессионального чтения. Чтобы такое учебное занятие состоялось и оказалось продуктивным, у студентов и преподавателей должен быть свободный и открытый доступ к книжным фондам: между источником, реальным и виртуальным, и студентом не должно быть библиотекаря, все решения должны быть найдены ранее, войти в привычную организационную культуру университета. Неслучайно библиотекарей

¹ Социологический опрос молодых читателей 14–23 лет проводился лабораторией социокультурных образовательных практик Института системных проектов МГПУ в рамках научно-исследовательской работы «Разработка и апробация технологии развития инфраструктуры чтения детей и молодежи в мегаполисе».

² Свидетельство тому — дискуссия, развернувшаяся в «Фейсбуке» на странице доцента РГПУ С.П. Лавлинского (<https://www.facebook.com/sergey.lavlinsky> (дата обращения: 11.06.2018)) после опубликования на «Меле» статьи «Почему лучше читать книги на бумаге».

Российской государственной библиотеки для молодежи (РГБМ) настраивают и специально учат «не подходить к читателю, когда им не требуется консультация по выбору/поиску книги» [3, с. 12]. К сказанному необходимо добавить, что способность без посторонней помощи оперативно находить и самостоятельно пользоваться информационными ресурсами всех типов — один из ключевых навыков человека XXI века. Именно поэтому доступ как в само помещение библиотеки, так и к ее фондам должен быть открытым и свободным. Как пишет известный специалист в области книжного и библиотечного дела С.Г. Матлина, «у самостоятельного использования ресурсов пользователями <...> есть еще один аспект — этический. Его выделяет философ Харнхордин. Вслед за И. Кантом ученый подчеркивает, что достоинство отдельного человека опирается на признание за ним права на самостоятельное действие, на свободное волеизъявление, способность управлять собой, т. е. на автономию зрелого рационального индивида. Это право реализуется в разных ситуациях, включая освоение библиотечного пространства» [2, с. 53–54].

Попутно заметим: то, что происходит с библиотеками учебных заведений, — общемировая тенденция, просто публичные библиотеки состояние кризиса уже пережили и во многом перестроили свою работу. Именно поэтому наши немецкие коллеги из Штутгартского университета готовят библиотекарей по двум направлениям: 1) библиотека в культуре и образовании (в рамках ее библиотекарь готовится как специалист, ориентированный на работу с посетителями, а не с фондами); 2) базы данных и ИТ (на этом направлении студенты готовятся как библиографы, умеющие работать как с фондами, так и с виртуальными хранилищами мегаданных). Это делается потому, что стал очевиден факт: в крупных библиотеках, особенно тех, что работают с молодежью, нужны специалисты разных профилей. И нужны библиотеки, ориентированные на работу именно с молодежью студенческого возраста, чтобы в самом активном возрасте становления профессионала у него была сформирована привычка посещать библиотеку и работать в ней.

Сегодня в России идет похожий процесс: сотрудники и идеологи молодежных библиотек (в первую очередь РГБМ) ведут работу по формированию представлений о современной студенческой молодежи как об особой целевой читательской аудитории, активной и независимой в своих предпочтениях. И поэтому для этой категории пользователей миссия библиотеки описывается по формуле 4С: «Смысл ее в том, что библиотека должна содействовать *самообразованию, самопознанию, самоидентификации, самореализации* человека <...> 4С — это дополнительные возможности взаимодействия с социумом, новые социальные лифты, которые — благодаря библиотеке — появляются у человека. И если это будет так, то библиотека на деле, а не на словах станет “пространством возможностей”» [3, с. 10].

В современном высшем образовании наблюдается отчетливая тенденция к росту доли самостоятельной деятельности студентов (учебной, исследовательской, проектной), которая проявляется в увеличении количества часов,

отводимых на самостоятельную работу. Очевидно, что такой переход от аудиторной к самостоятельной работе возможен только с развитием университетской библиотеки как коворкинга и нетворкинга, где самостоятельная работа может быть выполнена в том числе коллективно. Однако для этого библиотеке необходимо стать открытым, современным читательским и учебным пространством, которое воспринимается студентами как «свое» и в котором им комфортно находиться. Как правило, вузовская библиотека на сегодняшний день таковым пространством не является.

Как показал опрос студентов МГПУ, проводившийся лабораторией социокультурных образовательных практик в 2017 г. (в опросе приняли участие 857 человек, из которых 87 % девушек и 13 % юношей), большая часть студентов предпочитает организовывать совместную учебную деятельность (например, подготовку проекта) за пределами института: дома, в кафе и т. д. (см. подробнее: [1]). Выбор студентов в ходе данного опроса, а также последующий опыт общения с ними в ходе интервью и фокус-групп, говорит о том, что для продуктивной совместной деятельности они нуждаются в комфортной, расслабляющей обстановке, где можно пообщаться в непринужденной атмосфере. Если же для совместной учебной и проектной работы ими рассматриваются помещения института, то чаще всего это свободные аудитории, а также не предназначенные для учебной и проектной деятельности помещения — актов зал, фойе, коридор, столовая (опять же места преимущественно внеучебной коммуникации). При этом лишь 6,5 % опрошенных ответили, что в качестве пространства для совместной деятельности выберут библиотеку. Последующие беседы со студентами показали, что библиотека часто воспринимается ими как пространство слишком официальное, в котором нельзя много разговаривать, жестикулировать и чувствовать себя непринужденно. Даже по сравнению со свободной аудиторией это гораздо менее подходящее место для общения и совместной деятельности: ведь в библиотеке есть люди, которым можно помешать, — это и индивидуально занимающиеся посетители, и сами библиотекари, «охраняющие» их покой. Поэтому неудивительно, что совместно работать в сегодняшней университетской библиотеке могут лишь немногие студенты.

В связи с этим остро встает вопрос о том, как превратить библиотечное помещение в пространство, в котором будет возможна не только индивидуальная работа с книгами, но и продуктивная совместная деятельность. Вместе с тем очевидно, что для создания действительно востребованного среди студентов пространства в пределах университета необходимо что-то большее, чем простая возможность собраться вместе и обсудить проект или выполнить другую командную задачу, — это пространство должно быть комфортным и привлекательным для молодежи.

В проектировании такого пространства может быть полезным представление о третьем месте, воплощенное в книге американского социолога

Р. Ольденбурга «Третье место: кафе, кофейни, книжные магазины, бары, салоны красоты и другие места “тусовок” как фундамент сообщества». Третье место в концепции Ольденбурга — это «родовое понятие для большого разнообразия публичных мест, в которых происходят регулярные, неформальные, добровольные, радостно ожидаемые встречи индивидов вне рамок дома и работы» [5, с. 58]. Типичное третье место — это нейтральное (никому из субъектов не принадлежащее), уравнивающее пространство, находящееся в шаговой доступности от дома или работы, основной деятельностью в котором является беседа. Отличительными и наиболее привлекательными признаками настоящего третьего места, по Ольденбургу, являются неприметность и простота обстановки, наличие завсегдаев и сообщества, легкое, игривое настроение, непринужденная дружеская атмосфера и психологический комфорт: люди в нем чувствуют себя свободно и спокойно, как дома, но при этом общаются с довольно широким кругом друзей и знакомых. Интересной особенностью третьих мест, описываемых Ольденбургом, является продажа в них различных напитков, которые играют важную роль в формировании их идентичности: «Существуют и существовали дома эля, пивные сады, чайные, дворцы джина, слабоалкогольные бары, прилавки с газировкой, винные бары, молочные бары и т. д. Чешская *kavarna*, немецкий *Kaffeeklatsch*, французское *café* — все эти слова происходят от соответствующих обозначений для кофе. Типичное третье место — это “водопой” с преобладанием того или иного напитка» [5, с. 280].

Третьи места существуют с древнейших времен, но с течением времени их формы меняются, одни умирают, другие появляются, однако в целом Ольденбург отмечает упадок большинства третьих мест в современном мире, вызванный разными причинами (от характера застройки городов до смены ценностных ориентиров). При этом потребность не всех, как и раньше, но многих людей в третьем месте, в сообществе, в неформальном и не слишком серьезном общении сохраняется. Возможно, поэтому последователи Ольденбурга сегодня причисляют к третьим местам рынки и торгово-развлекательные центры, парикмахерские и спортивные залы, кинотеатры и церкви, парки и библиотеки. На наш взгляд, такая широкая трактовка третьего места лишает это понятие его изначального смысла, хотя одна из ключевых характеристик в ней сохраняется: третьим местом в данном случае считается городское пространство, в котором формируется некое сообщество горожан, которых объединяют общие интересы и потребности, неформальная коммуникация и общая деятельность.

Именно сообщество является, на наш взгляд, одним из ключевых факторов повышения привлекательности библиотеки для молодежи: человек с радостью пойдет после учебы туда, где может пообщаться с друзьями и заняться совместно с ними какой-то интересной лично для него деятельностью. В этой связи библиотекаря университетской библиотеки необходимо овладеть компетенциями и функционалом комьюнити-менеджера — человека, который

целенаправленно создает условия для формирования сообществ и поддерживает их деятельность.

Как отмечают практикующие специалисты по комьюнити-менеджменту, в формировании и жизни сообщества одну из ключевых ролей играет располагающее к общению и комфортное общественное пространство (см., например, материалы панельной дискуссии «Будущее за комьюнити. Почему городу необходимо инвестировать в развитие сообществ?» на Moscow Urban Forum 2017. URL: <https://www.facebook.com/notes/pvk/будущее-за-комьюнити-почему-городу-необходимо-инвестировать-в-развитие-сообществ/1543050015718641/>), каковым и должна стать, на наш взгляд, университетская библиотека. Для этого нужно, прежде всего, учесть необходимость разделения пространств библиотеки на уединенные и «общественные», где можно свободно общаться, не боясь кому-либо помешать. Кроме того, комфортное общественное пространство предполагает довольно просторное помещение по принципу *open space*, современно оформленное, оснащенное техникой и удобной, легкой мебелью, которую можно расставлять в произвольном порядке, и т. д.

Наконец, современное библиотечное пространство предполагает открытый доступ к фондам, в том числе и к тем, которые могут быть интересны горожанам: представителям профессиональных и тематических сообществ, не только читательских, но и краеведческих, музыкальных, театральных, геймерских, спортивных и т. п. (это могут быть, например, профильные журналы и литература нон-фикшен). Открытая университетская библиотека имеет все возможности стать точкой входа горожан в университет, ресурсом, привлекающим внимание новой аудитории. Статус и репутация библиотеки университета могут оказаться, наравне с открытыми лекциями, привлекательными для свободного, неформального посещения.

Помимо пространства, в возникновении сообществ огромное значение имеют увлеченные и активные лидеры, способные создавать команды; общая целенаправленная деятельность или проект, связанный с общими ценностями и целями; и, наконец, медиакommunikация — освещение деятельности сообщества в социальных медиа, организация событий и участие в них, а также привлечение новых участников («Будущее за комьюнити». URL: <https://www.facebook.com/notes/pvk/будущее-за-комьюнити-почему-городу-необходимо-инвестировать-в-развитие-сообществ/1543050015718641/>).

Если университетской библиотеке удастся стать базой и инициатором создания студенческих сообществ по интересам, то она сможет стать и по-настоящему привлекательным образовательным и общественным пространством, в котором есть условия для самостоятельного обучения и общественной жизни, неформального общения и активного отдыха, формирования и развития таких востребованных сегодня компетенций, как способность действовать в команде, коммуницировать с партнерами, реализовывать себя в общественной деятельности.

Организуя по-новому работу библиотеки учебного заведения, необходимо помнить о том, что сегодня в жизни молодого человека учеба занимает далеко не самое первое место. Перефразируя доктора Дж. Пфедфера («Десять

вопросов Джеффри Пфефферу». URL: <https://subscribe.ru/archive/marketing.howtosell/200708/23171303.html>), специалиста в области менеджмента, можно сказать, что современные молодые люди хотят не только учиться (у Пфеффера — работать), но и успевать многое другое, в том числе работать (не всегда по специальности) и хорошо отдыхать. И современный мегаполис с развитой инфраструктурой спорта, путешествий, проведения досуга предоставляет им для этого много возможностей. Именно поэтому студент придет в библиотеку, только если она станет модным местом, если проводить время в библиотечном пространстве нужно будет не только по необходимости, но и по желанию. Современные исследователи, высказываясь о библиотеке как о модном месте, говорят, что «мода как концентрированное выражение общественного мнения в различных средах может создаваться не только стихийно, но и целенаправленно; книги или авторы могут стать модными, если получают положительные отзывы репрезентативных для массового или группового сознания личностей; регулярно упоминаются как модные в СМИ (эффект внушения); распространяются благодаря “эффекту доверия” и “эффекту молвы”. Первостепенная роль здесь принадлежит процессу выстраивания модной коммуникации с помощью социально-психологических механизмов общения (заражения, внушения, убеждения, идентификации), воздействующих на проявления читательской активности молодых людей, особенности их взаимодействия по поводу книги и чтения» [7, с. 3]. Современная университетская библиотека может стать как учебно-культурным пространством, так и пространством коммуникаций.

В этом плане особенно важно для нас осмысление опыта западных библиотек (в частности, городской библиотеки Штутгарта, библиотеки Штутгартского университета), где само пространство выстроено не только как культурно-образовательное, но и как пространство социального общения.

Развитие и модернизация библиотеки в соответствии с потребностями студентов, молодых людей невозможно без изучения этих потребностей. Проведение таких исследований, по признанию ведущих российских и западных библиотекарей, также становится одной из ключевых функций молодежной библиотеки. «Когда библиотекарь “отлавливает” в зале жертву, чтобы задать ряд вопросов, заложенных в анкете, это бывает и не вовремя, и психологически дискомфортно. А вот небольшие вопросы на флипчартах пользуются безумной популярностью у молодых» [4, с. 12]. Именно поэтому в Штутгартском университете существует специальная лаборатория, которая методом включенного наблюдения изучает, как можно быстро перестроить библиотечное пространство под разные нужды и что для этого нужно. А городская библиотека Штутгарта, как, например, и городская библиотека Людвигсбурга, ориентирована на то, что в ее пространстве будут проходить социально значимые для городского населения, в первую очередь для молодежи, события. Отечественный опыт организации и функционирования такого событийного пространства накоплен и в РГБМ. Обосновывая концепцию развития библиотеки, наличие как самих библиотек, ориентированных на работу с молодыми читателями, так и отделов в них, содержание работы которых очень привлекательно именно

для этой целевой аудитории (как, например, центр комикс-культуры), ее директор отмечает: «Потребность в специализированных библиотеках для молодежи объясняется особыми психологическими характеристиками этой возрастной категории, ее двойственной природой. Молодежь неустойчива, переменчива и податлива в своих общественных, экономических, эстетических взглядах и притязаниях, она подвержена влиянию и постоянно находится в ситуации выбора между негативными и позитивными путями личностного развития. При этом молодые люди наиболее инновационны, мобильны и решительны» [3, с. 119–120]. Безусловно, для того чтобы этот выбор в пользу библиотеки состоялся, студенты должны быть в числе тех, кто предлагает, организует и проводит «библиотечные» (университетские, городские) события: заседания книжных и дискуссионных клубов, лекции и встречи, практикумы и тренинги, и т. п.

Подводя итог сказанному, повторим еще раз: университетская библиотека должна сочетать функционал молодежной и научной библиотеки. Это библиотека, которая становится третьим местом университета, где быть и бывать постоянно важно и модно, потому что оно:

- доступно студентам и преподавателям в течение всего учебного дня для решения учебных и научных задач (доступ в библиотеки зарубежных университетов в период сессии бывает круглосуточным для студентов);

- привлекательно по содержательному наполнению фондов, реальных и виртуальных, и комфорту пребывания в нем как в течение длительного, так и короткого времени;

- оборудовано для выполнения разных видов учебных, исследовательских и проектных задач, с которыми студент сталкивается в процессе обучения, то есть фактически становится ключевым в обеспечении развития самостоятельной работы студентов;

- обеспечено профессиональной поддержкой сотрудников в области работы с информацией;

- сочетает возможности формального и неформального общения: доступно студентам, преподавателям и горожанам для этих целей.

Литература

1. Асонова Е., Сененко О. Thirdmission: от студенческих объединений к интеграции в городскую жизнь // Городской Университет в пространстве мегаполиса: коммуникационный аспект / под ред. С.Н. Вачковой. М.: Экон-информ, 2018. С. 153–166.

2. Матлина С.Г. Библиотечное пространство: воображаемый образ и реальность. М.: Библиомир, 2015. 232 с.

3. Михнова И.Б. Пространство возможностей. Заметки на полях библиотечного дела: сборник полемических статей. М.: Рос. гос. б-ка для молодежи, 2018. 132 с.

4. Михнова И.Б. Что нового мы узнали о молодежи, наблюдая за ее библиотечным поведением? // Психолог и социолог в библиотеке: сб. статей и материалов. Вып. XI / ред.-сост. М.М. Самохина. М.: Рос. гос. б-ка для молодежи, 2018. С. 10–14.

5. *Ольденбург Р.* Третье место: кафе, кофейни, книжные магазины, бары, салоны красоты и другие места «тусовок» как фундамент сообщества / пер. с англ. А. Широкаковой. М.: Новое литературное обозрение, 2014. 456 с.: ил.

6. *Соколов М., Титаев К.* Провинциальная и туземная наука // Европейский Университет в Санкт-Петербурге | Антропологический форум. 2013. № 19. С. 239–275. URL: https://eu.spb.ru/images/pnis/SOKOLOV_TITAEV_FINAL.pdf (дата обращения: 27.05.2018).

7. *Хафизов Д.М.* Социокультурные практики повышения читательской активности молодежи: стимулирующие возможности моды: автореф. дис. ... канд. культурологии. Челябинск, 2018. 24 с.

Literatura

1. *Asonova E., Senenko O.* Thirdmission: ot studencheskix ob'edinenij k integracii v gorodskuyu zhizn' // Gorodskoj Universitet v prostranstve megapolisa: kommunikacionny'j aspekt / pod red. S.N. Vachkovej. M.: E'kon-inform, 2018. S. 153–166.

2. *Matlina S.G.* Bibliotechnoe prostranstvo: voobrazhaemy'j obraz i real'nost'. M.: Bibliomir, 2015. 232 s.

3. *Mixnova I.B.* Prostranstvo vozmozhnostej. Zаметки na polyax bibliotechnogo dela: sbornik polemicheskix statej. M.: Ros. gos. b-ka dlya molodezhi, 2018. 132 s.

4. *Mixnova I.B.* Chto novogo my' uznali o molodezhi, nablyudaya za ee bibliotechny'm povedeniem? // Psixolog i sociolog v biblioteke: sb. statej i materialov. Vy'p. XI / red.-sost. M.M. Samoxina. M.: Ros. gos. b-ka dlya molodezhi, 2018. S. 10–14.

5. *Ol'denburg R.* Tret'e mesto: kafe, kofejni, knizhny'e magaziny', bary', salony' krasoty' i drugie mesta «tusovok» kak fundament soobshhestva / per. s angl. A. Shirokanovej. M.: Novoe literaturnoe obozrenie, 2014. 456 s.: il.

6. *Sokolov M., Titaev K.* Provincial'naya i tuzemnaya nauka // Evropejskij Universitet v Sankt-Peterburge | Antropologicheskij forum. 2013. № 19. S. 239–275. URL: https://eu.spb.ru/images/pnis/SOKOLOV_TITAEV_FINAL.pdf (data obrashheniya: 27.05.2018)/

7. *Xafizov D.M.* Sociokul'turny'e praktiki povy'sheniya chitatel'skoj aktivnosti molodezhi: stimuliruyushhie vozmozhnosti mody': avtoref. dis. ... kand. kul'turologii. Chelyabinsk, 2018. 24 s.

E.A. Asonova,

E.S. Romanicheva,

O.V. Senenko

Third Place in the University:

What Trends Determine the Development of the Library

The article deals with the directions of development of a university library, which can and should become a third place for students, and it shows that this should happen both in changing the librarian's functions and in the library space itself: it should not only become a place for learning, but also a «fashionable» place for communication.

Keywords: university library; information culture; third place; new librarian functional; library space.

УДК 159.99:616
DOI 10.25688/2076-9121.2019.47.1.06

К.В. Горохов,
О.А. Корнилова

Периодизация формирования приверженности к лечению

Данная статья является продолжением серии статей, посвященных психологии в паллиативной медицинской помощи при ВИЧ-инфекции. В ходе исследования нами была доказана гипотеза, что формирование приверженности к лечению — это процесс, разворачивающийся во времени, в целостном цикле которого происходит особого рода деление на качественно отличающиеся этапы. В статье представлено описание каждого этапа формирования приверженности к лечению пациентов, длительно или пожизненно принимающих лекарственные препараты, и приведена их краткая интерпретация.

Ключевые слова: ВИЧ-инфекция; психология; периодизация; приверженность к лечению; внутренняя картина болезни.

Процесс формирования адекватного отношения пациента к болезни и приверженности к лечению — вопрос медицинский, но основная его часть относится больше к психологии, так как в него включено сочетание компонентов теории утраты и внутренней картины болезни. Реакции личности на болезнь (стигматизация диагноза, калечащая операция и т. п.) и сама внутренняя картина болезни влияют не только на поведение пациента, но и на приверженность пациента к лечению.

Существует несколько классификаций внутренней картины болезни (ВКБ). Впервые данный термин был предложен Р.А. Лурией, по сути это комплекс факторов — личностных, объективных, субъективных, информационных — всего того, что относится к самой болезни, проявлению симптоматики, прогнозу лечения [2].

В то же время, когда мы говорим о любом заболевании, в том числе социально-значимом и особенно инфекционном или передаваемом половым путем, необходимо рассматривать воздействие на ВКБ теории утраты. С точки

зрения теории утраты, при вышеописанных заболеваниях мы имеем три составляющие, детерминирующие утрату:

- 1) утрата здоровья;
- 2) утрата доверия;
- 3) самостигматизация (утрата в собственных глазах достигнутого социального статуса).

В ходе рассмотрения ВКБ немаловажным фактором является оценка реакции личности на заболевание.

Существует множество классификаций типов реакции на болезнь, предложенных отечественными и зарубежными учеными, но в отношении ВИЧ-инфекции все же необходимо придерживаться классификаций, учитывающих социальную предрасположенность и последствия заболевания.

Одной из ведущих классификаций относительно ВИЧ-инфекции является типология «психосоциальных реакций на болезнь», предложенная в 1983 году Збигневом Липовски [3]. Рассмотрим основные концепты данной классификации.

1. Значение болезни:

- *болезнь как угроза* — проявляется в виде ухода в себя, противодействия действительности, внутренней борьбы, зачастую паранойяльной;
- *болезнь как утрата* — проявляется в виде соответствующих типов реакций: депрессии, растерянности, ипохондрии с попыткой привлечь к себе внимание, неприязни к приему препаратов необходимых для лечения ВИЧ-инфекции, нарушении режима лечебного учреждения и т. п.;
- *болезнь как выигрши* — характеризуется безразличием, жизнерадостностью, достаточно высокой степенью враждебности по отношению к медицинскому сопровождению;
- *болезнь как наказание* — сопровождается возникновением соответствующих реакций: угнетенности, стыда, гнева, тревоги, фрустрации.

2. Эмоциональные реакции на болезнь, обусловленные различными видами тревоги, горя, стыда, депрессии, вины.

3. Реакции преодоления и примирения с болезнью.

В то же время источников, описывающих сочетания реакций личности, теории утраты, компонентов, включенных в термин ВКБ, и процесса формирования приверженности к лечению, найти не удалось.

В связи с этим целью нашего исследования стала проверка гипотезы о том, что приверженность к лечению — это процесс, разворачивающийся во времени, в целостном цикле которого происходит особого рода деление на качественно отличающиеся этапы.

Для достижения поставленной цели мы выделили ряд задач:

1. Исследовать исходный уровень реактивных образований ВКБ на начальном этапе до и после тестового консультирования у контрольной и экспериментальной групп.

2. Провести психокоррекционные мероприятия в экспериментальной группе.
3. Изучить трансформации реактивных образований ВКБ, вызывающие негативное изменение внутренней картины болезни.
4. Определить, на какой стадии психотерапевтического процесса произошли данные изменения.

Диагностический аппарат основан на эмпирических методах исследования — тестологическом исследовании и статистическом анализе полученных данных.

Использованные методики:

- клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний (К.К. Яхин, Д.М. Менделевич);
- дифференциальный опросник переживания одиночества (Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев);
- шкала объективизации качества жизни больных с психосоматическими заболеваниями (П.И. Сидоров, А.Г. Соловьев, И.А. Новиков);
- Я-структурный тест Аммона (URL: <http://psylab.info.html>);
- шкала стадий психотерапевтического процесса.

Работа выполнялась в медучреждениях трех регионов Южного федерального округа: Южном окружном центре по профилактике и борьбе со СПИДом Роспотребнадзора РФ (Ростовская область), Кисловодском филиале Краевого центра СПИД (Ставропольский край), — которые оказывают медицинскую помощь пациентам с ВИЧ/СПИД на высоком научно-методическом уровне; а также в Новопокровской центральной районной больнице (Краснодарский край), оказывающей медицинскую помощь в том числе людям с ВИЧ/СПИД.

В нашем исследовании принимали участие пациенты с установленным диагнозом ВИЧ-инфекция. Были сформированы группы контроля и эксперимента по 58 человек в каждой. Общее количество мужчин — 76 человек (65,5 %), женщин — 40 человек (34,5 %).

Возрастные характеристики пациентов в контрольной и экспериментальной группах мало отличаются по представленным возрастам и их удельному весу. Средний возраст респондентов в группах составил 35,06 года, средний возраст женщин — 34,1 года, мужчин — 35,57 года.

Теоретическая значимость наших исследований связана с расширением теоретических представлений о процессе формирования приверженности к лечению, применении технологий суггестивного воздействия в целях коррекции внутренней картины болезни, повышения у личности способности к усилию, личной компетентности и ответственности [1].

Практическая значимость работы состоит в изучении и внедрении методов коррекции внутренней картины болезни у основной социально-адаптированной группы людей, живущих с ВИЧ/СПИД (ЛЖВС), что особенно актуально на фоне напряженной эпидемиологической обстановки по ВИЧ-инфекции в Российской Федерации, «старения» эпидемии и вовлечения в нее социально-адаптированных групп населения.

Результаты исследования и их интерпретация. Приведем пример статистического анализа на основе расчета шкалы тревоги методики «Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний» в экспериментальной группе на начало и конец исследования.

Данные. Приведены результаты опроса 58 человек, составляющих экспериментальную группу исследования, до и после проведения психоинтервенции.

Методы исследования:

1. Сравнение основных показателей качества жизни до и после проведения психоинтервенции для связанных (зависимых) выборок. Проверка гипотез о статистической значимости различий осуществлялась с помощью параметрического критерия *Стьюдента* и непараметрического критерия *Вилкоксона* для связанных выборок. Также был произведен расчет размера эффекта *d* (по Коэну).

2. Сравнение контрольной группы и группы после проведения психоинтервенции. Проверка гипотез о статистической значимости различий осуществлена с помощью параметрического критерия *Стьюдента* и непараметрического критерия *Вилкоксона* для независимых выборок. Произведен расчет размера эффекта *d* (по Коэну).

Изучено распределение показателей шкалы тревоги до и после проведения психоинтервенции по диаграмме плотности (рис. 1).

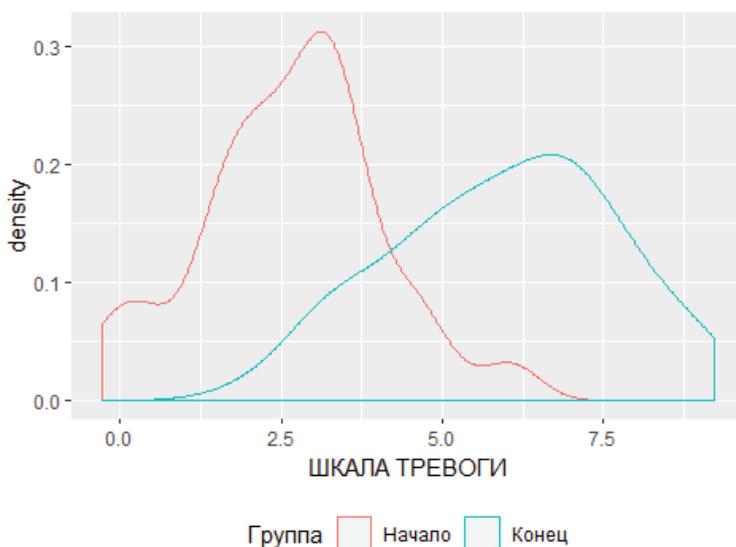


Рис. 1. Диаграмма плотности показателей шкалы тревоги до и после проведения психоинтервенции

При анализе диаграммы хорошо видно, что распределение показателей шкалы тревоги после терапии (ряд «Конец») находится правее, то есть имеет в среднем большие значения. Ниже в таблице 1 представлены средние значения двух выборок до и после психоинтервенции.

Таблица 1

Средние значения показателей шкалы тревоги до и после проведения психointервенции

Шкала тревоги	
Период	M — среднее значение по шкале (баллы)
Начало	2,65
Конец	5,98

Разница средних значений свидетельствует (но еще не доказывает) об эффективности лечения. Для того чтобы распространить этот вывод на генеральную совокупность, следует проверить статистическую гипотезу о равенстве распределений двух выборок в генеральных дисперсиях.

Проверку гипотезы о нормальности сделаем с помощью критерия Шапиро – Уилка. В таблице 2 приведены p -значения. Если p -значение больше 0,05, то гипотеза о нормальности не отклоняется.

Таблица 2

P -значения для критерия Шапиро – Уилка показателей шкалы тревоги до и после проведения психointервенции

Шкала тревоги	
Период	p -значение (квантиль) для критерия Шапиро – Уилка
Начало	0,42
Конец	0,51

Данные, представленные в таблице 2, показывают, что в обеих выборках гипотеза о нормальности не отклоняется, так как p -значения больше 0,05. Строго говоря, мы не можем таким образом доказать нормальность, но можем сделать вывод, что данные не очень сильно отличаются от нормального распределения.

Проверим гипотезу о равенстве генеральных средних показателей шкалы тревоги до и после терапии. Для этого используем критерий Стьюдента для зависимых выборок с учетом разных дисперсий.

В таблице 3 представлены результаты статистического теста Стьюдента.

Таблица 3

Результаты парного теста Стьюдента

Показатель	Значение
t — критерий Стьюдента	-11,807
df — количество степеней свободы	57
p -значение (p — уровень значимости)	2,2e - 16
Интервал верхней и нижней границы разности средних значений при 95 % доверительной вероятности	-3,89 (-2,76)
M — разница между средними значениями в двух выборках	-3,32

Согласно представленной таблице, в верхней и нижней границах разности с вероятностью 95 % можно утверждать, что разница между средними составляет

от $-3,89$ до $-2,76$ (округленно). Если p -значение больше $0,05$, то гипотезу не отклоняют. В нашем случае оно равно $2,2e - 16$, то есть почти 0 . Значит, нулевая гипотеза отклонена. Следовательно, различие в средних значениях является статистически значимым.

Факт статистической значимости ничего не говорит о практической значимости отличий, то есть о размере эффекта.

Размер эффекта — это разница между средними значениями в двух выборках, которая в нашем случае составила $24,07$, что, судя по масштабу значений шкалы тревоги, является довольно большим эффектом. Тем не менее шкала тревоги не имеет ясной интерпретации. В таком случае можно рассчитать стандартизованный показатель размера эффекта d (по Коэну).

Размер эффекта d показывает различие средних в выборке относительно общего стандартного отклонения в двух выборках (табл. 4). Размер эффекта d — это стандартизованная величина, которая не зависит от единиц измерения и имеет общепринятые правила интерпретации (при отсутствии прямого объяснения, связанного с областью исследования).

Таблица 4

Размер эффекта d (по Коэну) вместе с 95 %-ными доверительными границами

Показатель	Нижняя граница эффекта	Размер эффекта	Верхняя граница эффекта
Шкала тревоги	1,59	2,12	2,65

Величина $2,12$ свидетельствует об огромном эффекте. Нижняя и верхняя границы позволяют сделать вывод о генеральной совокупности. Другими словами, изменения показателей шкалы тревоги методики «Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний» до и после терапии является статистически и практически значимым.

Применение параметрических методов допустимо только тогда, когда исходные выборки имеют нормальное или близкое к нормальному распределение. Так бывает не всегда. Кроме того, доказать нормальность при 58 наблюдениях невозможно.

В таких случаях используют непараметрические методы проверки гипотез, которые не зависят от исходного распределения данных, так как используют для анализа не сами значения, а их ранги. К таким методам статистики относится парный критерий Вилкоксона (критерий знаковых рангов).

Таблица 5

Результат расчета парного критерия Вилкоксона (критерия знаковых рангов)

Значение	Шкала тревоги
p -значение	$2,283e - 10$
v -значение	36

Как видно из таблицы 5, p -значение очень близко к нулю — $2,283e - 10$.

Исходя из анализа приведенных данных, можно сделать вывод: представленные выборки имеют статистически значимые отличия, что подтверждается изменениями показателей шкалы тревоги методики «Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний» до и после психоинтервенции и является статистически и практически значимым.

Подобным образом проведем статистический анализ всех шкал представленных методик до и после психоинтервенции, статистический анализ контрольной и экспериментальной групп и корреляционный анализ.

Полное описание статистической обработки результатов исследования мы дадим в диссертационном исследовании.

На рисунке 2 представлена схема взаимодействия факторов, составленная нами на основе корреляционного анализа. Полученная схема представляет, на наш взгляд, процесс формирования приверженности к лечению. Рассмотрим основные этапы этого процесса.

1. *Этап постановки диагноза* — этап дотестового консультирования. Данный этап во временном промежутке может составлять от 5 до 20 календарных дней и более, это время необходимо медицинским работникам для проведения различных лабораторных исследований и диагностических мероприятий. Человек на данном этапе начинает подозревать пусть не о точном диагнозе, но об отношении своего заболевания к какой-либо группе (например, ищут опухоль — наверное, рак; направили в центр СПИД или тубдиспансер — может быть туберкулез). На этапе постановки диагноза возникает рост показателей тревоги и вегетативных нарушений (коэффициент Пирсона, $p = 0,41$).

2. *Этап послетестового консультирования и его первая позиция* — *этап страха и принятия нерациональных решений* после постановки диагноза на основании подтвержденных лабораторных и диагностических данных.

На этом этапе в структуре шкалы тревоги основное место занимает деструктивная тревога или страх, буквально парализующий человека ($p = 0,30$), с продолжающимся ростом вегетативных нарушений. На данном этапе развитие событий может происходить по трем векторам.

Вектор № 1 — *получение выгоды от болезни* — характеризуется резким увеличением взаимосвязи деструктивной тревоги с позитивным одиночеством ($p = 0,22$) и уменьшением индекса психологического и общего качества жизни (КЖ) на фоне обратной корреляции ($p = -0,16$) и прямой взаимосвязи индекса психологического КЖ и общего индекса КЖ ($p = 0,58$). Данный тип реагирования на информацию о наличии ВИЧ-инфекции характерен для людей с наркозависимостью и маргинальных элементов, большую часть жизни проведших в местах заключения. Большинство наркозависимых пациентов не имеют работы и живут на иждивении близких родственников, получая различным способом, в том числе и криминальным, средства на наркотики. Наличие заболеваний, вызванных данным образом жизни (гепатит С, туберкулез), при утяжелении диагнозов ВИЧ-инфекцией позволяет им претендовать



Рис. 2. Схема периодизации формирования приверженности к лечению

на получение группы инвалидности и соответствующего пенсионного обеспечения, при этом приверженность к лечению данных заболеваний либо низкая, либо отсутствует вообще.

Лица с криминальным «прошлым и будущим» после постановки на диспансерное наблюдение редко имеют высокую приверженность к лечению, но всегда при угрозе попадания в места заключения обращаются в центры борьбы со СПИДом за соответствующими документами, которые в ряде случаев им помогают либо снижать сроки заключения, либо претендовать на особые условия содержания под стражей.

Вектор № 2 — *поиск помощи* — характерен для социально-адаптированных пациентов. В динамике разворачивающихся событий мы можем наблюдать присоединение обсессивно-фобической симптоматики ($p = 0,21$) или присоединение деструктивной агрессии (детерминируемой стигматизацией), при этом обсессивно-фобические нарушения имеют обратную или отрицательную связь с деструктивной агрессией ($p = -0,31$). На этом этапе у вектора имеется тупиковое ответвление со снижением уровня изоляции и отчуждения (или психологических защит), что характерно для формирования диссидентства по отношению к заболеванию ($p = -0,31$ и $p = -0,22$).

Вектор № 3 является переходом на следующий этап периодизации.

3. *Этап торга с самим собой* — к тревоге и вегетативным нарушениям присоединяется истерический тип реагирования ($p = 0,31$), происходит увеличение обсессивно-фобической симптоматики ($p = 0,20$), детерминируемой процессами стигматизации и самостигматизации. Переход на следующий этап.

4. *Этап депрессии, или бунта на коленях* ($p = 0,30$), — сопровождается сильной астенизацией организма ($p = 0,20$), детерминируемой факторами этапа № 3. Общее бессилие, депрессия, снижение обсессивно-фобической симптоматики, самообвинения в виде дефицитарной тревоги ($p = -0,13$).

5. *Этап рационального принятия решения*. Пациент начинает выстраивать рациональную модель поведения в новых социальных условиях, происходит уменьшение показателей в шкале отчуждения и проблемного одиночества ($p = -0,15$ и $p = -0,20$ соответственно) по отношению к шкале конструктивной тревоги.

6. *Этап психологической защиты: мой дом — моя крепость*. Рост изоляции, что в соответствии с теорией о психологической защите означает запуск первичных и вторичных механизмов защиты в виде перехода от конструктивной тревоги к изоляции ($p = 0,57$). Отмечается снижение напряжения в шкалах дефицитарной агрессии, проблемного одиночества, купирование обсессивно-фобической симптоматики, депрессии, истерического типа реагирования.

7. *Этап улучшения качества жизни* — примирение с самим собой и действительностью, рост индекса психологического и общего качества жизни ($p = 0,57$). Формирование установления контактов, активность относительно самого себя, окружающих, объектов и духовных аспектов. Способность сохранять отношения

и решать задачи, формировать свою точку зрения. Активное построение собственной жизни. Формирование приверженности к лечению.

На этапе сформированной приверженности может произойти отброс пациента на второй этап по независящим от него причинам: неэффективности терапии, разглашения диагноза и многих других жизненных обстоятельств.

Немаловажным фактором является и неполная, недостоверно преподнесенная информация о заболевании, в большом количестве содержащаяся в Интернете, с предоставлением телефонов и адресов «чудо-лекарей», «экстрасенсов», а также объявления об «исцеляющих диетах, препаратах», «исцеляющих массажах, магнитах» и прочее, излечивающих все, начиная от ВИЧ-инфекции и заканчивая онкологией. С учетом вышеперечисленного нами рекомендовано пожизненное психосоциальное сопровождение пациента с хроническими и неизлечимыми заболеваниями.

Для рассмотрения вопроса о стадиях психотерапии и временном промежутке нами был выбран опросник «Шкала стадий психотерапевтического процесса». Во временном промежутке наше исследование заняло 60 дней. Первые 10 дней были отведены этапу постановки диагноза в целях — подтверждения лабораторными методами ВИЧ-позитива.

Нами было определено, что начальная приверженность к лечению сформировалась в течение последующих 50 дней. Именно в это время (в течение первого месяца антиретровирусной терапии) пациенты чувствовали дискомфорт из-за изменения привычного образа жизни и некоторые побочные эффекты, не требующие коррекции схемы лечения и оказания какой-либо медицинской помощи.

Изменения происходили при увеличении показателей в шкалах «Размышление», «Действие», «Сохранение». Они представлены в таблице 6.

Таблица 6

Результат расчета исследования методикой «Шкала стадий психотерапевтического процесса», при $N = 58$

Показатели	Этап сравнения экспериментальной группы на момент начала и окончания исследования		
	Средний ранг, начало	Средний ранг, окончание	Размер эффекта d
Шкала «Размышление»	0,57	54,62	8,78 ¹
Шкала «Действие»	21,25	47,24	4,28 ¹
Шкала «Сохранение»	26,52	36,86	2,92 ¹

Примечание. ¹ — размер эффекта огромный.

Полученные результаты можно интерпретировать следующим образом: пациенты начинают признавать наличие проблемы, взвешивать все за и против, помимо намерения разрешить имеющиеся у них проблемы; у респондентов появляется желание действовать, изменяя свое поведение. На стадии

«Сохранение» идет целенаправленное предупреждение возвращения проблемы и закрепление результатов, полученных в ходе лечения.

Полученные нами результаты анализа статистической обработки данных исследования позволили сделать следующий вывод: подтверждена гипотеза о том, что приверженность к лечению — это процесс, разворачивающийся во времени, в целостном цикле которого происходит особого рода деление на 7 последовательных, качественно отличающихся этапов.

Литература

1. Зеленкова Л.А., Горохов К.В. Оценка и влияние невротических состояний и их детерминант на качество жизни пациента // Паллиативная медицина и реабилитация. 2016. № 4. С. 35–40.
2. Лурия Р.А. Внутренняя картина болезней и язтрогенные заболевания. 4-е изд. М.: Медицина. 1977. С. 37–52.
3. Zbigniew J. Lipowski. The Conflict of Buridan's Ass or Some Dilemmas of Affluence: The Theory of Attractive Stimulus Overload // American Journal of Psychiatry Volume 127, Issue 301. Sep 1970 / URL: <https://ajp.psychiatryonline.org> (дата обращения: 02.12.2018).

Literatura

1. Zelenkova L.A., Gorokhov K.V. Ocenka i vliyanie nevroticheskix sostoyanij i ix determinant na kachestvo zhizni pacienta // Palliativnaya medicina i rehabilitaciya. 2016. № 4. S. 35–40.
2. Luriya R.A. Vnutrennyaya kartina boleznej i yatrogenny'e zabolevaniya. 4-e izd. M.: Medicina. 1977. S. 37–52.
3. Zbigniew J. Lipowski. The Conflict of Buridan's Ass or Some Dilemmas of Affluence: The Theory of Attractive Stimulus Overload // American Journal of Psychiatry Volume 127, Issue 301. Sep 1970 / URL: <https://ajp.psychiatryonline.org> (data obrashheniya: 02.12.2018).

***K.V. Gorokhov,
O.A. Kornilova***

The Periodization of Formation of Adherence to Treatment

This article is a continuation of a series of articles on psychology in palliative care for HIV infection. In the course of the study, we have proved the hypothesis that the formation of adherence to treatment is a process that unfolds in time, in an integral cycle of which there is a special kind of division into qualitatively different stages. The article presents a description of each stage of the formation of adherence to the treatment of patients with long-term or life-time taking drugs and provides a brief interpretation of them.

Keywords: HIV infection; psychology; periodization; adherence to treatment; internal picture of the disease.



ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.091.27

DOI 10.25688/2076-9121.2019.47.1.07

**Л.М. Табатадзе,
Е.Ю. Кривобородова**

Опережающий подход в организации подготовки обучающихся к Государственной итоговой аттестации

Статья посвящена проблемам подготовки обучающихся в системе среднего профессионального образования к современным формам Государственной итоговой аттестации, учитывающей требования международных профессиональных стандартов. Рассмотрен опыт применения опережающего подхода в организации процесса подготовки студентов к сдаче демонстрационного экзамена, выполнения и защит выпускных квалификационных работ в Московском многопрофильном техникуме им. Л.Б. Красина.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование (СПО); Государственная итоговая аттестация (ГИА); выпускная квалификационная работа (ВКР); демонстрационный экзамен (ДЭ); опережающий подход.

Своевременность модернизации аттестационных процедур в системе СПО

«Сегодня, в период интенсивного спроса на кадры с новыми качественными характеристиками, обеспечивающими способность предприятий преобразовывать каждый профессиональный вклад в реальную продукцию, приносящую доход, в среднем профессиональном образовании прилагаются новые усилия по перезагрузке механизмов управления подготовкой обучающихся» [3, с. 6].

В Стратегии развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 г. одной из приоритетных задач является «обеспечение соответствия квалификации выпускников требованиям современной экономики» (Судебные и нормативные акты РФ. URL: <http://sudact.ru/law/strategiia-razvitiia-sistemy-podgotovki>

rabochikh-kadrov-i/strategiia/razdel-iii/). В связи с новыми вызовами технологического уклада наблюдается повышение требований к уровню подготовки выпускников, и соответствие им может быть обеспечено с помощью реконструкции профессионального обучения.

Модернизация программ развития профессионального образования должна ориентироваться на опережающую подготовку специалистов для российской экономики, базироваться на применении новых форм и методов обучения, мировых стандартов и передовых технологий (Материалы межрегионального семинара «Модернизация программ развития профессионального образования субъектов Российской Федерации», Федеральный институт развития образования. URL: <http://www.firo.ru/?p=29932>).

При этом *опережающая подготовка* подразумевает своевременный учет все возрастающих требований работодателей в ведущих отраслях и на предприятиях к формированию компетенций выпускников. Компетентностный подход к обучению сформулирован в Федеральных государственных образовательных стандартах СПО (ФГОС СПО) третьего поколения, где требования к результатам обучения рассматриваются как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной профессиональной деятельности в определенной области.

Заключительным этапом оценки степени освоения обучающимися образовательных программ, имеющих государственную аккредитацию, является Государственная итоговая аттестация (ГИА). В большинстве образовательных организаций (для специальностей, не входящих в топ-50) из двух возможных форм ГИА — выпускная квалификационная работа (ВКР) и/или государственный экзамен — предпочтение отдается выполнению и защите ВКР. Данная форма ГИА наилучшим образом подходит для демонстрации знаний и умений, которые студенты приобретают в процессе изучения общепрофессиональных, специальных дисциплин и междисциплинарных курсов, а также навыков выполнения самостоятельной работы при решении конкретных задач по заданной теме.

Однако отсутствие постановки заданий на выполнение ВКР от конкретных заказчиков (организаций, предприятий и т. п.), недостаток публикаций по транслированию лучшего опыта подготовки и выполнения дипломных работ/проектов и одновременно доступность для учащихся всевозможных информационных ресурсов привели к тому, что выпускные квалификационные работы зачастую носят реферативный характер и не позволяют оценить профессиональные компетенции выпускников [10], поэтому работодатели отмечают необходимость «доводки» выпускников до соответствия конкретным требованиям профессиональной деятельности.

С целью реализации поручения президента в послании к Федеральному собранию РФ от 4 декабря 2014 г. — модернизировать систему подготовки рабочих кадров в соответствии с лучшими мировыми стандартами и передовыми технологиями — в Российской Федерации стало стремительно

развиваться движение профессионального мастерства WorldSkills (WS) и начала формироваться система независимой оценки квалификаций. Главной задачей чемпионатов WorldSkills является повышение статуса и стандартов профессиональной подготовки и квалификации по всему миру, повышение престижа рабочих профессий (SkillsCenter. URL: <http://worldskillsrussia.org/worldskills>).

Таким образом, для усиления ориентации профессиональной подготовки учащихся на вызовы технологического уклада российской экономики осуществлен пересмотр требований к результатам освоения образовательных программ СПО и их регламентации, что нашло отражение в современной редакции Федеральных государственных образовательных стандартов по топ-50 (специальностям и профессиям, наиболее востребованным в мировой практике). В новой редакции ФГОС СПО основной формой проведения ГИА является выпускная квалификационная работа и введено новое понятие — «демонстрационный экзамен».

Демонстрационный экзамен (ДЭ) — это процедура, позволяющая обучающимся в условиях, приближенных к производственным, в соответствии с лучшими мировыми стандартами и передовыми технологиями, применяемыми на чемпионатах WS, продемонстрировать уровень знаний, умений, навыков, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и выполнять работу по конкретной профессии или специальности [1] с возможностью ее независимой оценки профессиональными экспертами, результаты которой публикуются в специализированной информационной системе CIS.

Большое число публикаций и дискуссий на тему проведения демонстрационного экзамена как формата Государственной итоговой аттестации (URL: <http://academica.ru/stati/stati-o-pervom-vysshem-obrazovanii-i-magistrature/837427-demonstracionnyj-ekzamen-v-kolledzhe/>; см. также [3, 4, 5, 9, 10]) свидетельствует о своевременности реконструкции системы СПО в сторону повышения результативности профессиональной подготовки выпускников колледжей и техникумов в соизмерении с международным уровнем. Однако, несмотря на положительные аспекты ДЭ, отмечается, что данная форма аттестации связана с определенными ограничениями: конкретные условия деятельности, вид объекта, заданные критерии качества результата, — что дает возможность оценить профессиональные компетенции учащихся, но не позволяет выявить сформированность рефлексивных умений и способность использовать эти внутренние ресурсы в достижении профессионально значимых результатов [2]. Конкурентоспособность специалиста, подготовленного в точном соответствии с конкретными условиями профессиональной деятельности, набором трудовых функций и профессиональных задач, будет снижаться по мере развития производства и смены технологий.

В связи с этим демонстрационный экзамен, введенный в ГИА (как проверка профессиональной пригодности выпускников), целесообразно рассматривать только в качестве практической части ВКР или защиты преддипломной практики.

Таким образом, результаты итоговых аттестационных процедур по образовательным программам СПО должны свидетельствовать о способности выпускников профессионально решать производственные задачи в соответствии с современными вызовами рыночной экономики.

Перспективная компетентностная модель выпускника СПО

Согласно требованиям времени, в новой редакции ФГОС СПО – 4 (нового поколения) содержатся два направления оценки качества подготовки обучающихся и выпускников: уровня усвоения учебных дисциплин и модулей, а также общих (ОК) и профессиональных компетенций (ПК). Кроме того, уделено особое внимание содержанию общих (сквозных) компетенций: введены ОК, связанные с применением приемов бережливого производства; введены основы реализации задач профессиональной деятельности на иностранном языке, с усилением роли общих алгоритмов решения проблемных задач в нестандартных ситуациях. Профессиональные компетенции по каждой специальности и профессии сформулированы с учетом требований международных стандартов WS [6].

В представленной компетентностной модели обучающихся (рис. 1) отражены указанные выше виды компетенций (ОК, ПК), а также междисциплинарные компетенции (МПК), которые формируются у студентов при изучении междисциплинарных курсов профессиональных модулей.



Рис. 1. Перспективная модель формирования компетенций обучающихся

Опрос российских работодателей, приведенный в отчете The Boston Consulting Group «Россия 2025: от кадров к талантам» (URL: http://image-src.bcg.com/Images/BCG_Review_November-2017_tcm27-178366.pdf) по целевой модели универсальных компетенций – 2025 (объединившей подходы Библиотеки компетенций Lominger, Сбербанка, RosExpert/Korn Ferry, Высшей школы экономики, WorldSkills Russia и Global Education Futures), показал, что в перспективе наиболее востребованными на рынке труда будут компетенции, отражающие когнитивные навыки специалистов, такие как: саморазвитие, адаптивность, организованность, прогнозирование, способность к решению нестандартных задач, стремление к достижению результатов, то есть формирование метапрофессиональных компетенций (или так называемых мультикомпетенций, МТК). Они соответствуют унифицированным требованиям по запросам не отдельных работодателей, а отрасли в целом и международному уровню профессиональных квалификаций (см. рис. 1).

Такая целевая установка в рамках подготовки выпускников СПО работает на опережение их профессионального соответствия требованиям современной экономики.

Реконструкция процесса обучения с перспективой опережения образовательных результатов

В соответствии с изменением отношения к результатам обучения (по новой системе оценивания качества образования) должны претерпеть изменения формы и методы подготовки обучающихся для достижения планируемых результатов. При этом установленные процедуры ГИА: выпускная квалификационная работа и демонстрационный экзамен — призваны продемонстрировать возможность оценки у выпускников всего спектра требуемых компетенций.

Начиная с 2015/2016 учебного года в ММТ им. Л.Б. Красина применен новый организационный механизм для подготовки обучающихся в соответствии с современными требованиями системы СПО. Согласно перспективной компетентностной модели подготовки обучающихся осуществлен анализ организационных основ учебного процесса и выполнена настройка всех его звеньев на опережающую подготовку качества образовательных результатов.

Новый подход к формированию качества образовательных результатов в ММТ им. Л.Б. Красина

Алгоритм подготовки студентов к демонстрационному экзамену. Для усиления профессиональной подготовки обучающихся с применением стандартов WorldSkills изучен состав модулей заданий и критериев оценки

по результатам проведения национальных и международных чемпионатов профессионального мастерства. В рамках управленческого проекта, направленного на обеспечение результативности участия студентов в конкурсном и олимпиадном движении, а также успешной сдачи ДЭ разработана дорожная карта интеграции системы подготовки к профессиональным соревнованиям WorldSkills Russia (WSR) в учебный процесс, условная схема которой представлена на рисунке 2.

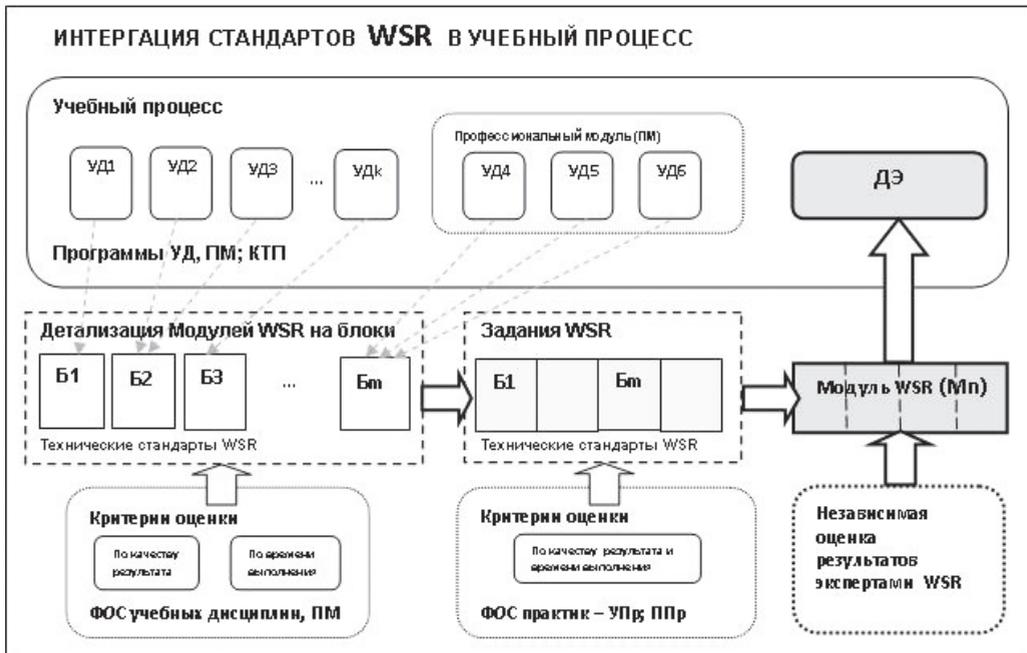


Рис. 2. Схема интеграции системы подготовки к ДЭ в учебный процесс

Модули типовых заданий WSR (M1, M2, ..., Mn) подвергнуты более мелкой детализации на составляющие блоки (Б1, Б2, ..., Бм) для их привязки к учебным дисциплинам (УД1, УД2, ..., УДк) и практикам — учебной (УПр) и производственной (ППр). С этой целью осуществлена корректировка программ учебных дисциплин (для отработки детализирующих блоков заданий), профессиональных модулей (с целью стыковки отдельных блоков заданий в преемственных дисциплинах), программ практик (для отработки модулей типовых заданий в условиях, приближенных к производственным, и соблюдения качественных и временных критериев), календарно-тематических планов (учитывающих тематически последовательное освоение методов выполнения поставленных профессиональных задач) и фондов оценочных средств (для контроля результатов освоения детализирующих блоков заданий и комплексных модулей заданий (Mn WSR)).

Опыт нового организационного подхода к процессу подготовки ВКР.

Для обеспечения проявления учащимися профессиональных практических навыков в процессе выполнения выпускной квалификационной работы в техникуме переосмыслен подход к организации ее подготовки и выполнения.

Многолетний опыт руководства выпускными квалификационными работами, а также работа в комиссиях по Государственной итоговой аттестации (ГИА) студентов в системе высшего и среднего профессионального образования позволяют сделать заключение, что при выполнении ВКР в образовательных учреждениях любого уровня (вузе, колледже, техникуме), как правило, ежегодно фиксируется ряд типичных недостатков (табл. 1), которые проявляются в большей или меньшей степени, что зависит от организации процесса подготовки этой формы ГИА в образовательном учреждении.

Таблица 1

Типы недостатков подготовки ВКР

Тип недостатков	Сущность недостатков
Установочные	<ol style="list-style-type: none"> 1. Не все темы ВКР актуальны или имеют практико-ориентированный характер, то есть не все они связаны с заказами предприятий (организаций, учреждений, инновационных компаний и т. п.). 2. Ряд тем сформулирован слишком широко. 3. Отсутствуют конкретные задания руководителей
Дисциплинарные	<ol style="list-style-type: none"> 1. Присутствует формальное консультирование ВКР со стороны руководителей. 2. Студентами не соблюдаются сроки и этапы выполнения работы
Процессные	<ol style="list-style-type: none"> 1. Отсутствуют конкретно поставленные задачи. 2. Отсутствует необходимое количество ссылок на используемые источники (что может свидетельствовать о плагиате). 3. Не соблюдается оформление в соответствии с требованиями рекомендуемых ГОСТ
Результативные	<ol style="list-style-type: none"> 1. Присутствует избыточный реферативный стиль изложения. 2. Отсутствует конкретный результат, имеющий прикладное или теоретическое значение

Комплекс организационных мер, осуществляемых в ММТ им. Л.Б. Красина в 2016/2017 и 2017/2018 учебных годах, показал, что указанные недостатки могут быть полностью устранены или в значительной мере минимизированы благодаря хорошо спланированной системе мероприятий. Ключевым фактором в подготовке выпускников, способных к решению профессиональных задач в изменяющихся условиях среды и потребностей рынка, а также в формировании необходимых компетенций, является формулировка актуальных тем и заданий по реальным заказам организаций или предприятий.

Такая установка вызывает большую заинтересованность у студентов в связи с выполнением реальной полезной работы; ориентирует руководителей и выпускников на высокую ответственность в получении значимых итоговых результатов; стимулирует на постановку конкретных задач и своевременное их выполнение для обсуждения промежуточных решений с заказчиком; исключает формализм и возможность реферативного выполнения работы.

Пример конкретной практики подготовки ВКР. Общий выпуск в техникуме в 2016/2017 учебном году составлял 212 человек, в 2017/2018 — 110 человек. Наибольшее число выпускников — по специальностям, востребованным в области медиаиндустрии: «Издательское дело» (ИД), «Полиграфическое производство» (ППР), «Дизайн (по отраслям)» (ДЗ), «Реклама» (РЕ).

Общий процесс системной подготовки ВКР включал три этапа, содержание которых имеет тесную корреляцию с указанными выше недостатками [8]:

- формирование практико-ориентированных тем и заданий к ВКР;
- создание средств подготовки ВКР;

– сопровождение и контроль разработки материалов ВКР, получения результатов, оформления текста, создания презентации и доклада на защиту.

Формированию актуальных тем ВКР в техникуме было уделено особое внимание. Все темы соответствовали социально-экономическим потребностям общества на современном этапе и носили практико-ориентированный характер, их формулирование осуществлялось с учетом пожеланий и склонностей студентов-выпускников, что обусловило повышение их мотивации к решению профессиональных задач по интересующей проблеме.

Для создания условий формирования ответственности выпускников за результаты практической работы были установлены связи с предприятиями-заказчиками.

Например, по специальностям ДЗ и РЕ все темы выполнены по заказам организаций (предприятий) в рамках договоров на безвозмездной основе. Заказчиками выступали крупные организации: издательство ИТРК, издательский дом «Утро вечера мудренее», Центральный научно-исследовательский институт швейной промышленности, Ботанический сад МГУ им. М.В. Ломоносова «Аптекарский огород»; предприятия бизнеса и управления: кадровый центр «Люди-капитал», бухгалтерская компания «Авантаж Групп»; производственные предприятия: меховая фабрика «Каляев»; предприятия сферы услуг: сервисный центр Apple «Планета iPhone», сети магазинов «Мой букет» и «Передвижник»; организации досуга и культуры: Государственный биологический музей им. К.А. Тимирязева, частный музей «Ар Деко», культурно-творческий центр «Тринити», шахматный клуб «Октябрьский»; благотворительные организации: Марфо-Мариинский медицинский центр «Милосердие», благотворительный фонд «Созидание», приют для бездомных собак «Хелп Овчарка» и многие другие.

При выполнении ВКР по специальности ППР использована информация производственной базы полиграфических предприятий Москвы, главным образом типографии «Пушкинская площадь». Выпускные работы по специальности ИД тесно связаны с издательскими центрами, в частности «Просвещение», «Народное образование», «БИНОМ», «Красная звезда».

Развернутые задания на выполнение ВКР, разработанные руководителями, содержали постановку конкретных задач с охватом всех аспектов рассматриваемой

темы, обязательным наличием исследовательской или аналитической части, учетом специфики московского региона и получением итогового прикладного результата.

Средства подготовки ВКР. С целью эффективной подготовки ВКР в ММТ им. Л.Б. Красина разработан комплекс документальных, методических и информационных средств (рис. 3), включающий:

- временной график основных этапов выполнения ВКР, с учетом которого руководителями сформированы планы-графики ВКР студентов, содержащие контрольные даты выполнения отдельных задач согласно заданию;
- формы заключения договора с организацией на безвозмездной основе и акта передачи разработанных результатов, договора на преддипломную практику;
- методические рекомендации для подготовки, выполнения и защиты ВКР, которые содержат разъяснения о структурном построении основных разделов работы (введения, теоретической и практической частей, заключения); методах решения аналитических задач; требованиях к оформлению текстовой части, рисунков, таблиц, приложений и используемых источников; регламенте презентации и доклада на защиту;
- лекции по подготовке и защите ВКР, проводимые ежемесячно во всех выпускных группах техникума;
- электронные списки литературы по выпускаемым специальностям;
- регулярные консультации руководителя направления подготовки ВКР в техникуме для студентов и руководителей по всему спектру вопросов, связанных с выполнением и защитой ВКР;



Рис. 3. Средства для подготовки ВКР и этапы их выполнения

- курсы дополнительного образования для овладения спецификой логического мышления, аргументации и ораторского мастерства;
- информационную среду, представленную в соответствующих разделах сайта техникума и т. п.

С целью контроля за ходом выполнения основных разделов ВКР проводились два этапа слушаний (см. рис. 3): этап постановочной и теоретической части и этап предзащиты. Данная процедура позволила студентам-выпускникам приобрести опыт публичной защиты в условиях, приближенных к реальным, получить рекомендации для развития наиболее важных аспектов работы и устранения недостатков.

Ряд ВКР прошли апробацию либо на предприятиях-заказчиках, либо на научно-практических студенческих конференциях различного уровня.

Итоги системного подхода к подготовке ВКР. Комплекс мер по подготовке ВКР способствовал своевременной сдаче работ в учебную часть на защиту и переходу от знаний к компетенциям, от исполнительности к ответственности, от формального подхода к творческой инициативе.

Использование оценочных листов на защите ВКР с дифференцированными показателями: содержательность, самостоятельность изложения доклада; информативность, эргономичность презентации; точность ответов на вопросы; содержательность пояснительной записки ВКР; значимость прикладных результатов, возможность их непосредственного использования предприятиями-заказчиками; оформление ВКР в соответствии с ГОСТ; оценка рецензента — позволило членам комиссии ГИА выставить выпускникам более объективные оценки.

Результаты опережающего подхода к качеству образования

Итоги демонстрационного экзамена. Демонстрационный экзамен по компетенции «Графический дизайн» сдавали 100 % студентов техникума, обучающихся по специальностям «Дизайн (по отраслям)» и «Реклама» в 2016/2017 учебном году (в рамках пилотной апробации) и в 2017/2018 учебном году (с распределением заданий по двум уровням сложности). Результаты сдачи ДЭ (рис. 4) показали, что в первый год 69 % общего числа сдававших выпускников превысили средний уровень оценочных показателей по России. Во второй раз по первому уровню сложности минимальный набранный балл составил 49, максимальный — 68,7, что превышает уровень предыдущего года выпуска (рис. 4), и средний балл (включая оба уровня сложности) составил 52,33, что снова превышает средний балл по стране — 46,08.

Итоги ВКР. Результаты комплекса мероприятий, проведенных для подготовки ВКР в ММТ им. Л.Б. Красина в течение двух последних лет, демонстрируют повышение качественного уровня выполнения и защит выпускных квалификационных работ по сравнению с 2015/2016 учебным годом. Как видно из данных таблицы 2, уменьшилось количество оценок «удовлетворительно»

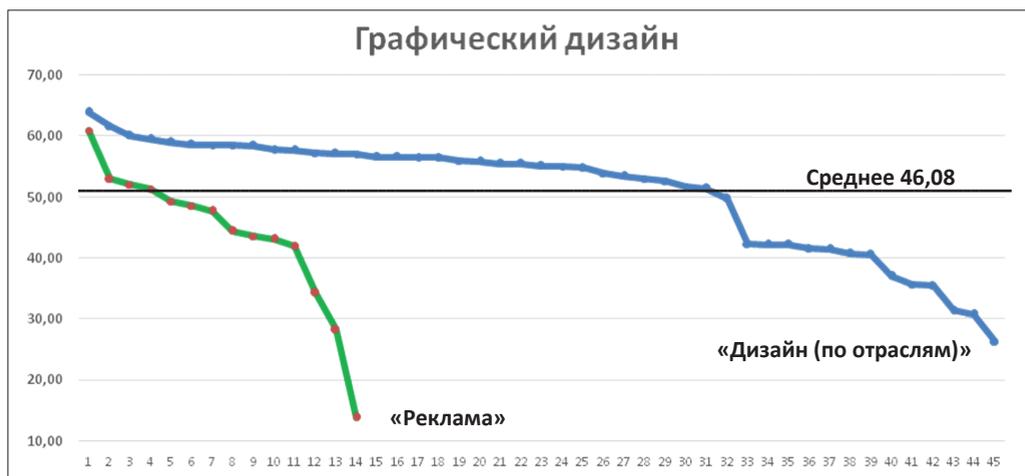


Рис. 4. График оценочных показателей ДЭ студентов ММТ им. Л.Б. Красина по компетенции «Графический дизайн»

в пользу «отлично», несмотря на возрастающие требования ко всем компонентам защиты.

В целом комиссии отметили добротный характер выполненных работ, их практико-ориентированный характер, свободное владение студентами разработанными материалами. По каждой выпускаемой специальности рекомендовано использовать результаты ряда ВКР в учебном процессе или для опубликования.

Таблица 2

Сопоставительные данные итогов защит ВКР

Учебный год	Оценки на защите ВКР, в % к числу выпускников			Примечание
	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	
2015/2016	27	39	34	До внедрения опережающего подхода подготовки
2016/2017	51	28	21	Внедрение средств подготовки
2017/2018	37	37	26	Повышение требований к формированию компетенций

Заключение. Востребованность выпускников техникума подтверждается положительными отзывами работодателей об их профессиональном уровне и внедрением практических результатов ВКР. Результаты трудоустройства показывают, что 75 % выпускников работают по профилю полученного образования, 15 % — поступают в вузы в соответствии с профилем подготовки.

Таким образом, системный опережающий подход к процессу обучения, интегрирующего международные профессиональные стандарты (подготовка к ДЭ и сопровождение ВКР), учитывает новые требования работодателей к формированию всего комплекса необходимых компетенций выпускников (см. рис. 1)

и является достойным продолжением гибкого подхода [7, 8], реализующего качественное профессиональное образование в Многопрофильном техникуме им. Л.Б. Красина, который готовит специалистов в области медиаиндустрии и создает предпосылки для их успешности в современных реалиях рынка труда.

Литература

1. *Егорова И.А.* Повышение качества профессионального образования с использованием стандартов «WorldSkills» // Научно-методический электронный журнал «Контент». 2017. Т. 25. С. 29–30. URL: <https://e-koncept.ru/2017/770488.htm> (дата обращения: 23.07.2018).
2. *Овчинников А.Ю., Павлова О.А.* Демонстрационный экзамен и системы оценки умений и знаний // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2017. № 2 (32). С. 8–12.
3. *Павлова О.А.* Демонстрационный экзамен: приоритеты образовательной политики в СПО и новая реальность для образовательных организаций // Дополнительное профессиональное образование в стране и в мире. 2016. № 5–6 (27–28). С. 6–8.
4. *Павлова О.А.* Обязательный демонстрационный экзамен в рамках ГИА: вызов 2018 года // Дополнительное профессиональное образование в стране и в мире. 2017. № 6 (28). С. 6–8.
5. *Смагин Н.И., Сергеева П.Ю.* Демонстрационный экзамен студента как отражение профессионализма педагога // Актуальные задачи педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (Москва, ноябрь 2017). М.: Буки-Веди, 2017. С. 131–134.
6. *Соколова Е.И., Карпова О.А., Максимова Е.В.* ФГОС нового поколения в системе СПО // Информационно-аналитический журнал «Аккредитация в образовании». URL: http://www.akvobr.ru/fgos_v_spo.html (дата обращения: 23.07.2018).
7. *Табатадзе Л.* Своевременное искусство. Московские колледжи готовы выпускать успешных людей // Edexpert. Эффективные решения в образовании. 2017. № 1. С. 54–56.
8. *Табатадзе Л.М., Кривобородова Е.Ю.* Современный подход к государственной итоговой аттестации в системе среднего профессионального образования // Педагогические науки. 2018. № 1. С. 63–67.
9. *Тараненко С.М.* Организация ГИА в условиях демонстрационного экзамена // Инфоурок. Библиотека. URL: <https://infourok.ru/statya-na-temu-organizaciya-gia-v-usloviyahdemonstracionnogo-ekzamena-2548102.html> (дата обращения: 23.07.2018).
10. *Факторович А.А.* Методический вебинар «Демонстрационный экзамен как новый формат подведения итогов обучения в профессиональных образовательных организациях» // Ханты-Мансийский технологический колледж. URL: <https://hmtpk.ru/about-the-college/news/4128/> (дата обращения: 09.06.2018).

Literatura

1. *Egorova I.A.* Povy'shenie kachestva professional'nogo obrazovaniya s ispol'zovaniem standartov «WorldSkills» // Nauchno-metodicheskij e'lektronny'j zhurnal «Kontent». 2017. T. 25. S. 29–30. URL: <https://e-koncept.ru/2017/770488.htm> (data obra-shheniya: 23.07.2018).

2. *Ovchinnikov A.Yu., Pavlova O.A.* Demonstracionny'j e'kzamen i sistemy' ocenki umenij i znaniy // *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v strane i mire.* 2017. № 2 (32). S. 8–12.
3. *Pavlova O.A.* Demonstracionny'j e'kzamen: priority' obrazovatel'noj politiki v SPO i novaya real'nost' dlya obrazovatel'ny'x organizacij // *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v strane i v mire.* 2016. № 5–6 (27–28). S. 6–8.
4. *Pavlova O.A.* Obyazatel'ny'j demonstracionny'j e'kzamen v ramkax GIA: vy'zov 2018 goda // *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v strane i v mire.* 2017. № 6 (28). S. 6–8.
5. *Smagin N.I., Sergeeva P.Yu.* Demonstracionny'j e'kzamen studenta kak otrazhenie professionalizma pedagoga // *Aktual'ny'e zadachi pedagogiki: materialy' VIII Mezhdunar. nauch. konf. (Moskva, noyabr' 2017).* M.: Buki-Vedi, 2017. S. 131–134.
6. *Sokolova E.I., Karpova O.A., Maksimova E.V.* FGOS novogo pokoleniya v sisteme SPO // *Informacionno-analiticheskij zhurnal «Akkreditaciya v obrazovanii».* URL: http://www.akvobr.ru/fgos_v_spo.html (data obrashheniya: 23.07.2018).
7. *Tabatadze L.* Svoevremennoe iskusstvo. Moskovskie kolledzhi gotovy' vy'puskat' uspešny'x lyudej // *Edexpert. E'ffektivny'e resheniya v obrazovanii.* 2017. № 1. S. 54–56.
8. *Tabatadze L.M., Krivoborodova E.Yu.* Sovremenny'j podxod k gosudarstvennoj itogovoj attestacii v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya // *Pedagogicheskie nauki.* 2018. № 1. S. 63–67.
9. *Taranenko S.M.* Organizaciya GIA v usloviyax demonstracionnogo e'kzamena // *Infourok. Biblioteka.* URL: <https://infourok.ru/statya-na-temu-organizaciya-gia-v-usloviyah-demonstracionnogo-ekzamena-2548102.html> (data obrashheniya: 23.07.2018).
10. *Faktorovich A.A.* Metodicheskij vebinar «Demonstracionny'j e'kzamen kak novy'j format podvedeniya itogov obucheniya v professional'ny'x obrazovatel'ny'x organizacijax» // *Xanty'-Mansijskij tehnologo-pedagogicheskij kolledzh.* URL: <https://hmtpk.ru/about-the-college/news/4128/> (data obrashheniya: 09.06.2018).

*L.M. Tabatadze,
E.Yu. Krivoborodova*

An Advanced Approach in the Organization of Students Training to the State Final Attestation

The article is devoted to the problems of students training in the system of secondary vocational education to modern forms of the State Final Attestation, which takes into account the requirements of international professional standards. The experience of application of the advanced approach in the organization of the process of students preparing for the presentation of demonstration exam, the performance and protection of final qualification papers in the L.B. Krasin Moscow Multifield Technical School is considered.

Keywords: Secondary vocational education (SVE); State final attestation (GIA); final qualification paper (FQP); demonstration exam (DE); advanced approach.

УДК 373.3:51

DOI 10.25688/2076-9121.2019.47.1.08

А.И. Савенков,
А.В. Калинин,
Н.П. Ходакова

Фестиваль «Математика для малышей» как средство стимулирования познавательных интересов младших школьников

В статье рассматривается методика подготовки и проведения ежегодного фестиваля «Математика для малышей» в Институте педагогики и психологии образования МГПУ. Описывается работа студентов при подборе способов организации игровых станций фестиваля, приводятся примеры познавательных математических задач.

Ключевые слова: методика математики; начальная школа; фестиваль «Математика для малышей»; стимулирование познавательных интересов; младшие школьники.

Учебный предмет «Математика» традиционно занимает особое место в образовательной программе российской начальной школы. При этом интерес к освоению математических знаний у младших школьников нестабилен и нуждается в систематической педагогической поддержке. В Институте педагогики и психологии образования МГПУ с целью стимулирования познавательных интересов детей ежегодно проводится фестиваль «Математика для малышей». Фестиваль задуман как образовательная программа, преследующая цели привлечения детей, родителей и педагогов к освоению математических знаний. Фестиваль призван показать детям и взрослым, что математика — это не только скучные цифры, она может быть увлекательной, веселой и очень интересной.

Методика проведения фестиваля «Математика для малышей» разрабатывалась нами с учетом такой важной задачи, как подготовка будущих учителей начальной школы к преподаванию математики младшим школьникам. Наши студенты — будущие учителя начальных классов — активно участвовали в подборе и разработке заданий для детей и сами работали с участниками фестиваля в аудиториях, условно названных нами станциями.

На площадке фестиваля можно было проследить прямую взаимосвязь элементов педагогической системы и дать оценку результатам профессиональной подготовки будущих учителей. Образовательная среда фестиваля состояла из множества связанных между собой упорядоченных элементов, объединенных

для достижения общей цели — научить студентов педагогического вуза создавать условия для развития познавательной активности младших школьников средствами математики. Такими элементами стали: цели, содержание математической подготовки младших школьников; формы организации занятий по математике с младшими школьниками; методы, средства и технологии современного математического образования [3].

Основная цель предопределила отбор математического содержания, используемого в процессе проведения мероприятия, что, в свою очередь, повлияло на разработку способов математического развивающего обучения младших школьников в условиях фестиваля.

Студенты получили возможность применить свои базовые компетенции в области педагогики и психологии начального образования, в том числе и по методике обучения математике, и приобрести новый для них опыт практико-ориентированной деятельности при взаимодействии с учениками начальной школы — участниками фестиваля. Здесь прослеживается сложность системы образовательной среды фестиваля, так как организаторам необходимо было учитывать все многочисленные связи между элементами системы (рис. 1).



Рис. 1. Образовательная среда фестиваля «Математика для малышей»

Третьекурсники Института педагогики и психологии образования, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование» с профилем «Начальное образование, информатика», получили задание организовать работу

игровых станций фестиваля в течение 20 минут. Объединившись в группы по 3–4 человека, они выбирали тематику игровой станции, ставили цель и задачи деятельности учащихся начальных классов с учетом возраста, давали название своей станции. В соответствии с целью и задачами они подбирали развивающие математические задания, определяли методы обучения в зависимости от характера деятельности младших школьников. Студенты определяли, какие приемы и формы обучения участников выполнению заданий будут наиболее эффективны, разрабатывали соответствующие дидактическим задачам наглядные средства с использованием компьютерных технологий.

Особое внимание уделялось поиску и разработке математических заданий, направленных на развитие познавательной деятельности младших школьников. Студенты должны были найти задания, которые позволяют вовлекать учащихся в виды деятельности, требующие глубоко осмысливать учебную задачу, делать самостоятельные выводы, обобщения, применять свои знания сначала в аналогичной обстановке, а затем в измененных условиях. Необходимо было учитывать, что для некоторых заданий требовалось предусмотреть возможности регламентированной помощи на основе предполагаемых затруднений. Такие задания включают предварительные обучающие этапы, что делает их доступными для большинства учащихся. Учитывалось также, что важнейшая предпосылка к активизации мыслительной деятельности в развитии творчества и инициативы учащихся — возбуждение интереса к новому [4]. Поэтому отбирались задания, направленные на применения знаний в конкретной практической ситуации, что позволяет младшим школьникам сделать новое для себя, субъективное открытие.

Студентам было предложено руководствоваться типами познавательных задач, описанных Е.Л. Белкиным [2]. К первому типу относятся те задачи, которые направлены на наблюдение, выявление и описание фактов действительности. Приведем пример математического задания для учащихся 3 класса. После изучения табличных случаев умножения на 9 нужно сделать выводы: верно ли, что каждое произведение на 9 больше, чем предыдущее; верно ли, что если на 9 умножают четное число, то произведение четно, а если нечетное — нечетно; верно ли, что сумма цифр каждого произведения в таблице равна 9?

Познавательные задачи второго типа направлены на определение связей и зависимостей между уже известными учащимся объектами, явлениями и процессами. Примеры заданий для четвероклассников:

1) Найдите произведения, которые получатся при умножении 18 на 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Верно ли, что суммы цифр каждого произведения одинаковые? Существуют ли еще двузначные числа, обладающие такими же свойствами, что и число 18?

2) Задумайте однозначное число, которое не делится на 3. Умножьте его на само себя и результат разделите на 3. Всегда ли остаток при этом получится равный 1?

Третий тип задач включает ситуации, которые требуют от учащегося самостоятельно организовывать познавательные действия. Например, верно ли, что среди трех натуральных чисел всегда можно найти два, сумма которых делится на 2?

При создании образовательной среды фестиваля мы помнили о взаимобусловленном взаимодействии обучающего и обучаемого, которое зависит от реализуемых организационных форм [1]. Рациональный их выбор во многом определяет возможности использования тех или иных методов обучения и способов взаимодействия обучаемых между собой. Перед студентами была поставлена задача поиска таких организационных форм, которые обеспечивают условия для развития у младших школьников значимых личностных свойств и качеств, таких как самостоятельность, коммуникативность и др.

Приведем пример организации образовательной среды на одной из игровых станций фестиваля. Группа студентов, проанализировав программы по математике для начальной школы, заметила, что большое внимание уделяется обучению младших школьников работе с величинами, а в программе В.В. Давыдова понятие о числе дается как мера величины. Из курса математики им было известно, что величина — особое свойство реальных объектов или явлений.

Важность изучения данной темы в курсе математики начальной школы трудно переоценить, ведь каждый предмет окружающего пространства имеет свою величину и все отношения между объектами характеризуются именно величиной. Практическая деятельность по измерению величины готовит младших школьников к пониманию геометрических, физических, алгебраических и других понятий. Поэтому темой игровой станции стало измерение величины. В соответствии с темой была определена цель: создать условия для развития познавательной деятельности младших школьников при выполнении практических заданий по установлению равенства и неравенства однородных величин.

Студенты осуществляли поиск и разработку развивающих заданий, соответствующих поставленной цели.

Были выбраны следующие познавательные задачи математического содержания первого типа:

1) Объясни, почему от окна до двери в одной и той же комнате Катя делает 5 шагов, а Миша — 7 шагов?

2) Длина класса — 5 м, на нашем этаже 4 таких класса. Какова длина коридора?

3) Высота комнаты вместе с перекрытием — 3 м. Найдите высоту трехэтажного дома, девятиэтажного дома, 17-этажного дома, небоскреба в 25 этажей.

К познавательным задачам второго типа были отнесены следующие задания:

1) Для переправы через реку были построены плоты разной формы, разделенные на квадратные сектора одинаковой величины (см. рис. 2). На одном квадратном секторе помещается один человек. Можно ли выбрать самый вместительный плот? Почему?



Рис. 2

2) Верно ли, что если фигуры не одинаковы (рис. 3), то численные значения их площадей (при одной и той же единице площади) могут быть равными?



Рис. 3

3) Как сравнить по длине два куска проволоки, не измеряя каждый из них?

4) Распределите величины на три группы, укажите основания классификации: 20 тонн, масса коробки, высота стола, толщина книги, площадь прямоугольника, 16 мм.

В качестве познавательных задач третьего типа были отобраны следующие:

1) Верно ли, что численное значение площади фигуры равно сумме численных значений площадей ее составных частей (при одной и той же единице площади)? Проверьте и обоснуйте свой ответ.

2) Высота класса — 2 м 50 см, в нашей школе 3 этажа. Чему равна высота школы, если между каждым этажом есть перекрытие шириной 25 см?

3) Докажите, что при замене единицы площади численное значение площади увеличивается (уменьшается) во столько раз, во сколько новая единица меньше (больше) старой.

Следуя идеям А.И. Савенкова [5], задания подбирались интересные, вызывающие эмоциональный положительный отклик. Задания, требующие однотипного повторения, не использовались, так как они снижают мотивацию к учению.

Студенты разрабатывали организационные формы деятельности для выполнения каждого задания. Была запланирована и в дальнейшем реализована групповая работа по поиску разных способов решения задач, работа в парах, направленная на измерение предметов окружающего пространства разными мерками. Создатели игровой станции сами тренировались определять длину предметов условными мерками (длиной различных предметов, например длиной карандаша), старинными мерами, такими как дюйм, пядь, локоть и др.

Были подготовлены задания, демонстрация которых осуществлялась на интерактивной доске. Например, на экране в хаотичном порядке высвечивались числа, полученные при измерении разных величин, необходимо было соединить (подвинуть друг к другу) те из них, которые можно складывать.

Задания с пошаговыми обучающими этапами были разработаны для фронтальной работы с полной группой участников (15–20 человек). На фестивале студенты показали измерение объема сосудов жидкостью, что имеет большое значение для сенсорного и интеллектуального развития [6]. Вместимость

определяли, переливая подкрашенную воду, при этом объясняли, что, как и при измерении длины, сохраняется функциональная зависимость между величиной мерки и количеством мерок при измерении одной и той же величины. Учащихся подводили к пониманию равенства и неравенства объемов сосудов независимо от внешней формы. Для этого подбирались сосуды разной формы, но равной вместимости, например, равные по емкости стакану чашка, бутылка, миска, пробирка и др. Емкость стакана в этом случае служила эталоном для определения объема всех других сосудов.

Эмоциональность при выполнении заданий повышала у школьников мотивацию к выполнению умственных действий. Студенты фиксировали результаты участников фестиваля и постепенно накапливали материал для проведения психолого-педагогической экспериментальной работы.

Фестиваль «Математика для малышей» открывает возможности проявить свои таланты не только для младших школьников, но и для студентов педагогического направления. Будущие учителя получают возможность разработать и провести исследование и показать возможности развития детей младшего школьного возраста средствами математики.

Литература

1. Айзман Р.И., Жарова Г.Н., Айзман Л.К., Савенков А.И., Забрамная С.Д., Ядрихинская И.Е. Подготовка ребенка к школе. 2-е изд., перераб. Томск: Пеленг. Новосибирский государственный педагогический университет, 1994. 206 с.
2. Белкин Е.Л., Иванов А.И. Условия эффективной реализации на практике дидактических факторов, определяющих качество учебного процесса // Психолого-дидактические основы построения эффективных методик обучения. Вып. 1. М.: Институт проблем развития среднего профессионального образования, 2003. С. 15.
3. Леонович Е.Н., Серебренникова Ю.А., Калинин А.В. Принципы определения состава учебных курсов для начальной школы // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования: материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов («Дни науки МГПУ – 2015») / сост. и отв. ред. Н.П. Ходакова, А.В. Калинин. М.: Спутник+, 2015. С. 12–19.
4. Леонович Е.Н. Психологическое учение Л.С. Выготского и некоторые вопросы совершенствования методики изучения родного языка // Начальная школа. 1996. № 11. С. 16–20.
5. Савенков А.И. Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Педагогика и психология»: в 2 т. Т. 2. М.: Академия, 2009. 240 с.
6. Ходакова Н.П., Зенкина О.Н. Развитие одаренности младших школьников в рамках изучения курса информатики в системе начального и общего образования // Одаренный ребенок. 2015. № 4. С. 30–42.

Literatura

1. Ajzman R.I., Zharova G.N., Ajzman L.K., Savenkov A.I., Zabramnaya S.D., Yadrinskaya I.E. Podgotovka rebenka k shkole. 2-e izd., pererab. Tomsk.; Peleng. Novosibirskij gosudarstvenny'j pedagogicheskij universitet, 1994. 206 s.

2. *Belkin E.L. Ivanov A.I.* Usloviya e'ffektivnoj realizacii na praktike didakticheskix faktorov, opredelyayushhix kachestvo uchebnogo processa // Psixologo-didakticheskie osnovy' postroeniya e'ffektivny'x metodik obucheniya. Vy'p. 1. M.: Institut problem razvitiya SPO, 2003. S. 15.

3. *Leonovich E.N., Serebrennikova Yu.A., Kalinchenko A.V.* Principy' opredeleniya sostava uchebny'x kursov dlya nachal'noj shkoly' // Aktual'ny'e problemy' doskol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya: materialy' nauch.-prakt. konf. prepodavatelej, aspirantov, magistrantov, studentov («Dni nauki MGPU – 2015») / sost. i otv. red. N.P. Hodakova, A.V. Kalinchenko. M.: Sputnik+, 2015. S. 12–19.

4. *Leonovich E.N.* Psixologicheskoe uchenie L.S. Vy'gotskogo i nekotory'e voprosy' sovershenstvovaniya metodiki izucheniya rodnogo yazy'ka // Nachal'naya shkola. 1996. № 11. S. 16–20.

5. *Savenkov A.I.* Pedagogicheskaya psixologiya: uchebnik dlya studentov vy'sshix uchebny'x zavedenij, obuchayushhixsya po special'nosti «Pedagogika i psixologiya»: v 2 t. T. 2. M.: Akademiya, 2009. 240 s.

6. *Hodakova N.P., Zenkina O.N.* Razvitie odarennosti mladshix shkol'nikov v ramkax izucheniya kursa informatiki v sisteme nachal'nogo i obshhego obrazovaniya // Odarennyy'j rebenok. 2015. № 4. S. 30–42.

*A.I. Savenkov,
A.V. Kalinchenko,
N.P. Hodakova*

Festival «Mathematics for Kids» as a Means of Stimulating the Cognitive Interests of Young Schoolchildren

The article discusses the method of preparation and conduct of the annual festival «Mathematics for Kids» at the Institute of Pedagogy and Psychology of Education of MCU. The article describes work of students in the selection of ways to organize the game stations of the festival, provides examples of cognitive math problems.

Keywords: mathematics technique; elementary school; festival «Mathematics for kids»; stimulation of cognitive interests; young schoolchildren.

УДК 159.922.7

DOI 10.25688/2076-9121.2019.47.1.09

**Б.М. Коган,
Т.Г. Куликова**

Нейродинамический дефицит психической деятельности и его влияние на успешность освоения школьных навыков

В статье приводятся результаты исследования связи нейродинамического компонента психической деятельности младших школьников с уровнем освоения ими школьных навыков. Обнаружено, что по результатам нейропсихологического обследования с оценкой дополнительных нейродинамических показателей возможно выявление двух вариантов нейродинамического дефицита, каждый из которых имеет свои специфические нейропсихологические особенности.

Ключевые слова: нейродинамический дефицит; младшие школьники; школьные навыки.

Введение

Данная работа посвящена исследованию нейродинамического компонента психической деятельности, то есть функциям I блока мозга (энергетического, или блока регуляции уровня активности мозга) в соответствии со структурно-функциональной моделью работы мозга А.Р. Лурии [6].

Известно, что I блок связан с функциональной активностью стволовых и подкорковых отделов головного мозга: ретикулярной формации ствола мозга, неспецифических структур среднего мозга, его диэнцефальных отделов, лимбической системы, медиобазальных отделов коры лобных и височных долей больших полушарий [9, 11]. Активность I блока мозга контролируется системой восходящих и нисходящих взаимодействий со структурами II блока, где осуществляется прием, переработка и хранение экстероцептивной

информации, поступившей из окружающего мира, и III блока, ответственного за выработку программ регуляции и контроля за протеканием психической деятельности.

Созревание головного мозга в онтогенезе происходит по трем направлениям: вертикальное (подкорковые структуры и кора больших полушарий), горизонтальное (задние и передние отделы мозга) и латеральное (правое и левое полушария). Согласно данной закономерности, сначала созревают подкорковые образования, поскольку с ними связана работа центров, обеспечивающих витальные функции организма (дыхательную, сердечную и т. д.), то есть в первую очередь в онтогенезе формируется I структурно-функциональный блок мозга [8].

Функциональное значение работы I блока мозга в осуществлении психической деятельности состоит в регуляции (поддержании оптимального баланса) процессов активации и торможения в нервной системе, в обеспечении общего активационного фона осуществления психических функций, в поддержании общего тонуса центральной нервной системы. Известно, что имеются два типа регуляции процессов активации: общие генерализованные изменения, связанные с длительными тоническими сдвигами в активационном режиме работы мозга, влияющие на уровень бодрствования; и локальные, избирательные, преимущественно кратковременные, фазические процессы активации, являющиеся следствием состояния отдельных структур мозга. Этот сложный механизм мозговой деятельности имеет непосредственное отношение к регуляции процесса внимания, а также сознания в целом [5, 9, 11]. Также структуры I блока мозга участвуют в обеспечении модально-специфической памяти (эпизодической, личностной, памяти на события) и основных эмоций, в поддержании функций, имеющих витальное значение для организма (нейрогуморальной регуляции, деятельности внутренних органов, дыхания, терморегуляции, мышечного тонуса и др.), а также в реализации генетически закрепленных, инстинктивных форм поведения.

Дефицит функций I блока мозга в клинической отечественной литературе может обозначаться несколькими семантически близкими названиями, а именно: нейродинамический, активационный, энергетический или дефицит функции регуляции активности, дефицит нейродинамики. В данной статье мы будем использовать наиболее часто встречающийся вариант в современной литературе — нейродинамический дефицит психической деятельности [4].

Во многих исследованиях отечественных и зарубежных авторов, посвященных изучению причин трудностей освоения школьных навыков, отмечается высокая распространенность нейродинамических нарушений среди детей с трудностями обучения [4]. По мнению авторов, «к категории детей с трудностями в обучении следует отнести детей, испытывающих в силу различных биологических и социальных причин стойкие затруднения в усвоении образовательных программ при отсутствии выраженных нарушений интеллекта, отклонений в развитии слуха, зрения, речи, двигательной сферы» [9, 12].

Проявления нейродинамического дефицита у детей с трудностями обучения достаточно разнообразны, встречаются в различных сочетаниях и с разной степенью выраженности [15, 16].

Процессы регуляции активности, сопровождая любую деятельность, формируют *оптимальное функциональное состояние* субъекта для адекватного протекания психических процессов, поддерживают его работоспособность и стабильный темп выполнения задания. Снижение общего активационного фона протекания психической деятельности характеризуется следующими проявлениями: пониженный уровень активности; быстрое утомление и истощаемость; колебания или сниженный уровень работоспособности; трудности вхождения в задание, проблемы включения в общий ритм работы, своевременного выполнения заданий и усвоения нового материала [1, 2, 17, 20].

Значительную роль нейродинамический компонент психической деятельности играет в процессах *произвольного* и *непроизвольного внимания*. Нейродинамический дефицит приводит к разбалансировке всей системы внимания, возникают трудности произвольного сосредоточения, проблемы длительного поддержания внимания, сочетание невнимательности, рассеянности и повышенной отвлекаемости на посторонние раздражители [9, 18, 19].

Адекватная регуляция активационных процессов лежит в основе эффективной работы *памяти*, обеспечивает прочность слепообразования и стойкость следов памяти к интерференции (воздействию побочных раздражителей) [11]. При дефиците нейродинамики наблюдаются модально-неспецифические нарушения памяти: повышенная чувствительность следов памяти к гомо- и гетерогенным интерферирующим воздействиям.

По данным мировой литературы [4], «довольно часто проблемы, вызванные дефицитом нейродинамики протекания психических процессов, приводят к дисгармоническому типу развития характера, чаще всего по невротоподобному варианту, нередко с подключением психосоматического компонента. У детей с нейродинамическим дефицитом наблюдается формирование устойчивых неадекватных стратегий адаптации и поведенческих реакций, как третичных патологических симптомов в структуре дефекта (их собственные психологические возможности не позволяют им избрать адекватные стратегии адаптивного поведения и личностного реагирования)» [8].

По разным данным, учащиеся, испытывающие какие-либо трудности в обучении, составляют от 15 до 30 % [2, 4]. Проведенные нейропсихологические исследования показывают, что «нейродинамический дефицит является наиболее часто встречающимся симптомом и характерен в той или иной степени для всех детей, не справляющихся с освоением школьной программы (имеющими трудности обучения), но при этом не является основным симптомом, а сопровождается нарушением других компонентов высших психических функций. На втором месте по встречаемости симптомов находятся нарушения процессов программирования и контроля, на третьем — зрительно-пространственного

и квазипространственного анализа и синтеза, немного реже встречаются проблемы переработки слухоречевой и зрительной информации» [2, 10]. Наиболее часто эти симптомы встречаются в сочетании, что еще больше снижает возможности обучения и затрудняет их компенсацию и коррекцию [11].

Результаты нейропсихологических исследований Ж.М. Глозман показали тесную связь нейродинамического дефицита у детей со снижением их академической успеваемости. По оценкам педагогов и родителей, к неуспевающим в школе были отнесены 60 % детей, имеющих выраженные признаки дефицита нейродинамики, 33 % детей со средним уровнем нейродинамического дефицита и 20 % детей, не имеющих нейродинамических нарушений [3].

Организация исследования

В представленном исследовании приняли участие 39 детей (25 мальчиков, 14 девочек; средний возраст на момент обследования — $7,9 \pm 0,40$ года) — учащиеся 1-х и 2-х классов общеобразовательных школ г. Москвы (ЦАО), занимающиеся в студиях дополнительного образования. Большая часть исследуемых детей занималась в коммерческой группе дополнительного образования по преодолению трудностей обучения, остальная часть детей посещала общеразвивающие и спортивные занятия. К исследованию привлекались только праворукие дети.

По данным медицинских заключений, у исследуемых детей не было выявлено признаков серьезных неврологических расстройств (ДЦП, эпилепсии, дегенеративных изменений и т. д.) или выраженных психических нарушений эндогенного характера (тяжелых вариантов аффективных расстройств и расстройств аутистического и шизофренического спектра). В медицинских заключениях фигурировали следующие записи специалистов: ММД (минимальные мозговые дисфункции), СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности), аутистические черты, резидуальная энцефалопатия, астено-невротический синдром, церебрастенический синдром, невротические расстройства, речевые нарушения, трудности обучения, нарушения поведения и др. Как уже отмечалось, нарушения нейродинамики свойственны различным диагностическим категориям, но прежде всего ассоциируются с диагнозом F90 «Гиперкинетические расстройства», представляющим собой определенную группу состояний, объединенную по феноменологическому принципу, при этом четкая граница между нормой и патологией отсутствует, а также существует проблема гипердиагностики данного нарушения. Мы не хотели ограничиваться только этой категорией детей, а хотели бы также исследовать группу детей, у которых наблюдаются проявления, близкие к гиперкинетическим расстройствам, но не соответствующие всем критериям диагностики, а также категорию детей, совсем не проявляющих признаков гиперактивности и отличающихся выраженной истощаемостью и замедленным темпом деятельности. Поэтому в нашем исследовании

мы ориентировались прежде всего не на имеющийся медицинский диагноз, а на наличие нейродинамических нарушений, выявленных при нейропсихологическом обследовании и оказывающих значимое влияние на успешность осуществления любой психической деятельности.

Разделение исследуемых по группам проводилось на основе анализа полученных данных анкетирования родителей и нейропсихологического обследования детей.

Нейропсихологическое обследование проводилось в 2 этапа (2 встречи по 45 минут) во второй половине дня (после школы) с обязательным перерывом на отдых перед проведением обследования. В случае выраженного нейродинамического дефицита, при быстрой истощаемости и утомляемости ребенка, нейропсихологическое обследование проводилось в 3 этапа.

Перед нейропсихологической диагностикой проводилось анкетирование родителей. Анкета, помимо необходимых данных для проведения нейропсихологического обследования, включала вопросы, которые касались имеющихся у ребенка проблем в обучении. Перед обследованием проводилась беседа с родителями, уточнялась необходимая информация по данным анкеты, изучались предоставленные родителями медицинские заключения, задавались дополнительные вопросы, проводился анализ школьных тетрадей ребенка.

Нейропсихологическая диагностика проводилась в присутствии родителей ребенка, не превышала по времени школьный урок. В случае сильного утомления и истощения ребенка делался перерыв в виде совместной игры, во время которой проводилось наблюдение за его поведением и реакциями.

Нейропсихологическое обследование проводилось на базе батареи А.Р. Лурии по методике Ж.М. Глозман [3] и теста Тулуз – Пьерона.

Качественная и количественная оценка нейродинамических характеристик деятельности исследуемых осуществлялась в процессе всего нейропсихологического обследования (в том числе в перерывах между выполнением заданий). Отдельно отмечались такие проявления, как трудности вхождения в задание, колебания продуктивности, нестабильность темпа при выполнении задания, флуктуации работоспособности, повышенная отвлекаемость на сторонние раздражители и проблемы селективного внимания (отделения существенной информации от несущественной).

Количественная оценка состояния нейродинамического компонента деятельности проводилась по 5 основным параметрам [7]:

- утомляемость/истощаемость (в том числе учитывались колебания продуктивности/работоспособности или их снижение в процессе обследования);
- снижение темпа работы (замедленность);
- инертность (наличие трудностей вхождения в задание, персевераций действий и их частей);
- гиперактивность (оценка проводилась по критериям DSM-5);
- импульсивность (оценка проводилась по критериям DSM-5).

По каждому из вышеперечисленных показателей оценивались результаты по шкале от 0 до 3 (0 — минимальная выраженность, 3 — максимальная). После обработки данных эти параметры использовались для выделения типов нейродинамического дефицита.

Также на основе описанных в адаптированной методике Ж.М. Глозман [3] выявляемых дефектов были выделены *отдельные показатели нейродинамического дефицита*:

- снижение умственной работоспособности (по сравнению с нормативными данными в корректурной пробе и в пробе Шульте для соответствующих возрастных групп детей);
- флуктуации (кратковременное непроизвольное усиление или ослабление) умственной работоспособности (в 30-секундных периодах в корректурной пробе и в таблицах Шульте);
- истощаемость (увеличение времени выполнения третьей таблицы Шульте по сравнению с первой);
- несформированность избирательности внимания (смещение перцептивно близких/далеких фигур и цифр);
- отвлечения от выполнения задания (паузы более 10 секунд);
- общая заторможенность и аспонтанность (трудности вхождения в задание) на протяжении обследования;
- хаотичная стратегия выполнения корректурной пробы;
- замедленное протекание психических процессов (мышления, речи, эмоциональных реакций);
- замедление мнестической деятельности, то есть увеличение времени запоминания;
- флуктуации мнестической деятельности;
- замедление сгибательных движений рук: правой руки, левой руки и двуручно (в реципрокной координации);
- микро-/макрография (в графической пробе).

Вторая часть обследования заключалась в проведении теста Тулуз – Пьерона, адаптированного Л.А. Ясюковой для детей младшего школьного возраста [13], который позволяет произвести оценку свойств внимания (концентрации, устойчивости, переключаемости), темповых характеристик психической деятельности, волевой регуляции и динамики работоспособности ребенка. Преимуществами данного теста является то, что его можно использовать как экспресс-метод (на проведение теста уходит менее 15 минут) и он пригоден для массовых обследований, а также его независимость от культурной принадлежности исследуемого, уровня его интеллекта и наличия речевых и слуховых нарушений.

Статистическая обработка полученных данных была осуществлена с использованием программы SPSS Statistics Mac 23.0. По каждому показателю были определены средние значения и стандартные отклонения. Достоверность

различий показателей разных групп определялась с использованием критерия *t*-Стьюдента и критерия Фишера. Анализ связи различных показателей по данным нейропсихологического обследования проводился с использованием коэффициента корреляции Спирмена.

Результаты исследования

Анализ данных анкетирования родителей показал, что у 24 детей данной выборки наблюдаются трудности обучения по основным школьным дисциплинам, а 15 детей успешно осваивают школьную программу. Соответственно были сформированы 2 группы детей: группа с трудностями обучения (с ТО) и группа без трудностей обучения (без ТО). В группу с ТО вошли дети, у которых наблюдались сложности по двум из трех основных дисциплин, при этом имело место как минимум одно из следующих событий: обращение родителей к специалистам по поводу трудностей обучения или получение родителями информации об этой проблеме от школьных педагогов.

По результатам нейропсихологического обследования детей данной выборки не обнаружено значимых различий в данных, полученных при обследовании мальчиков и девочек, поэтому дальнейший анализ проводился без деления по половому признаку.

В целом подавляющее большинство детей, не имеющих трудностей обучения (87 %), успешно справились с нейропсихологическими пробами, наблюдались единичные ошибки с самокоррекцией. В то же время в группе детей с ТО успешно справились с пробами только 4 %.

При анализе полученных данных можно выделить некоторые нарушения, свойственные только детям с ТО: инертность; импульсивность; трудности ориентировки во времени; общая заторможенность и аспонтанность на протяжении обследования; незаинтересованность в результатах обследования; персеверации при восприятии и воспроизведении ритмов; пространственные ошибки; сбой в реципрокной координации; хаотичная стратегия выполнения корректурной пробы; несформированность тонкой моторики в практике позы; трудности освоения двигательных программ; небрежность при копировании рисунка; семантические и звуковые замены в пробе на запоминание; дефекты фонематического слуха; трудности понимания логико-грамматических конструкций; угадывающее чтение; несформированность счетных операций и невозможность составить программу задач.

Высокочастотными у детей с ТО и единичными у успешных в обучении детей были следующие проявления: инфантилизм; повышенная зависимость от родителей; расторможенность; неусидчивость; эмоциональная лабильность; напряженность; флуктуации умственной работоспособности; общая моторная неловкость; неизбирательность в корректурной пробе; эхопраксия

в реакции выбора; кинестетические трудности в практике позы пальцев; наличие синкинезий; слабость акустического внимания; дефекты грамматического оформления высказывания; персеверации в спонтанной речи; истощаемость при запоминании; некоторая замедленность понимания заданий и необходимость в постоянной стимуляции (аспонтанность).

Также можно выделить некоторые характерные для обеих групп нарушения, которые, вероятно, являются нормативными для детей младшего школьного возраста: низкая умственная работоспособность; инертность; упрощение программы и стереотипные движения в динамическом праксисе; пространственные ошибки в праксисе и рисунке; дискоординация двуручных движений; затруднение нахождения обобщающего понятия; поиск номинаций; парафазии при назывании и некоторые другие.

Далее была проанализирована нейродинамическая составляющая психической деятельности детей с различной успешностью в обучении. Обработка 39 протоколов нейропсихологического обследования показала, что большинство детей, имеющих трудности обучения в школе, имеют значимые нарушения нейродинамики, которые в результате приводят к плохим показателям выполнения практически всех нейропсихологических проб. Это вполне ожидаемо, так как при слабости I блока мозга у ребенка не хватает энергетических ресурсов на качественное выполнение многих операций, осуществляемых II и III блоками мозга, даже в тех случаях, когда они достаточно сформированы.

Проведенный анализ связи трудностей обучения с состоянием нейродинамического компонента деятельности показал, что среди детей, имеющих трудности обучения, нейродинамический дефицит выявлен в 88 % случаев (у 21 ребенка из 24), при этом у детей, успешно справляющихся со школьной программой, он наблюдался только в 13 % случаев (у 2 детей из 15). Результаты корреляционного анализа показывают отчетливую связь нейродинамических нарушений у детей с успешностью обучения в школе ($r = 0,734, p < 0,001$).

Вторая часть нашей работы направлена на изучение нейропсихологических характеристик детей с разными вариантами нейродинамического дефицита, которые мы обнаружили в ходе исследования, и их влияния на успешность обучения. Проведенный анализ влияния нейродинамических нарушений на успешность обучения детей показал следующие результаты: у детей без нейродинамических нарушений трудности обучения наблюдаются только в 19 % случаев (у 3 детей из 16), при этом в подгруппе «замедленных» детей трудности освоения школьных навыков имеют 91 % детей (10 из 11), а в группе «гиперактивных» детей — 92 % (11 детей из 12). Таким образом, оба варианта нейродинамического дефицита оказывают примерно одинаковое влияние на возникновение трудностей в обучении.

Анализ продуктивности выполнения теста Тулуз – Пьерона показал, что для детей с «замедленным» вариантом нейродинамического дефицита на фоне сниженного темпа и повышенной истощаемости в процессе выполнения

заданий характерно постепенное снижение скорости, при этом значимо количество ошибок не увеличивалось. Также можно отметить у данной группы детей некоторые трудности вхождения в работу в начале выполнения теста. Дети «гиперактивной» группы демонстрировали в процессе выполнения теста выраженные колебания темпа и увеличение количества ошибок к концу задания.

Выводы

1. Установлено, что среди детей 1–2-х классов с помощью нейропсихологического обследования можно выделить 2 категории: без выраженных признаков нейродинамических нарушений и с явными симптомами расстройств нейродинамики психической деятельности, то есть с нейродинамическим дефицитом.

2. Показано, что именно слабость I блока мозга лежит в основе большинства школьных проблем обучения ребенка, при этом данный дефицит оказывает отрицательное воздействие и на функции II и III блоков мозга.

3. Установлена возможность выявления нейродинамического дефицита с помощью теста Тулуз – Пьерона, который может использоваться как скрининговый метод диагностики нейродинамического дефицита в рамках психолого-педагогического сопровождения младших школьников.

4. Выявлены два варианта нейродинамического дефицита: «замедленного» (с преобладанием низкого темпа деятельности) и «гиперактивного» (с преобладанием гиперактивности/импульсивности по критериям DSM-5 [14]), при этом каждый из них имеет свои специфические нейропсихологические особенности. Важно подчеркнуть, что оба варианта нейродинамического дефицита одинаково значимо влияют на возникновение трудностей освоения учебных навыков и имеют четкую положительную корреляцию со снижением успеваемости по основным предметам.

5. Описаны следующие особенности, характерные для детей с «замедленным» вариантом нейродинамического дефицита: инфантилизм, трудности вхождения в задание, сниженная умственная работоспособность, выраженная истощаемость, постепенное снижение темпа и падение продуктивности деятельности в процессе выполнения задания, сниженный тонус в двигательных пробах, общая моторная неловкость, а также общая заторможенность и апатичность на протяжении всего обследования. Детям с «гиперактивным» вариантом свойственны иные проявления: расторможенность, неусидчивость, множество действий импульсивного характера, частые отвлечения от выполнения заданий, эмоциональная лабильность, флуктуации умственной работоспособности, значительное количество ошибок при нестабильной скорости в процессе выполнения задания, повышенный тонус в двигательных пробах, частые отвлечения от выполнения заданий, а также общее возбуждение в процессе всего исследования.

6. Показано, что для «замедленного» варианта нейродинамического дефицита характерна в первую очередь слабость функций II блока мозга (переработки кинестетической, слухоречевой, зрительной и зрительно-пространственной информации), при этом отмечаются слабые признаки дефицита функций III блока мозга. При «гиперактивном» варианте нейродинамического дефицита, наоборот, на первый план выходит выраженная слабость функций III блока мозга (процессов программирования и контроля и серийной организации движений и действий), при этом наблюдается более существенный по сравнению с «замедленным» вариантом дефицит зрительно-пространственного анализа и синтеза.

7. Анализ дополнительных нейродинамических показателей, а также данные проб Шульте и теста Тулуз – Пьерона показали, что всем детям с нейродинамическим дефицитом свойственны сниженные показатели продуктивности и темпа. При этом для «гиперактивного» варианта характерны нестабильность и неравномерность темпа и продуктивности, склонность к импульсивным ответам и значительное количество ошибок. «Замедленные» дети при выполнении заданий демонстрировали значительное снижение темпа и падение продуктивности на фоне быстрой утомляемости и выраженной истощаемости. Эти данные соотносятся с результатами проведенного нейропсихологического обследования детей.

Литература

1. *Агрис А.Р., Ахутина Т.В.* Регуляция активности у детей с трудностями обучения по данным нейропсихологического обследования // Национальный психологический журнал. 2014. № 4 (16). С. 64–78.
2. *Ахутина Т.В., Пылаева Н.М.* Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. М.: Академия, 2015. 288 с.
3. *Глозман Ж.М., Соболева А.Е.* Нейропсихологическая диагностика детей школьного возраста. М.: Артопринт, 2014. 180 с.
4. *Коган Б.М., Куликова Т.Г.* Современные исследования низкого когнитивного темпа у детей: аналитический обзор // Системная психология и социология. 2018. № 2. С. 47–58.
5. *Корсакова Н.К., Московичюте Л.И.* Клиническая нейропсихология. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2018. 165 с.
6. *Лурия А.Р.* Основы нейропсихологии М.: Академия, 2003. 384 с.
7. Методы нейропсихологического обследования детей 6–9 лет / под общ. ред. Т.В. Ахутиной. М.: В. Секачев, 2017. 280 с.
8. *Семенович А.В.* Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. 6-е изд. М.: Генезис, 2013. 474 с.
9. *Семенович А.В.* Таланты детского мозга. Казань: Центр социально-гуманитарного образования, 2016. 184 с.
10. *Старовойрова М.С.* Психологический феномен школьной неуспешности: учебно-метод. пособие. Саарбрюккен: Lambert Academic Publishing, 2016. 175 с.
11. *Хомская Е.Д.* Нейропсихология: 4-е изд. СПб.: Питер, 2016. 496 с.

12. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты: методическое пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. Москва: Владос, 2001. 136 с.
13. Ясюкова Л.А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций. СПб.: ГП «ИМАТОН», 2001. 80 с.
14. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013. 992 p.
15. Barkley R.A. Sluggish cognitive tempo (concentration deficit disorder?): current status, future directions, and a plea to change the name // Journal of Abnormal Child Psychology. 2014 Jan. Vol. 42 (1). P. 117–125.
16. Becker Stephen P. “For Some Reason I Find it Hard to Work Quickly”: Introduction to the Special Issue on Sluggish Cognitive Tempo // Journal of Attention Disorders. 2017. Vol. 21, Issue 8. P. 615–622.
17. Becker S.P., Langberg J.M. Attention-deficit/hyperactivity disorder and sluggish cognitive tempo dimensions in relation to executive functioning in adolescents with ADHD // Child Psychiatry and Human Development. 2014. Vol. 45 (1). P. 1–11.
18. Hopstaken J.F., van der Linden D., Bakker A.B., Kompier M.A.J., Leung Y.K. Shifts in attention during mental fatigue: Evidence from subjective, behavioral, physiological, and eye-tracking data // Journal of Experimental Psychology. 2016. № 42 (6). P. 878–889.
19. Lee S., Burns G. L. & Becker S.P. Can sluggish cognitive tempo be distinguished from ADHD inattention in very young children? Evidence from a sample of Korean pre-school children // Journal of Attention Disorders. 21. P. 623–631.
20. Reinvall O., Kujala T., Voutilainen A., Moisiö A.-L., Lahti-Nuutila P. & Laasonen M. Sluggish cognitive tempo in children and adolescents with higher functioning autism spectrum disorders: Social impairments and internalizing symptoms. // Scandinavian Journal of Psychology. 2017. № 58 (5). P. 389–399.

Literatura

1. Agris A.R., Axutina T.V. Regulyaciya aktivnosti u detej s trudnostyami obucheniya po danny'm nejropsixologicheskogo obsledovaniya // Nacional'ny'j psixologicheskij zhurnal. 2014. № 4 (16). S. 64–78.
2. Axutina T.V., Py'laeva N.M. Preodolenie trudnostej ucheniya: nejropsixologicheskij podxod. M.: Akademiya, 2015. 288 s.
3. Glozman Zh.M., Soboleva A.E. Nejropsixologicheskaya diagnostika detej shkol'nogo vozrasta. M., 2014. 180 s.
4. Kogan B.M., Kulikova T.G. Sovremenny'e issledovaniya nizkogo kognitivnogo tempa u detej: analiticheskij obzor // Sistemnaya psixologiya i sociologiya. 2018. № 2. S. 47–58.
5. Korsakova N.K., Moskovichyute L.I. Klinicheskaya nejropsixologiya. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Izdatel'stvo Yurajt, 2018. 165 s.
6. Luriya A.R. Osnovy' nejropsixologii M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003. 384 s.
7. Metody' nejropsixologicheskogo obsledovaniya detej 6–9 let / pod obshh. red. T.V. Axutinoj. M.: V. Sekachev, 2017. 280 s.
8. Semenovich A.V. Nejropsixologicheskaya korrekciya v detskom vozraste. Metod zameshhayushhego ontogeneza. 6-e izd. M: Genezis, 2013. 474 s.
9. Staroverova M.S. Psixologicheskij fenomen shkol'noj neuspeshnosti: uchebno-metod. posobie. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2016. 175 s.

10. *Semenovich A.V.* Talanty' detskogo mozga. Kazan': Centr social'no-gumanitarnogo obrazovaniya, 2016. 184 s.
11. *Xomskaya E.D.* Nejropsixologiya: 4-e izd. SPb.: Piter, 2016. 496 s.
12. *Shevchenko S.G.* Korrekcionno-razvivayushhee obuchenie: organizacionno-pedagogicheskie aspekty': metodicheskoe posobie dlya uchitelej klassov korrekcionno-razvivayushhego obucheniya / S.G. Shevchenko. Moskva: Vlados, 2001. 136 s.
13. *Yasyukova L.A.* Optimizaciya obucheniya i razvitiya detej s MMD. Diagnostika i kompensaciya minimal'ny'x mozgovy'x disfunkcij. SPb.: GP «IMATON», 2001.
14. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013. 992 p.
15. *Barkley R.A.* Sluggish cognitive tempo (concentration deficit disorder?): current status, future directions, and a plea to change the name // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2014 Jan. Vol. 42 (1). P. 117–125.
16. *Becker Stephen P.* “For Some Reason I Find it Hard to Work Quickly”: Introduction to the Special Issue on Sluggish Cognitive Tempo // *Journal of Attention Disorders*. 2017. Vol. 21, Issue 8. P. 615–622.
17. *Becker S.P., Langberg J.M.* Attention-deficit/hyperactivity disorder and sluggish cognitive tempo dimensions in relation to executive functioning in adolescents with ADHD // *Child Psychiatry and Human Development*. 2014. Vol. 45 (1). P. 1–11.
18. *Hopstaken J.F., van der Linden D., Bakker A. B., Kompier M. A. J., Leung Y.K.* Shifts in attention during mental fatigue: Evidence from subjective, behavioral, physiological, and eye-tracking data // *Journal of Experimental Psychology*. 2016. № 42 (6). P. 878–889.
19. *Lee S., Burns G. L. & Becker S.P.* Can sluggish cognitive tempo be distinguished from ADHD inattention in very young children? Evidence from a sample of Korean pre-school children. // *Journal of Attention Disorders*, 21. P. 623–631.
20. *Reinvald O., Kujala T., Voutilainen A., Moisis A.-L., Lahti-Nuutila P. & Laasonen M.* Sluggish cognitive tempo in children and adolescents with higher functioning autism spectrum disorders: Social impairments and internalizing symptoms. // *Scandinavian Journal of Psychology*. 2017. № 58 (5). P. 389–399.

***B.M. Kogan,
T.G. Kulikova***

Neurodynamic Mental Deficiency and Its Impact on the Success of the Development of School Skills

The article presents the results of a study of the relationship of the neurodynamic component of the mental activity of younger schoolchildren with their level of mastering school skills. It was found that according to the results of a neuropsychological examination with an assessment of additional neurodynamic parameters, it is possible to identify two variants of neurodynamic deficiency, each of which has its own specific neuropsychological features.

Keywords: neurodynamic deficiency; younger schoolchildren; school skills.

УДК 028.5

DOI 10.25688/2076-9121.2019.47.1.10

М.В. Каширина

Компоненты читательской культуры младших школьников

В статье рассматривается понятие «читательская культура», его понимание в области детского чтения. Выявлены основные компоненты читательской культуры, которые могут быть сформированы у младших школьников в результате применения интерактивных читательских заданий.

Ключевые слова: чтение; читатель; читательская культура; формирование читателя; компоненты читательской культуры.

При рассмотрении понятия «читательская культура» следует обратиться к трактовке его основной составляющей — «культура». В первую очередь это — «совокупность производственных и духовных достижений людей» [6, с. 313]. Второе значение слова «культура» звучит как «высокий уровень чего-нибудь, высокое развитие, умение» [6, с. 313].

Понятие «читательская культура» имеет уже более конкретный характер, однако данный феномен как культурное явление изучается многими науками: педагогикой, филологией, библиотековедением, методикой обучения чтению разных возрастных категорий учащихся и другими. Безусловно, дефиниции данного понятия в этих науках не тождественны, однако все они в той или иной мере предполагают высокий уровень сформированности читательской компетентности. Каждая новая трактовка привносит свои варианты в определение читательской культуры. Заметим, кстати, что часто оно заменяется синонимичным словосочетанием — «культура чтения». Последнее можно заметить в работах Ю.П. Мелентьевой [4], Т.Г. Галактионовой [2], В.Г. Маранцмана [3]. Однако в ходе анализа работ данных авторов мы заметили, что «культура чтения» — более узкое понятие, которое подразумевает работу непосредственно с книгой и является всего лишь составляющим более широкого, на наш взгляд, понятия

«читательская культура», хотя в контексте научных публикаций данные терминологические словосочетания могут, безусловно, употребляться синонимично.

Рассмотрим, что понимают под читательской культурой исследователи детского чтения. Ученый-методист Н.Н. Светловская разработала теорию формирования у младших школьников типа правильной читательской деятельности и основ читательской самостоятельности как личностного качества. Основу данной теории составляют три взаимосвязанных методических понятия: «правильная читательская деятельность», «читательская самостоятельность», «квалифицированный читатель». Взаимосвязь данных понятий заключается в следующем: правильная читательская деятельность — «целенаправленный и личностно-ориентированный процесс взаимодействия читателя с книгой и миром книг» [8, с. 33] — приводит к формированию читательской самостоятельности — «необходимым читателю знаниям, умениям и опыту» читательской деятельности [8, с. 29]. Все это определяет квалифицированного читателя, способствует его дальнейшему читательскому развитию.

По мнению Н.Н. Светловской, читательскую культуру младшего школьника можно охарактеризовать с помощью пяти уровней взаимодействия ребенка с книгой. Первые два уровня характеризуют пассивный читательский кругозор, который выражается в том, что читатель младшего школьного возраста что-то знает о книгах, но привычки взаимодействия с книгой как с объектом у него не сформировались. Остальные уровни читательской культуры младших школьников педагог называет продуктивными, потому что при встрече с книгой ребенок умеет активно взаимодействовать с ней: узнает знакомые книги и отличает их от незнакомых; правильно действует с книгой и среди книг (пользуется каталогами и библиографическими справочниками), умеет передать свой читательский опыт другому; у него сформированы читательские интересы и читательские потребности, он осознает свой читательский опыт и умеет его использовать. Каждый из трех продуктивных уровней характеризуется: 1) знанием книг и умением с ними действовать; 2) способностью ориентироваться среди книг и делать правильный читательский выбор; 3) сформированной потребностью в чтении книг и созданием условий для реализации себя как читателя [7, с. 42–43]. Последний уровень, согласно классификации исследователя, считается наивысшей степенью совершенства, тогда как первые два есть сформированный тип правильной читательской деятельности. Однако его достижение, настаивает Н.Н. Светловская, невозможно без дифференцированного знания книг не менее чем по пяти основным направлениям: периодика, художественная литература, научно-познавательная литература, справочная литература и литература прикладного характера [8, с. 64].

Согласно данной теории, квалифицированным читателем (то есть читателем как таковым) ребенок становится только при сформированном представлении о ряде тематических направлений в чтении и при достижении способности реализовывать себя как читателя.

Мы видим, что ученый-методист в качестве важного компонента читательской культуры младших школьников выделяет упорядоченный читательский кругозор, который формируется в ходе читательской деятельности. Так складывается читательский опыт человека, в том числе и юного читателя: знание определенного круга книг, а также связанные с освоением книг представления, мысли, эмоциональные переживания от прочитанного.

Обратимся к трудам других исследователей детского чтения. Работы Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской написаны в парадигме развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. К основным критериям развитого читателя, по мнению исследователей, относятся понимание позиции автора, интерпретация и высказывание собственного мнения о прочитанном. Подробнее каждый из этих аспектов рассматривается в программе курса Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской «Литература как предмет эстетического цикла», который рассчитан на все время обучения в школе (с 1-го по 11-й класс). Мы видим, что данная программа предполагает формирование довольно широкого круга читательских компетенций.

В соответствии с данной программой, начиная с первого года обучения чтению, ребенок постепенно овладевает читательскими навыками и становится так называемым культурным читателем, то есть читателем с развитой читательской культурой. Однако в отличие от общего понятия «развитый читатель» понятие «культурный читатель» содержит более высокие признаки читательской культуры и определяет читателя в контексте эстетического восприятия литературного текста. Иными словами, культурный читатель есть эстетически развитый читатель, достигший наивысшего уровня читательской культуры.

По мнению ученых, «культурный читатель должен не только понять и оценить произведение с точки зрения автора, в его ценностно смысловом контексте, но и поставить его в собственный контекст, увидеть и оценить эту насквозь выразительную форму “со своей единственной точки бытия”» [5, с. 325].

Согласно данному высказыванию, эстетически развитый читатель должен уметь воспринимать замысел автора через свою читательскую позицию. Такое восприятие литературного произведения основано на двух составляющих. Во-первых, читателю необходимо занять позицию «внеаходимости», что позволит увидеть произведение в целостности, как видит его автор. Во-вторых, оценить его сугубо со своей точки зрения [7, с. 325–326]. Значит, юный читатель должен уметь поставить себя и в позицию автора, и в позицию читателя, в результате чего произойдет диалог, опосредованный текстом: «автор – художественный текст – читатель». Однако он невозможен без организованной беседы по поводу прочитанного, в процессе которой возможно услышать, как поняли автора другие читатели, и сформировать свою позицию.

Таким образом, сформированным читателем, с точки зрения Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской, ребенок становится при наличии у него своей читательской позиции, которая основывается на:

- «наличии у ребенка представления об авторе;
- наличии представлений об авторском замысле;
- понимании и оценивании литературного произведения;
- способности интерпретировать текст произведения;
- отличии своей интерпретации от позиции автора;
- участии в беседе по поводу прочитанного» [5, с. 325].

В целом можно отметить, что позиция Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской не противоречит точке зрения Н.Н. Светловской, ведь такие компоненты читательской культуры, как умение ориентироваться в книгах и умение самостоятельно выбирать книгу, есть не что иное, как определенный читательский кругозор, о котором говорится у Н.Н. Светловской. Безусловно, точка зрения авторов программы «Литература как предмет эстетического цикла» не совпадает полностью с мнением профессора Н.Н. Светловской. Так, они больше внимания уделяют формированию у младших школьников важных читательских компетенций: навыка чтения, умениям интерпретации и понимания текста художественного произведения.

На основе полученных данных мы можем выделить следующие компоненты читательской культуры:

- умение ориентироваться в книгах;
- умение самостоятельно выбирать книгу;
- умение воспринимать и понимать прочитанное;
- умение участвовать в обсуждении прочитанного.

С точки зрения исследователей, ребенок становится читателем (в социальном, общественном понимании) только после формирования читательских навыков и сформированного круга чтения: знания ряда тематических книг, изданий. Разумеется, это важно, так как без навыка чтения невозможно дальнейшее развитие. Это, безусловно, обязательное учебное умение, которое позволяет получать новую информацию [9, с. 71–72]. Но чтение, в процессе которого ребенок уже приобретает статус читателя (у него формируется читательский интерес, потребность в чтении), теряет в рассмотренных нами исследованиях ту значимость, которой обладает на самом деле.

Обратим внимание, что одно из требований ФГОС начального общего образования в области литературного чтения звучит как «умение самостоятельно выбирать интересующую литературу» (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: mosmetod.ru/fgos/fgos-noo-s-izmeneniyami-na-18-maya-2015-goda.html). Оно очень созвучно взглядам на чтение как на свободный процесс, как на личные интересы ребенка, индивидуальность в читательских предпочтениях и особых условиях для формирования читательской культуры. Здесь уместно обратиться к еще одному толкованию понятия «культура» в более повседневном ее понимании: «мир привычек поведения и мышления — и в общественной жизни, и в частном быту <...> естественное, самоочевидное условие и пространство человеческой жизнедеятельности»

(Культура повседневности. URL: <http://www.lomonosov-fund.ru>). Мы видим, что во многом основная идея ФГОС состоит в том, чтобы культуру чтения сделать актом повседневной культуры, которая сегодня не ограничивается исключительно школьными рамками. Важным для формирования читательской культуры современного младшего школьника является семья, досуг — одним словом, современная образовательная среда.

Чтобы определить читательские ориентиры и сформировать индивидуальный круг чтения современного ребенка, требуются определенные условия. Значительное внимание этому уделяет Э. Чамберс в своих размышлениях по поводу пространства чтения. Среди обозначенных им условий и обстоятельств чтения особенно значимы время, место, разговор о прочитанном и установка.

«Выделять специальное время для чтения и помогать ребенку все больше и больше читать любимые книги — очень важная задача для взрослого, обучающего чтению», — отмечает Э. Чамберс [10, с. 33]. Специально отведенное время для чтения позволяет сконцентрироваться на тексте, читать с той скоростью, с которой может читатель, погрузиться в книгу и получить опыт удовольствия от чтения про себя.

Не менее важное условие — место для чтения. Как правило, оно должно способствовать концентрации, быть уютным и располагающим к чтению, должно поддерживать соответствующую атмосферу. Это место — специально отведенный уголок для чтения, который, согласно Э. Чамберсу, «подчеркивает важность самого процесса чтения <...> своим существованием, предназначением и понятными правилами <...> сообщает всем, что в этом классе, в этой школе, в этом сообществе чтение является основным занятием» [10, с. 41].

От обозначенных условий зависит самое важное — установка на чтение. Чтение по собственному желанию той книги, которая интересна ребенку, будет сопровождаться положительной установкой и даст положительный результат — удовольствие от прочитанного. Иначе происходит с чтением заданной книги: отсутствует положительная установка, а значит, не будет и результата [10, с. 39].

Кроме того, для формирования читателя важен разговор о прочитанном. Основная идея теории Э. Чамберса заключается в том, что обучение ребенка чтению должно основываться на рассказе о книге, беседе и обсуждении прочитанного. Эти же компоненты, в частности рассказ о книге, встречаются в теориях Н.Н. Светловской и З.Н. Новлянской, где они являются продуктивными для понимания прочитанного и получения читательского опыта.

Именно рассказ влияет на выбор книги и последующее чтение: «Услышанное от других, — пишет Э. Чамберс, — и сказанное нами со временем стало сутью прочитанной книги. В диалоге о ней мы получили нужную информацию, черпали силу и желание выходить за привычные границы и исследовать мир дальше» [10, с. 95]. Иными словами, разговор о книге, как перед чтением, так и после, пробуждает интерес к книгам и ко всему процессу чтения.

Следует уточнить, что метод Э. Чамберса «Расскажи» имеет интерактивный характер. Читательское взаимодействие (то есть общение по поводу прочитанного) налаживается как между наставником и читателем в начале чтения, так и между читателем и собеседниками (одним или несколькими) после прочтения. Те же позиции разговора о прочитанном лежат в основе теории правильной читательской деятельности Н.Н. Светловской и в теории формирования культурного читателя З.Н. Новлянской, где есть и третья позиция — разговор во время чтения. Именно этот прием освоения текста является наиболее продуктивным в школьном литературном образовании. Однако здесь под беседой о прочитанном подразумевается разговор с автором-повествователем, а метод Э. Чамберса основан на общении между читателями, на их впечатлениях и размышлениях о книге. Он отмечает, что беседа о книге (чаще всего индивидуальная) очень важна для начинающего читателя-ребенка, которому взрослый читатель-наставник поможет ответить на вопросы, возникшие в процессе чтения, объяснить одну из волнующих тем и вместе прийти к ее осмыслению. То есть практика чтения книги и последующее обсуждение становятся приятным совместным процессом ребенка и взрослого. Обсуждение и собственный рассказ о прочитанной книге помогают осознать суть прочитанного.

В этом контексте уместен тезис специалиста по детскому чтению Е.А. Асоновой о том, что каждый ребенок, подросток и взрослый имеет право «на уникальное проявление “читательского интереса” и способы его реализации» [1, с. 79]. Иными словами, каждый, кто взаимодействует с книгой (текстом, сюжетом, иллюстрацией), — уже читатель. Развитый читательский интерес, по ее мнению, можно считать ключевым компонентом читательской культуры, который характеризует читателя:

- «наличием предпочтений в чтении;
- потребностью узнать о новой интересной книге;
- индивидуальным представлением о том, что такое текст книги и что такое его восприятие;
- наличием осознанных переживаний, впечатлений, связанных с книгой, ее восприятием, чтением» [1, с. 78].

Обратим внимание, что в каждом из данных критериев нет ничего, что бы сравнивало, оценивало и обязывало ребенка к читательской деятельности. С точки зрения специалиста, формирование читателя «не может рассматриваться как овладение читательскими навыками, тем более навыками анализа текста» [1, с. 78]. Это замечание Е.А. Асоновой в большей степени относится к читательским практикам подростков. Между тем читательские практики младшего школьника часто предусматривают и формирование навыка чтения и других читательских компетенций. На это же нацеливают учителя и документы ФГОС НОО. В наше время формирование читательской культуры вышло за рамки школьного литературного образования и рассматривается как часть

семейной традиции, где чтение — «это всего лишь его присутствие в сложной системе личностных ориентиров и ценностей» [1, с. 78].

На основе обзора теорий исследователей детского чтения можно заключить, что в традиционном понимании читательская культура зависела от постижения высокой культуры: степени овладения читательской деятельностью, которая может быть достигнута человеком. В более близком к нам понимании читательской культуры приоритетны индивидуальные предпочтения читателя. Поэтому читательскую культуру можно определить как совокупность компонентов, характеризующих читателя с учетом его индивидуальных потребностей в чтении.

Обучение читательским навыкам и чтению как инструменту — удел школьного литературного образования, а формирование читательской культуры — задача, которая охватывает большой круг ресурсов: семья, библиотека, читательские события, потому что на материале учебника по литературному чтению сформировать интерес к данному виду деятельности в его прямом понимании невозможно.

Таким образом, основываясь на современном отношении к чтению, мы полагаем, что компонентами читательской культуры младших школьников выступают:

- сформированные читательские компетенции: навык чтения как инструмент работы с текстом и книгой; навыки понимания, навыки анализа и интерпретации текста;

- упорядоченный читательский кругозор (данные компоненты читательской культуры выделяются всеми ведущими исследователями детского чтения и являются основными в дальнейшей читательской деятельности каждого человека);

- читательский интерес в силу насыщенной образовательной среды, присутствия чтения в социокультурном пространстве города (библиотеки и библиотечные программы, направленные на приобщение к чтению, встречи с авторами детских книг, семинары о детском чтении для родителей и другие читательские события), высокого уровня образования родителей, материального благосостояния семьи, которое выражается в том числе и в наличии семейной библиотеки, раннего формирования детских читательских предпочтений, — можно с полным правом квалифицировать как основной компонент читательской культуры современного младшего школьника со сформированными навыками чтения;

- читательская самостоятельность, которая выражается в наличии мотиваций к поиску и выбору нужной читателю книги и к ее последующему прочтению, а также в высоком интересе к выбору книги для досугового чтения;

- индивидуальное восприятие прочитанного с учетом того, что в круг чтения младших школьников (а также подростков и взрослых читателей) все чаще входят книжки-картинки, комиксы или графические романы, характеризуется не только как восприятие текста словесного произведения, но и как восприятие

текста изобразительного искусства, изотекста. Чтение книг такого рода является даже сложнее чтения обычной книги, потому что иллюстрация несет информации больше, чем текст. Кроме того, данный компонент читательской культуры характеризуется потребностью в реализации читательского опыта как с помощью общения по поводу прочитанного, так и с помощью других рецептивных практик.

Наличие у ребенка одного из компонентов уже говорит о его статусе читателя. Однако анализ теорий методистов и специалистов в области чтения позволяет говорить о том, что компоненты читательской культуры взаимозависимы и могут быть достигнуты при определенных условиях. Читательский интерес будет результатом установки на чтение (мотивации), что приведет к читательской самостоятельности. Для индивидуального восприятия приоритетным условием будет место чтения, а также неразрывное с ним время. А разговор по поводу прочитанного или рассказ о книге будет связующим звеном между восприятием и вновь проявленным интересом к книге.

Литература

1. *Асонова Е.А.* Современные технологии приобщения к чтению (Тезисы к программе курса «Технологии приобщения к чтению»: от базовых принципов к стратегическому планированию) // Читательская культура в информационном обществе: формирование и социально-педагогическая поддержка: сб. ст. по материалам конференции. М.: Совпадение, 2013. С. 78–79.
2. *Галактионова Т.Г.* Культура чтения в условиях открытого образования // Чтение и образование. 2006. № 4–5. С. 84–87.
3. *Маранцман В.Г.* Внеклассная работа. Читательские интересы старшеклассников // Литература. 10 класс: метод. рекомендации / под ред. В.Г. Маранцман. М.: Просвещение, 2004. 84 с.
4. *Мелентьева Ю.П.* Чтение: явление, процесс, деятельность / Отделение историко-филол. наук РАН; Науч. совет РАН «История мировой культуры». М.: Наука, 2010. 182 с.
5. *Новлянская З.Н., Кудина Г.Н.* Становление читательской позиции у детей и подростков // Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: хрестоматия / под ред. Н.Л. Карповой, Г.Г. Граник, М.К. Кабардова; ПИ РАО. М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. С. 324–330.
6. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1998. 944 с.
7. *Светловская Н.Н.* Основы науки о читателе: теория формирования правильной читательской деятельности. М.: NV Магистр, 1993. 180 с.
8. *Светловская Н.Н., Пиче-олл Т.С.* Наука становления личности средствами чтения-общения: словарь-справочник. М.: Экон-Информ, 2011. 213 с.
9. *Сильченкова Л.С.* Формирование у младших школьников навыка осознанного чтения // Языковое и литературное образование в современном обществе – 2016: сб. науч. ст. по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. СПб., 2016. С. 71–79.
10. *Чамберс Э.* Рассказы. Читаем, думаем, обсуждаем. М.: Самокат, 2016. 320 с.

Literatura

1. *Asonova E.A.* Sovremenny'e tekhnologii priobshheniya k chteniyu (Tezisy' k programme kursa «Tekhnologii priobshheniya k chteniyu»: ot bazovy'x principov k strategicheskomu planirovaniyu) // Chitateľ'skaya kul'tura v informacionnom obshhestve: formirovanie i social'no-pedagogicheskaya podderzhka: sb. st. po materialam konferencii. M.: Sovpade- nie, 2013. S. 78–79.
2. *Galaktionova T.G.* Kul'tura chteniya v usloviyax otkry'togo obrazovaniya // Chtenie i obrazovanie. 2006. № 4–5. S. 84–87.
3. *Marancman V.G.* Vneklassnaya rabota. Chitateľ'skie interesy' starsheklassnikov // Literatura. 10 klass: metod. rekomendacii / pod red. V.G. Maranczman. M.: Prosveshhenie, 2004. 84 s.
4. *Melent'eva Yu.P.* Chtenie: yavlenie, process, deyatel'nost' / Otdelenie istoriko-filol. nauk RAN; Nauch. sovet RAN «Istoriya mirovoj kul'tury». M.: Nauka, 2010. 182 s.
5. *Novlyanskaya Z.N., Kudina G.N.* Stanovlenie chitateľ'skoj pozicii u detej i podrostkov // Issledovaniya chteniya i gramotnosti v Psixologicheskom institute za 100 let: xrestomatiya / pod red. N.L. Karpovoj, G.G. Granik, M.K. Kabardova; PI RAO. M.: Russkaya shkol'naya bibliotchnaya asociaciya, 2013. S. 324–330.
6. *Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu.* Tolkovy'j slovar' russkogo yazy'ka. 4-e izd., dop. M.: Azbukovnik, 1998. 944 s.
7. *Svetlovskaya N.N.* Osnovy' nauki o chitatele: teoriya formirovaniya pravil'noj chitateľ'skoj deyatel'nosti. M.: NB Magistr, 1993. 180 s.
8. *Svetlovskaya N.N., Piche-oll T.S.* Nauka stanovleniya lichnosti sredstvami chteniya-obshheniya: slovar'-spravochnik. M.: E'kon-Inform, 2011. 213 s.
9. *Sil'chenkova L.S.* Formirovanie u mladshix shkol'nikov navy'ka osoznannogo chteniya // Yazy'kovoe i literaturnoe obrazovanie v sovremennom obshhestve – 2016: sb. nauch. st. po itogam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodny'm uchastiem. SPb, 2016. S. 71–79.
10. *Chambe'rs E.* Rasskazhi. Chitaem, dumaem, obsuzhdaem. M.: Samokat, 2016. 320 s.

M.V. Kashirina

Components of a Reading Culture of Young Schoolchildren

The article deals with the concept of «reading culture», its understanding in the field of primary school literary education. The main components of a reading culture which can be formed in young school schoolchildren as a result of the use of interactive reading tasks are identified in the article.

Keywords: reading; reader; the reader culture; the formation of the reader; the components of a reading culture.

УДК 37.017.4

DOI 10.25688/2076-9121.2019.47.1.11

А.С. Русина

Формирование электоральной грамотности как актуальная задача современного гражданского образования старшеклассников

В статье предпринята попытка обосновать новый вид функциональной грамотности школьников — электоральной. Автор, опираясь на концепцию функциональной грамотности, традиционные подходы к гражданскому образованию и гражданскому воспитанию, раскрывает содержание электоральной грамотности как образовательного результата.

Ключевые слова: функциональная грамотность; электоральная грамотность; гражданское образование школьников.

Одним из традиционных векторов развития содержания школьного образования является приближение его к социальным и культурным реалиям, на современном этапе указанная задача может быть решена в рамках практического осуществления концепции функциональной грамотности. Действительно, за последние годы реализован ряд проектов по формированию финансовой грамотности (проекты НИУ ВШЭ совместно с Министерством финансов РФ, Всемирным банком; РГПУ им. А.И. Герцена, издательской группой «Дрофа»; Центральным банком РФ и т. д.), региональные программы правового и экономического просвещения. Названная тенденция создает возможности для нового, концептуального решения задач гражданского образования школьников. Опираясь на положения Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р; URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf>), представляется возможным выдвинуть идею о **формировании электоральной грамотности** у обучающихся в общеобразовательных организациях.

Это такие положения, как:

- формирование внутренней позиции личности по отношению к окружающей социальной действительности;
- воспитание в детях умения совершать правильный выбор в условиях возможного негативного воздействия информационных ресурсов;
- создание условий для воспитания у детей активной гражданской позиции, гражданской ответственности;

– развитие правовой и политической культуры детей, расширение конструктивного участия в принятии решений, затрагивающих их права и интересы, в том числе в различных формах самоорганизации, самоуправления, общественно значимой деятельности;

– разработка и реализация программ воспитания, способствующих правовой, социальной и культурной адаптации детей.

Вопросы подготовки современного школьника к реализации своих гражданских прав и обязанностей рассматриваются в контексте гражданского образования (О.В. Лебедева, Г.Т. Суколенова, И.В. Суколенов и др.), гражданского воспитания (А.С. Гаязов, Л.И. Аманбаева, Г.Я. Гревцева, Л.В. Кузнецова и др.), формирования гражданственности (Е.Л. Власова, Н.А. Иванова, Л.Х. Погосян, Е.С. Вагайцева и др.), в процессе политической социализации школьников (С.В. Данилов, С.А. Лошакова, И.В. Самаркина, Е.Б. Шестопал и др.). Особую группу составляют диссертационные работы, представляющие модели гражданского образования за рубежом (Ю.С. Спицин, А.В. Фахрутдинова, Е.Н. Харитоновна и др.) [1].

В социологических, политологических, культурологических и психологических исследованиях широко анализируются понятия «электоральность» (Э. Даунс, П. Лазарсфельд, С.М. Липсет, С. Роккан и др.), «электоральный процесс» (Р. Кац, Н.П. Пищулин, Д. Робертсон, Н.В. Трошина и др.), «электоральная культура» (И.Н. Гомеров, А.М. Сутырин и др.), «электоральное поведение» (в рамках социологического, социально-психологического и рационального подходов). В связи с предметом исследования особое значение для нас имели современные интерпретации и содержание термина «грамотность» (К.А. Баранников, А.В. Милехин, Т.В. Набиева, И.М. Реморенко, И.Д. Фрумин и др.) [2, 3]; исследование глобальной компетентности, проведенное PISA; многообразие научных работ, рассматривающих процессы формирования функциональной, экономической, финансовой, гражданской, политической, правовой, юридической, поликультурной, информационной, экологической и прочей грамотности. Понятие «электоральная грамотность» является новым для исследований в области педагогических наук и обосновывается нами на основе современных представлений о функциональной грамотности человека.

Электоральная грамотность как образовательный результат представляет собой готовность обучающегося к квалифицированному практическому осуществлению нормативно-установленных для граждан избирательных прав и свобод.

Содержательно электоральная грамотность может быть представлена как комплекс взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивно-информационного и операционно-поведенческого.

Мотивационно-ценностный компонент характеризуется устойчивым ценностным отношением личности к гражданским правам и свободам, субъективной значимостью для старшеклассника реализации своих избирательных прав и свобод в будущем.

Круг ценностных ориентиров, значимых для формирования мотивационно-ценностного компонента электоральной грамотности, представляется следующим образом:

- *гражданские права и свободы* (осознание неотчуждаемости, естественных прав и свобод человека, отражающих ценность жизни, свободу и неприкосновенность личности);
- *гражданское участие* (осознанное старшеклассником намерение действовать в интересах общества, на благо общества, обеспечивая его поступательное развитие);
- *ценности гражданского (социального) блага* (осознание старшеклассником значимости индивидуальной гражданской (социальной) активности в интересах общества);
- *гражданская ответственность* (осознание старшеклассником обязанности совершения действий в интересах общества, уверенное принятие последствий за совершенные действия);
- *гражданская справедливость* (принятие должного соответствия между деянием и воздаянием в отношении человека и общества);
- *гражданская инициатива* (осознанное старшеклассником намерение проявлять активность в предложении вариантов улучшения гражданского состояния большинства);
- *гражданский выбор* (как представление об альтернативности путей развития гражданского общества через участие в электоральном процессе).

Ценностные ориентиры, составляющие смысловую основу электоральной грамотности, отражены в источниках избирательного законодательства, прежде всего на конституционном уровне. Они могут различаться в зависимости от форм и способов организации политической власти в государстве. Ценности гражданского общества, реализуемые в условиях правового государства, определяются спецификой историко-культурного развития определенного типа общества, правовыми обычаями и традициями, характером института власти и допустимыми формами участия народа в ее реализации.

Когнитивно-информационный компонент предполагает полноту представлений старшеклассника о содержании электорального процесса в гражданском обществе, об алгоритмах реализации гражданином избирательных прав и свобод, а также осознание значимости реализации гражданином избирательных прав и свобод как важнейшего механизма функционирования правового государства.

Информационная составляющая включает целый спектр знаний и представлений:

- о самобытности и специфике исторического развития государства, противоречиях в формировании гражданского общества и правового государства, о государстве, правах и обязанностях граждан;
- о политической системе как системе взаимодействия политических субъектов, реализующих государственную власть и управление обществом;

– о легитимности института власти и ее концентрации (распределении и перераспределении) в соответствии с государственным (политическим) устройством и действующим законодательством;

– об альтернативности политической деятельности в рамках политических партий, ассоциаций, сообществ;

– об избирательном законодательстве, избирательных правах и возможностях их реализации в конкретном типе политической системы;

– об этапах электорального процесса и нормативно-правовых возможностях участия в нем (электоральные права и способы их реализации, варианты участия в выборах, знания об избирательной кампании и политической ситуации в стране, знакомство с программами политических партий и кандидатов на замещаемую должность).

Когнитивная составляющая, с одной стороны, формируется в условиях специфической исторической преемственности форм гражданско-правовой традиции; с другой стороны, предполагает целенаправленное осмысление старшеклассником следующих необходимых действий:

– реализации гражданином избирательных прав и свобод для функционирования правового государства;

– анализа и критического осмысления информационной стороны электорального процесса для адекватного участия в нем, необходимость освоения соответствующих умений;

– интерпретации личностных смыслов участия в электоральном процессе для квалифицированного осуществления своих избирательных прав и свобод в будущем.

Операционно-поведенческий компонент предполагает осознанность старшеклассником социальной роли участника электорального процесса, реализующего свои избирательные права и свободы, наличие опыта анализа и осуществления выбора в соответствии с действующими нормами избирательного права.

Подготовка старшеклассника к квалифицированному практическому осуществлению избирательных прав и свобод предполагает освоение им ряда умений:

– организовывать собственное участие во всех этапах электорального процесса в качестве избирателя в соответствии с действующими нормами избирательного права;

– анализировать и критически осмыслять информационную сторону электорального процесса для квалифицированного осуществления гражданского выбора;

– формулировать и задавать вопросы и участвовать в дискуссиях об электоральном процессе (с целью формирования мнения о кандидатах, уточнения политической позиции, сравнения программных документов политических партий);

- выдвигать требования от лица большинства и добиваться их реализации;
- анализировать социально-политическую ситуацию в стране, выявлять проблемы, выдвигать требования и формулировать политическую позицию, выступая в роли потенциального кандидата на замещение государственной должности;
- осуществлять выбор в соответствии с действующим законодательством (способность грамотно заполнить избирательный бюллетень, понимать алгоритм подсчета голосов, интерпретировать рейтинги избирательных комиссий);
- анализировать итоги избирательной кампании.

Операционно-поведенческий компонент проявляется в освоении личностью конкретных действий в рамках электорального процесса, соответствии электорального поведения требованиям норм права и социальным ожиданиям, осознанности выбора того или иного варианта собственной электоральной стратегии.

Взаимосвязь компонентов электоральной грамотности требует осознанного вовлечения старшеклассников в качестве будущих избирателей в электоральный процесс в соответствии с историко-культурной традицией и нормами действующего избирательного права. Структура электоральной грамотности как совокупности трех компонентов обуславливает соответствующую структурность, целостность и практико-ориентированность процесса формирования электоральной грамотности старшеклассников в условиях общеобразовательной школы.

В настоящее время актуальность задач формирования электоральной грамотности старшеклассников обусловлена сменой парадигм гражданского образования в России: от воспитания гражданина, принимающего и поддерживающего идеологическую конструкцию общества и государства как единого целого, к подготовке социально и политически активного члена общества, способного иметь и выражать мнение о государстве. Осознанное и активное участие гражданина в электоральном процессе является одним из важнейших действий, позволяющих человеку реализовать свои гражданские права и свободы, с одной стороны, и содействовать развитию практик гражданского общества, с другой стороны. В связи с этим перед общеобразовательной школой стоит не только общая задача формирования гражданственности школьника, но и задача подготовки его к самостоятельной ориентации и действиям в социально-политическом пространстве. Формирование электоральной грамотности современных российских школьников как субъектов политико-правовой и социально-правовой деятельности сопряжено с формированием положительной мотивации будущих избирателей к реализации своих гражданских прав на фоне падения интереса молодежи к политическому процессу, утраты социально-политической референтности, повышения митингово-демонстрационной активности граждан.

Литература

1. Александрова Е.А., Суменков И.А. Сопровождение куратором гражданско-патриотического воспитания студентов в вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 235–238.
2. Баранников К.А., Вачкова С.Н., Демидова М.Ю., Реморенко И.М., Решетникова О.А. О регулировании содержания образования на современном этапе обновления системы образования в Российской Федерации // Вестник образования. 2016. № 14. С. 69–80.
3. Милехин А.В. Психологическая грамотность как психолого-педагогическое условие социализации старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2012. № 2. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_2_2916.pdf (дата обращения: 18.01.2019).

Literatura

1. Aleksandrova E.A., Sumenkov I.A. Soprovozhdenie kuratorom grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya studentov v vuze // Baltijskij gumanitarny'j zhurnal. 2017. T. 6. № 4 (21). S. 235–238.
2. Barannikov K.A., Vachkova S.N., Demidova M.Yu., Remorenko I.M., Reshetnikova O.A. O regulirovanii soderzhaniya obrazovaniya na sovremennom e'tape obnovleniya sistemy' obrazovaniya v Rossijskoj Federacii // Vestnik obrazovaniya. 2016. № 14. S. 69–80.
3. Milexin A.V. Psixologicheskaya gramotnost' kak psixologo-pedagogicheskoe uslovie socializacii starsheklassnikov // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2012. № 2. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_2_2916.pdf (data obrashheniya: 18.01.2019).

A.S. Rusina

**Formation of Electoral Literacy as an Actual Problem of Modern Civil Education
in Senior High School Students**

The article attempts to justify a new type of functional literacy of schoolchildren — electoral literacy. The author, based on the concept of functional literacy, traditional approaches to civic education and civic education, reveals the content of electoral literacy as an educational result.

Keywords: functional literacy; electoral literacy; civic education of schoolchildren.

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»,
2019, № 1 (47)**

Асонова Екатерина Андреевна — кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией социокультурных образовательных практик Института системных проектов МГПУ.

E-mail: AsonovaEA@mgpu.ru

Бартош Дана Казимировна — доктор педагогических наук, доцент, декан факультета дополнительного образования Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина.

E-mail: bartosch@inbox.ru

Будникова Светлана Петровна — кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры психологии и педагогики факультета психологии, директор департамента профессиональной ориентации и содействия трудоустройству выпускников Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого.

E-mail: svpbu@yandex.ru

Горохов Кирилл Валерьевич — аспирант кафедры общей и социальной психологии Самарского филиала МГПУ, психолог, клинический психолог, медицинский психолог Кисловодского филиала Краевого центра СПИД.

E-mail: kirill.gorohov@inbox.ru

Калинченко Анна Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент департамента методики Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: akalinchenko@mail.ru

Каширина Мария Владимировна — ведущий библиограф отдела детской книги и детских программ Библиотеки иностранной литературы, аспирант департамента методики обучения Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: kashirina-mariya@mail.ru

Коган Борис Михайлович — доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

E-mail: boris.kogan.49@mail.ru

Корнилова Ольга Алексеевна — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры педагогической и прикладной психологии, первый заместитель директора Самарского филиала МГПУ.

E-mail: KornilovaOA@mgpu.ru

Кривобородова Елена Юрьевна — доктор технических наук, профессор, преподаватель Московского многопрофильного техникума имени Л.Б. Красина.

E-mail: el.krivoborodova@mail.ru

Куликова Татьяна Григорьевна — магистрант кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

E-mail: dtanka@gmail.com

Махотин Дмитрий Александрович — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогических технологий непрерывного образования Института непрерывного образования МГПУ.

E-mail: dmi-mahotin@yandex.ru

Романичева Елена Станиславовна — кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов МГПУ, заслуженный учитель РФ.

E-mail: RomanichevaES@mgpu.ru

Русина Александра Станиславовна — учитель истории и обществознания гимназии № 87 города Саратова, аспирант Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского.

E-mail: korib27@yandex.ru

Савенков Александр Ильич — доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии образования МГПУ, член-корреспондент РАО.

E-mail: asavenkov@bk.ru

Сененко Олеся Владимировна — кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов МГПУ.

E-mail: SenenkoOV@mgpu.ru

Смирнова Марина Сергеевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент департамента методики обучения Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: SmirnovaMS@mgpu.ru

Табатадзе Лиана Мурмановна — директор Московского многопрофильного техникума имени Л.Б. Красина.

E-mail: TabatadzeLM@edu.mos.ru

Харламова Мария Витальевна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой современных образовательных технологий факультета дополнительного образования Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина.

E-mail: kharlamariya@yandex.ru

Ходакова Нина Павловна — доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента методики обучения Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: honipa@mail.ru

AUTHORS
of «Vestnik of Moscow City University»,
Series of «Pedagogy and Psychology», 2019, № 1 (47)

Asonova Ekaterina Andreevna — PhD (Pedagogy), head of the laboratory of Sociocultural Educational Practices, Institute of System Projects, MCU.

E-mail: AsonovaEA@mgpu.ru

Bartosh Dana Kazimirovna — Doctor of Pedagogy, associate professor, dean of the faculty of Additional Education, Pushkin State Russian Language Institute.

E-mail: bartosch@inbox.ru

Budnikova Svetlana Petrovna — PhD (Psychology), associate professor, docent of department of Psychology and Pedagogics, faculty of Psychology, head of the department of Professional Orientation and Employment Assistance for Students, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University.

E-mail: svpbu@yandex.ru

Gorokhov Kirill Valerievich — postgraduate student of the department of General and Social Psychology, MCU Samara Branch, psychologist, clinical psychologist, medical psychologist of Kislovodsk Branch Regional AIDS center.

E-mail: kirill.gorohov@inbox.ru

Harlamova Mariya Vitalievna — PhD (Pedagogy), associate professor, head of the department of Modern Educational Technologies, faculty of Additional Education, Pushkin State Russian Language Institute.

E-mail: kharlamariya@yandex.ru

Hodakova Nina Pavlovna — Doctor of Pedagogy, full professor, professor of the department of Methods of Teaching, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: honipa@mail.ru

Kalinchenko Anna Viktorovna — PhD (Pedagogy), associate professor, docent of the department of Methods of Teaching, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: akalinchenko@mail.ru

Kashirina Mariya Vladimirovna — leading bibliographer of the section of Children Books and Programs of the library of Foreign Literature, postgraduate

student of the department of Teaching Methods, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: kashirina-mariya@mail.ru

Kogan Boris Mikhailovich — Doctor of Biology, full professor, head of the department of Clinical and Special Psychology, Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, MCU.

E-mail: boris.kogan.49@mail.ru

Kornilova Olga Alekseevna — Doctor of Psychology, full professor, professor of the department of Pedagogical and Applied Psychology, first deputy head of the Samara branch, MCU.

E-mail: KornilovaOA@mgpu.ru

Krivoborodova Elena Yurievna — Doctor of Engineering Science, full professor, lecturer of the Moscow Multidisciplinary Technical School named after L.B. Krasin.

E-mail: el.krivoborodova@mail.ru

Kulikova Tatyana Grigoryevna — master's degree student of the department of Clinical and Special Psychology, Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, MCU.

E-mail: dtanka@gmail.com

Mahotin Dmitriy Aleksandrovich — PhD (Pedagogy), associate professor, docent of the department of Pedagogical Technologies of Lifelong Learning Education, Institute of Lifelong Learning, MCU.

E-mail: dmi-mahotin@yandex.ru

Romanicheva Elena Stanislavovna — PhD (Pedagogy), associate professor, leading researcher of the laboratory of Sociocultural Educational Practices, Institute of System Projects, MCU, Honored teacher of the Russian Federation.

E-mail: RomanichevaES@mgpu.ru.

Rusina Alexandra Stanislavovna — teacher of History and Social Studies, Gymnasium № 87, Saratov, postgraduate student of Saratov State University.

E-mail: korib27@yandex.ru

Savenkov Alexander Ilyich — Doctor of Pedagogy, Doctor of Psychology, full professor, head of Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU, corresponding member of Russian Academy of Education.

E-mail: asavenkov@bk.ru

Senenko Olesya Vladimirovna — PhD (Philology), leading researcher of the laboratory of Sociocultural Educational Practices, Institute of System Projects, MCU.

E-mail: SenenkoOV@mgpu.ru.

Smirnova Marina Sergeevna — PhD (Pedagogy), associate professor, docent of the department of Teaching Methods, Institute of Educational Psychology and Pedagogy, MCU.

E-mail: SmirnovaMS@mgpu.ru

Tabatadze Liana Murmanovna — head of Moscow Multifield Technical School named after L.B. Krasin.

E-mail: TabatadzeLM@edu.mos.ru

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Уважаемые авторы!

Редакция просит вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике МГПУ», руководствоваться требованиями Научно-информационного издательского центра МГПУ к оформлению научной литературы.

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

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

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

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

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

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

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

8. **Библиографические ссылки на архивные документы** следует делать внутритекстовые ((НБА РКП. Ф. 1. Оп. 19. Ед. хр. 8); (БГАДА. ф. 210

(Разрядный приказ. Разрядные вязки. Вязка 1.4.1) № 10. Л. 1–64). Иностранные издания в списке литературы идут после русских изданий и следуют тем же правилам оформления.

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

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

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

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Более подробные сведения о требованиях к оформлению рукописи можно найти на официальном сайте журнала: vestnik.mgpi.ru.

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

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Вестник МГПУ
Журнал Московского городского педагогического университета
Серия «Педагогика и психология»
2019, № 1 (47)

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:
ПИ № ФС77-62497 от 27 июля 2015 г.

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

Главный редактор выпуска:
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т.П. Веденеева*

Редактор:

А.А. Сергеева

Корректор:

К.М. Музамилова

Перевод на английский язык:

А.С. Джанумов

Техническое редактирование и верстка:

О.Г. Арефьева

Научно-информационный издательский центр ГАОУ ВО МГПУ

129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.

Телефон: 8-499-181-50-36.

E-mail: vestnik@mgpu.ru

Сайт: vestnik.mgpu.ru

Подписано в печать: 26.03.2019 г.
Формат 70 × 108 ¹/₁₆. Бумага офсетная.
Объем: 8,25 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.