

Педагогика вчера, сегодня, завтра

НАУЧНЫЙ РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ Том 1, № 1, 2018

Электронная версия: <http://dpo-journal.ru>

Главной целью научного журнала является освещение результатов научно-исследовательской деятельности российских и зарубежных ученых по вопросам образования, обучения и воспитания, привлечение внимания к наиболее актуальным проблемам и перспективным направлениям развития науки в данных направлениях, развитие международного межкультурного сотрудничества, а также предоставление ученым возможности публиковать результаты собственных исследований и обмениваться мнениями между исследователями различных регионов, формируя открытую научную полемику, что способствует налаживанию научных связей и помогает развитию единого информационного пространства научной коммуникации в сфере образования.

Журнал публикует оригинальные статьи, содержащие анализ актуальных для современной науки проблем и результаты исследований специалистов. Журнал рассчитан на научных работников, докторантов, аспирантов, соискателей ученых степеней, магистрантов, преподавателей высшей школы Российской Федерации, стран СНГ и дальнего зарубежья и призван содействовать интеграции российских молодых ученых-исследователей в европейское научное пространство.

Редакция журнала имеет институт рецензирования для экспертной оценки присылаемых рукописей статей, деятельность которого определяется «Положением о рецензировании» утверждённое Редколлегией журнала.

Журнал принимает к публикации статьи по следующим направлениям:

- ❖ Общие вопросы педагогики, истории педагогики и образования
- ❖ Управление образованием
- ❖ Инновационные практики образования
- ❖ Прикладные аспекты педагогических исследований
- ❖ Теория и методика профессионального образования
- ❖ Коррекционная педагогика
- ❖ Образование и социум

Главный редактор

Литвинов К.А. - кандидат педагогических наук, директор Негосударственного образовательного частного учреждения дополнительного профессионального образования "Краснодарский многопрофильный институт дополнительного образования"

Редакция

журнала «Педагогика вчера, сегодня, завтра»

350080, Россия, Краснодарский край, г. Краснодар, ул. Трамвайная, 2/6, 1-й этаж, офис №3

Тел/факс: 8 861 203 51 61

+7 905 471 31 94 (по вопросам публикации и сотрудничества)

E-mail: dpo18@yandex.ru (по вопросам публикации и сотрудничества)

Редакционный Совет

Бедерханова Вера Петровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования, Кубанский государственный университет (КубГУ)
г. Краснодар, Россия

Быкасова Лариса Владимировна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей педагогики, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал).
ORCID iD: 0000-0003-4866-1222
г. Таганрог, Россия

Благодер Юлия Гариевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и философии, Институт фундаментальных наук, Кубанский государственный технологический университет КубГТУ
г. Краснодар, Россия

Игнатович Владлен Константинович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)
г. Краснодар, Россия

Игнатович Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)
г. Краснодар, Россия

Кудрявцев Владимир Товиевич, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)
г. Москва, Россия

Литвинов Кирилл Александрович, кандидат педагогических наук, директор Краснодарского многопрофильного института дополнительного образования (КМИДО)
г. Краснодар, Россия

Мамбеталина Алия Сактагановна, доцент, Евразийский национальный университет (ЕНУ) им. Л. Гумилёва
г. Астана, Казахстан

Моисеев Александр Матвеевич, кандидат педагогических наук, профессор кафедры образовательного менеджмента ГБОУ ВО Московской области, "Академия социального управления", ведущий научный сотрудник Института системных проектов ГАОУ ВО, "Московский городской педагогический университет",
г. Москва, Россия

Петрoвский Вадим Артурoвич, доктор психологических наук, профессор, ректор Института консультативной психологии, профессор департамента психологии факультета социальных наук НИУ «Высшая школа экономики», ординарный профессор НИУ ВШЭ, Член-корреспондент Российской академии образования
г. Москва, Россия

Уразалиева Гульшат Кулумжановна, кандидат философских наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)
г. Москва, Россия

Щербина Анна Ивановна, кандидат педагогических наук, старший методист АНО ДПО «ЦРМК-образовательные программы», академик МАГО
г. Москва, Россия

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

Управления образованием		Education Management	
Моисеев А.М. г. Москва, Россия		A.M. Moiseev Moscow, Russia	
О ВВЕДЕНИИ В РАМКАХ РАЗДЕЛА НОМЕНКЛАТУРЫ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НАУЧНЫХ РАБОТНИКОВ – 13.00.00 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ НОВОГО ПУНКТА (СПЕЦИАЛЬНОСТИ) 13.00.09 – УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ: ТЕЗИСЫ И АРГУМЕНТЫ	4	ON THE INTRODUCTION OF A NEW ITEM (SPECIALTY) AS PART OF THE NOMENCLATURE OF SPECIALTIES FOR SCIENTIFIC WORKERS SECTION – 13.00.00. 13.00.09 – EDUCATION MANAGEMENT: THESES AND ARGUMENTS	
Теория и методика профессионального образования		Theory and Methods of Professional Education.	
Быкасова Л.В. г. Таганрог, Россия	12	L.V. Bykasova Taganrog, Russia	CONTINUITY IN MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION
Игнатович В.К. Чиганцева О.А. г. Краснодар, Россия	24	V.K. Ignatovich,, O.A. Chigantseva Krasnodar, Russia	PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE TEACHERS TO IMPLEMENT THE SUBJECT-SUBJECT INTERACTIONS WITH STUDENTS: THE ESSENCE OF THE PHENOMENON AND THE FORMS OF FORMATION
Игнатович С.С. г. Краснодар, Россия	43	S. S. Ignatovich	THE FAMILY AS A COMMUNITY EVENT CHILDREN AND ADULTS
Филюшина Н.В. г. Краснодар, Россия	47	N.V. Filyushina Krasnodar, Russia	FORMATION OF DESIGN OF KOMPETENTNOSTI STUDENTS IN THE CLASSROOM VISUAL ARTS USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES
Коррекционная педагогика		Correctional Pedagogy.	
Слепухина Н.В. г. Новосибирск, Россия	52	N.V. Slepukhina Novosibirsk, Russia	TO THE QUESTION OF OCCURRENCE OF VIOLATION EARLY SPEECH RETARDATION
Крестова Э.О. г. Сочи, Россия	55	E.O. Krestova Sochi, Russia	THE PROBLEM OF THE UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN AND OPPORTUNITIES FOR PREVENTION IN THE INTERACTION OF THE FAMILY AND INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN: THE CONTEXT OF SCHOOL READINESS
Образование и социум		Education and Society	
Игнатович А.В. г. Москва, Россия	59	A.V. Ignatovich Moscow, Russia	TO THE ISSUE OF THE PROBLEM OF DETERMINING THE FEATURES OF THE RELATIONSHIP OF REPRESENTATIVES OF DIFFERENT SOCIAL GROUPS TO SETTLEMENT OF DISPUTES
Мамбеталина А.С., Амангосов А. А., Жолдасбекова А. Ж. г. Астана, Казахстан	63	A.S. Mambetalina, A.A. Amangosov, A. Zh. Zholdasbekova Astana, Kazakhstan	TEACHING COMMUNICATION SKILLS OF YOUNG PROFESSIONALS AS A CONDITION FOR ADAPTATION TO PROFESSIONAL ACTIVITIES
Попов П.П. г. Москва, Россия	74	Popov P.P. Moscow, Russia	THE DEVELOPMENT OF A CULTURE OF NEGOTIATIONS AS THE OBJECTIVE OF MEDIATION (FOR EXAMPLE, THE RELATIONSHIP OF CITIZENS AND HOUSING).

УДК 37

МОИСЕЕВ Александр Матвеевич
Институт системных проектов
Московский городской педагогический
университет
Академия социального управления
г. Москва, Россия
medvedik1@yandex.ru

Alexander M. MOISEEV
Institute of System Projects
"Moscow City Pedagogical University
Academy of Social Management
Moscow, Russia
medvedik1@yandex.ru

О ВВЕДЕНИИ В РАМКАХ РАЗДЕЛА НОМЕН-
КЛАТУРЫ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НАУЧНЫХ
РАБОТНИКОВ – 13.00.00 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ НОВОГО ПУНКТА (СПЕЦИАЛЬНОСТИ)
13.00.09 – УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ:
ТЕЗИСЫ И АРГУМЕНТЫ

ON THE INTRODUCTION OF A NEW ITEM (SPE-
CIALTY) AS PART OF THE NOMENCLATURE OF
SPECIALTIES FOR SCIENTIFIC WORKERS
SECTION – 13.00.00. 13.00.09 – EDUCATION
MANAGEMENT: THESES AND ARGUMENTS

В данной статье рассматривается вопрос о расширении существующей с 2009 года Номенклатуры специальностей научных работников (раздел – 13.00.00 Педагогические науки) путем введения в данный раздел нового пункта (специальности) 13.00.09 – Управление образованием, приводятся доводы и аргументы в пользу такого решения. Обозначены следующие ключевые вопросы: 1) Почему существующая практика присуждения ученых степеней за научные диссертационные работы в области управления образованием несовершенна и нуждается в изменениях? 2) Почему необходимо создать новую специальность 13.00.09 – Управление образованием в рамках раздела 13.00.00 Номенклатуры специальностей научных работников? Автором статьи (с участием профессоров И.Д. Чечель и В.Н. Мощенко) был разработан проект Паспорта данной научной специальности (прилагается к тексту статьи), но из-за смены руководства ВАК этот проект не обсуждался. Полагаем, тем не менее, что тема сохраняет свою актуальность

This article discusses the issue of expanding the Nomenclature of scientific specialties since 2009 (section – 13.00.00 Pedagogical Sciences) by introducing a new item (specialty) into this section. 13.00.09 – Education Management, argues and arguments in favor of such a decision. The following key questions are identified: 1) Why is the current practice of awarding degrees for scientific dissertations in the field of education management imperfect and in need of change? 2) Why is it necessary to create a new specialty 13.00.09 – Management of education within the framework of section 13.00.00 Nomenclature of specialties of scientific workers? The author of the article (with the participation of professors I.D. Chechel and V.N. Moshchenko) developed a draft Passport for this scientific specialty (attached to the text of the article), but because of the change of the HAC leadership this project was not discussed. We believe, however, that the topic retains its relevance

Ключевые слова: Номенклатура специальностей научных работников, управление образованием как специальность в рамках раздела Педагогические науки, область исследования управления образованием

Keywords: Nomenclature of specialties of scientists, education management as a specialty in the section of Pedagogical Sciences, the field of research of science of education management

Для цитирования: Моисеев А.М. О введении в рамках раздела номенклатуры специальностей научных работников – 13.00.00 педагогические науки нового пункта (специальности) 13.00.09 – управление образованием: тезисы и аргументы. Педагогика вчера, сегодня, завтра. 2018. Том. 1. № 1. с.4-11.

For citation: Moiseev A.M. On the introduction of a new item (specialty) as part of the nomenclature of specialties for scientific workers section – 13.00.00. 13.00.09 – education management: theses and arguments. Pedagogy yesterday, today, tomorrow. 2018. Vol. 1. no. 1. Pp. 4-11. (in Russ)

В данной статье рассматривается вопрос о целесообразности расширения существующей с 2009 года Номенклатуры специальностей научных работников (раздел – 13.00.00 Педагогические науки) путем введения в данный раздел нового пункта (специальности) 13.00.09 – Управление образованием, приводятся доводы и аргументы в пользу такого решения.

Обсуждение этого вопроса имеет длительную историю, первые попытки такой постановки вопроса относятся к 1998 году, но ни тогда, ни в более позднее время он не получил своего решения.

Ключевой вопрос 1: Почему существующая практика присуждения ученых степеней за научные диссертационные работы в области управления образованием несовершенна и нуждается в изменениях?

1. Подавляющее большинство диссертаций, имеющих своим предметом различные аспекты управления образованием, защищаются до настоящего момента по специальности 13.00.01 (общая педагогика, история педагогики и образования), хотя наименование данной специальности при всей своей широте не включает в себя вопросы управления, а в паспорте этой специальности лишь весьма лаконично говорится об управлении образованием (Управление образовательными системами – один из множества пунктов...).

Таким образом, фактически в данном случае речь идет о некоей сложившейся в практике устойчивой традиции, не имеющей какого бы то ни было легитимного и обоснованного нормативного закрепления. Эта традиция, безусловно, отражает значимость области управления образованием, но строго говоря, эта область, несомненно, входя в современный комплекс наук об образовании (В ряде вузов РФ, получивших право присуждать ученые степени без участия ВАК, уже есть прецеденты присуждения степеней по образованию.), является скорее отраслевой составляющей науки об управлении и не является прямой частью общей педагогики, истории педагогики и образования. Решать же этот вопрос путем введения соответствующих дополнительных пунктов в паспорт этой специальности, как предлагали некоторые коллеги, представляется паллиативным шагом.

2. Паспорт специальности 08.00.05 – Экономика и управление народным хозяйством (по отраслям и сферам деятельности в том числе: теория управления экономическими системами; макроэкономика; экономика, организация и управление предприятиями, отраслями, комплексами; управление инновациями; региональная экономика; логистика; экономика труда; экономика народонаселения и демография; экономика природопользования; землеустройство и др.), в рамках которой также имеются прецеденты защит по образовательной проблематике, не содержит упоминания об отрасли образования, и в рамках этой специальности по этой причине и в силу сложившихся традиций специалисты по управлению образованием защищают диссертации крайне редко (в отличие от работ по экономике образования). Поэтому эта специальность удовлетворительной альтернативой введению предлагаемой специальности 13.00.09 не является.

3. Упоминание об образовательном менеджменте и маркетинге содержится в паспорте специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования, хотя очевидно, что эти вопросы связаны с профессиональным образованием не в большей мере, чем с любым другим сектором системы образования и отнюдь не являются его спецификой.

Поэтому правильным шагом стало бы изъятие этого пункта, к тому же чрезвычайно лаконичного в соотношении с весьма сложной структурой развивающегося управленческого знания в образовании, из области знаний Паспорта указанной специальности в новую, собственно управленческую область.

4. Имеются отдельные прецеденты защит диссертаций по вопросам управления образованием в рамках специальности 22.08.00 – Социология управления (социологические науки) и ряду специальностей раздела 19.00.00 – Психологические науки, но социологические и психологические аспекты при всей их значимости далеко не исчерпы-

вают сущности управления образованием, и факты защиты таких работ не могут быть аргументами против введения предлагаемой новой специальности в рамках раздела 13.00.00.

Таким образом, можно заключить, что предлагаемое решение – введение специальности 13.00.09 – Управление образованием в раздел 13.00.00 Номенклатуры специальностей научных работников не имеет более успешных альтернативных вариантов в сложившейся практике и при этом не нанесёт ущерба развитию других, уже существующих специальностей.

Ключевой вопрос 2: Почему в принципе необходимо создать новую специальность 13.00.09 – Управление образованием в рамках раздела 13.00.00 Номенклатуры специальностей научных работников?

1. Значимость эффективного, основанного на научном знании, управления образованием существенно возрастает в наши дни, требуя адекватной реакции от научного сообщества. *Управление образованием* – относительно самостоятельная научная дисциплина, интегрированная в комплекс педагогических наук или шире – наук об образовании и для образования. Она бурно развивается в последние десятилетия, имеет свой объект, предмет, специфическую картину мира, понятийный аппарат, методы исследования, что дает достаточные основания для создания новой специальности в рамках раздела 13.00.00 Номенклатуры научных специальностей 13.00.09 – Управление образованием.

Существенное различие предмета этой науки и традиционного предмета педагогики активно обсуждается в научной литературе в последние 15-20 лет и стало уже практически общепринятым в научном сообществе. Педагогика ориентирована на развитие личности, а управление – на формирование и достижение целей организованных систем, в том числе – систем образования, в которых осуществляется такое развитие,

При этом наука управления образованием нацелена именно на эффективное достижение целей образования, являющихся по своему содержанию и направленности педагогическими.

2. Как и для любой становящейся области научного знания, для науки управления образованием крайне важно самоопределение и осознание специфики своей предметности, генерации специфических новых знаний.

Данная наука очень интенсивно развивается в нашей стране, начиная с 90-х годов прошлого века. В указанный период защищены сотни диссертаций, но вынужденная необходимость для соискателей искусственно «упаковывать» управленческие знания и выводы в «педагогические» одежды становится определенным тормозом на пути развития этой науки и, как следствие – на пути продвижения ее рекомендаций в практику, внося путаницу в теорию и методологию науки.

3. Весьма интенсивно развивается и управленческое образование кадров системы образования, в том числе, высшее и дополнительное профессиональное образование, становящееся ныне (в условиях введения новых квалифицированных характеристик руководителей образования) обязательным для занятия работниками управленческих должностей в образовательных учреждениях и системах.

В этих условиях фиксируется разрыв между высшим и послевузовским профессиональным образованием менеджеров образования, так как педагогическое образование уже не только де-факто, но и де-юре перестает восприниматься как базовое для управленцев.

Однако отсутствие научной специальности, определяющей главное содержание управленческого образования, создает сложности на пути развития научно обоснованного управленческого образования.

4. Растущее сообщество ученых, специалистов в области менеджмента в образовании не имеет возможности развивать эту науку более углубленно и быстрыми темпами из-за отсутствия профильной аспирантуры и соответственно – целенаправленной подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации по своей специальности.

А значительное количество открытых в стране профильных для управленцев магистратур не ведет к пополнению списков носителей ученых степеней по управлению образованием, так как выпускные работы магистрантов, как известно, диссертациями не являются.

5. Отсутствие такой специальности в Номенклатуре было объяснимо в ситуации недостаточного внимания к науке управления в нашей стране в дорыночный период, но в современную эпоху интенсивного развития менеджмента во всем мире и в России это становится нежелательным анахронизмом.

6. При этом сохранение данной специальности в едином разделе с педагогическими науками создает залог развития и взаимообогащения этих наук как единого комплекса.

Таким образом, можно резюмировать, что предлагаемое решение – введение специальности 13.00.09 – Управление образованием в раздел 13.00.00 Номенклатуры специальностей научных работников является обоснованным и полезным шагом, отражающим объективный рост значимости эффективного управления в сфере образования и важность научного обоснования такого управления.

В 2010 – 2012 гг. в Институте управления образованием РАО автором этой статьи с участием профессоров И.Д. Чечель и В.Н. Мощенко был разработан проект Паспорта данной научной специальности (прилагается к тексту статьи), но из-за смены руководства ВАК этот проект не обсуждался. Полагаем, тем не менее, что тема сохраняет свою актуальность.

Проект

Паспорт специальности 13.00.09 Управление образованием

Шифр специальности: 13.00.09 Управление образованием.

Формула специальности: Содержанием специальности 13.00.09 является исследование проблем управления в сфере образования, включая управление образовательными системами и организациями (учреждениями) всех уровней, типов и видов, находящимися на различных стадиях своего существования, системы, создаваемые для осуществления управления (управляющие системы), субъекты, ценности, цели, принципы, содержание, методы, средства, формы, условия, результаты управленческой деятельности.

ОБЛАСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Ценностно-мировоззренческие и парадигмальные основания теории и практики управления образованием.
2. Проблемы научного обоснования практики управления образованием.

3. Проблема объекта и предмета науки управления образованием. Специфика предмета науки управления образованием и ее взаимодействие с педагогическими науками, с общей теорией организаций, общей теорией управления организацией (менеджментом организаций).
4. Методология исследований в области управления образованием.
5. Закономерности и принципы управления образованием.
6. Проблема места и значения управления образованием в обеспечении результативного функционирования и инновационного развития образовательных систем; Продуктивность влияния исследований в области управления образованием на практику управления и пути ее повышения.
7. Научное управление образованием как фактор обеспечения эффективности и качества образования в современных условиях.
8. Проблема места и значения науки управления образованием в системе научного знания.
9. Этические аспекты управленческой деятельности в сфере образования; аксиология и деонтология управления образованием.
10. Теоретические и эмпирические методы исследования в области управления образованием.
11. Категориальная структура науки управления образованием. Состояние и разработка понятийно-категориального аппарата науки управления образованием.
12. Возникновение и развитие научных идей в области управления образованием.
13. Эволюция научных школ, подходов, направлений, теорий, концепций, систем, теоретических моделей управления образованием.
14. Современный контекст развития теории и практики управления образованием в России и за рубежом.
15. Современное состояние теории и практики управления образованием.
16. Развитие и сравнительный анализ отечественных и зарубежных концепций управления образованием.
17. Развитие и сравнительный анализ систем управления образованием в нашей стране, зарубежных странах, различных регионах мира.
18. Объекты управления в образовании и специфика их потребности в характера управления.
19. Уровни и подсистемы образовательных систем как специфические объекты управления (национальная (федеральная)), территориальные (региональные, муниципальные) образовательные системы; подсистемы дошкольного, общего, специального образования, дополнительного образования детей; среднего, высшего, дополнительного, послевузовского профессионального образования.
20. Функциональные подсистемы в рамках образовательных систем (образовательные, ресурсобеспечивающие, инновационные) как специфические объекты управления.
21. Управление образовательными системами по всем уровням и подсистемам.
22. Образовательные организации различных типов, видов, разновидностей как специфические объекты управления; специфика различных организационно-правовых форм образовательных организаций как объектов управления.
23. Организационная культура и уклад жизни образовательной организации (учреждения).
24. Управление образовательными организациями (учреждениями), всех типов, видов и разновидностей.
25. Типы и модели управления в образовательных системах и организациях.

26. Результаты, продукты, эффекты, последствия управления образованием (в том числе – социальные эффекты и последствия). Результативность, качество и эффективность управления. Критерии и показатели оценки качества управления.
27. Управляющие системы в образовании: уровни, цели, задачи, типы, функции, структуры, технологии, механизмы, функционирование и развитие, результаты и эффекты.
28. Диагностика, анализ, оценка, проектирование и построение управляющих систем в образовании.
29. Субъекты и органы управления образовательными системами и организациями на различных уровнях.
30. Компетентность и компетентность субъектов управления образованием и пути ее развития. Профессиональная, правовая, информационная, коммуникативная компетентность субъектов управления.
31. Базовые управленческие действия, общие функции управления образованием – планирование, организация, руководство, контроль.
32. Теория и методика руководства педагогическими коллективами.
33. Аналитическая и прогностическая деятельность в управлении образованием.
34. Прогнозирование как функция управления образованием. Теоретические модели, методы и средства прогнозирования развития образования в контексте социальных изменений и определение на их основе перспектив развития образования.
35. Проектирование как функция управления образованием; моделирование, конструирование и проектирование инновационных образовательных систем.
36. Управленческие решения в образовании. Подготовка, принятие и реализация управленческих решений в образовательных системах и организациях.
37. Коммуникации в управлении образованием. Коммуникативная компетентность субъектов управления образованием. Коммуникационный менеджмент Управление коммуникациями.
38. Теория и практика управления качеством образования на всех уровнях. Системы управления качеством в образовании.
39. Научные основы и практика разработки и реализации государственной политики в сфере образования.
40. Теория и практика стратегического управления образованием. Образовательная политика. Стратегии развития образования. Стратегии управления образованием. Конкуренция и кооперация в образовании. Обеспечение конкурентоспособности образования в условиях рыночной экономики.
41. Управление по результатам. Теория и практика программно-целевого управления образованием. Разработка и реализация целевых программ развития образовательных систем и организаций.
42. Теория и практика проектного управления образованием. Управление проектами в сфере образования.
43. Обеспечение информационной открытости образования. Теория и практика государственно-общественного управления образованием. Общественное участие в управлении образованием. Развитие самоуправления в образовательных системах и организациях.
44. Взаимодействие социальных институтов в управлении образовательными системами. Социальное партнерство в образовании. Роль педагогического сообщества, коллектива образовательного учреждения, родителей, общественных объединений учащихся и студентов в управлении образованием.
45. Обеспечение инвестиционной привлекательности образования.

46. Роль систем управления образованием в повышении вклада образовательных систем в социально-экономическое развитие регионов и территорий.
47. Становление, развитие, совершенствование управления инновационной деятельностью в образовании. Разработка теоретических моделей управления инновационной деятельностью образовательных учреждений и систем. Факторы, содержание, механизмы и методические средства управления инновационным развитием образовательной организации (учреждения) и системы.
48. Теоретические основы и инструментарий экспертизы инновационных проектов и программ развития в сфере образования.
49. Принципы, методы, результаты введения управленческих новшеств в образовании. Выявление, обобщение, распространение передового опыта управления образованием, лучших практик управления. Источники, типы, уровни инноваций в системе управления образованием.
50. Управление ресурсным (информационным, программно-методическим, кадровым, материально-техническим, нормативно-правовым и документационным, финансовым) обеспечением образовательных систем и организаций на всех уровнях.
51. Управление маркетингом образовательных систем и организаций на всех уровнях.
52. Инфраструктура управления образованием. Управление развитием инфраструктуры.
53. Методы, средства, инструментарий, технологии управления образованием.
54. Информатизация управления образованием на всех уровнях. Управление процессами информатизации образования. Программы информатизации.
55. Принципы, функции, механизмы нормативного и правового обеспечения управления образованием. Факторы становления, развития, совершенствования правового обеспечения управления образованием. Разработка методов оценки эффективности правового обеспечения управления образованием.
56. Информационно-аналитическое обеспечение управления образованием. Принципы и методы сбора, анализа, оценки информации в системах управления образованием.
57. Управление рисками в образовании. Антикризисное управление образованием.
58. Управление конфликтами в образовании. Обоснование различных типов и видов конфликтов в образовании. Содержание, функции, структура, динамика конфликта в образовании. Стили конфликтного взаимодействия в сфере образования. Методы предупреждения и разрешения конфликтов в образовании.
59. Теоретические основы и практика подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации действующих управленческих кадров и резерва управленческих кадров системы образования. Профессиональное самосовершенствование управленцев.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Поташник М.М., Моисеев А.М. Диссертации по управлению образованием: состояние, проблемы, современные требования: Пособие в помощь авторам диссертаций по управлению в сфере образования. – М.: Новая школа, 1998.
2. Моисеев А.М. Наука управления образованием как относительно самостоятельная научная дисциплина // Журнал Мир образования. – 1997. – № 5.

REFERENCES

1. Potashnik, M. M., Moiseev M. A. Thesis in education management: status, problems and modern requirements: a Guide to help authors of dissertations on management in education. - Moscow: New school, 1998.
2. Moiseev A. M. the Science of management of education as a relatively independent scientific discipline. Journal of Peace education. - 1997. - № 5.

Информация об авторе:

Александр Матвеевич Моисеев, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института системных проектов ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет», профессор кафедры образовательного менеджмента ГБОУ ВО Московской области «Академия социального управления»
г. Москва, Россия
medvedik1@yandex.ru

Получена: 03.09.3018

Information about the author:

Alexander Matveyevich Moiseev, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Institute of System Projects of the SJSC of Moscow State Educational Institution of Moscow "Moscow City Pedagogical University" Professor of the Department of Educational Management of the Moscow Region Regional Academy of Social Management
Moscow, Russia
medvedik1@yandex.ru

Received: 03.09.3018

УДК 37.026

БЫКАСОВА Лариса Владимировна
 Таганрогский институт имени А.П. Чехова
 (филиал), Ростовский Государственный
 Экономический Университет (РИНХ)
 г. Таганрог, Россия
 moeve-25-moeve@yandex.ru

Larisa V. BYKASOVA
 Taganrog Institute of Education named after
 Chekhov (branch), Rostov State University of
 Economics (RINH)
 Taganrog, Russia
 moeve-25-moeve@yandex.ru

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

CONTINUITY IN MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION

С позиции системного и деятельностного подходов в статье представлено решение задачи по выявлению вопросов преемственности в современном педагогическом образовании, дидактических принципов организации гармоничного воспитания детей и подростков с помощью применения оригинальных методов изучения обозначенного феномена: метода синектики и метода морфологического анализа, использующих комбинирование разнохарактерных элементов в процессе поиска решения проблем и генерирования всех возможных альтернатив. Данная тактика обеспечивает исследователю возможность рефлексировать исторические духовные скрепы, особенности организации воспитания детей и подростков на современном этапе и рельефно обозначает пути совершенствования процесса гармонизации как молодого человека, так и состоявшейся личности. Статья раскрывает особенности преемственности в педагогическом образовании современности с помощью трех стратегических направлений: формирование духовности, совершенствование дидактики, создание искусственной среды. Благодаря проведению педагогических и социально-психологических тренингов данный подход помогает раскрыть индивидуальность и персональный баланс личности, обладающей мощной жизненной энергией, креативностью, инициативностью, которые формируются в определенном ментальном пространстве. Сегодня эта задача особенно актуальна, так как получил развитие цифровой социум, представляющий определенные вызовы не только для российской системы образования, но и для мировой педагогики.

From the position of systematic and activity approaches, the article presents the solution of the problem of identifying issues of continuity in modern pedagogical education, didactic principles of the organization of harmonious education of children and adolescents through the use of original methods of studying the designated phenomenon: the method of synectics and the method of morphological analysis, using a combination of different elements in the process of finding solutions to problems and generating all possible alternatives. This tactic provides the researcher with the opportunity to reflect the historical spiritual bonds, especially the organization of education of children and adolescents at the present stage and clearly indicates the ways to improve the process of harmonization of both the young man and the established personality. The article reveals the features of continuity in pedagogical education of modernity with the help of three modes: spirituality, didactics, creation of artificial environment. Thanks to the pedagogical and socio-psychological trainings, this approach helps to reveal the individuality and personal balance of a person with vital energy, which is formed in a certain mental space. Today, this task is particularly relevant, as the digital society has developed, presenting certain challenges not only for the Russian education system, but also for the world of pedagogy.

Ключевые слова: преемственность, формы духовной жизни, субъекториентированная дидактика, интеграция, педагогическое айкидо, дидактические импликанты, принцип, среда, функция, учебная деятельность

Key words: continuity, forms of spiritual life, subject-oriented didactics, integration, pedagogical Aikido, didactic implicants, principle, environment, function, educational activity

Для цитирования: Быкасова Л.В. Преемственность в современном педагогическом образовании. *Педагогика вчера, сегодня, завтра*. 2018. Том. 1. № 1. с.12-23

For citation: Bykasova L.V. Continuity in modern pedagogical education. *Pedagogy yesterday, today, tomorrow*. 2018. Vol. 1. no. 1. Pp. 12-23. (in Russ)

Исторически русское, советское, российское образование являлось сложнейшим механизмом, генерировавшим лучшие духовные, научные, методические и дидактические практики. Вступление России в Болонский процесс ставит задачу унификации отечественной системы образования для вхождения в единое европейское образовательное пространство. При этом индивидуальность, сформированную у человека на каждом жизненном этапе, а также качественное своеобразие педагогического процесса и лучшие педагогические традиции образовательных организаций всех типов должны сохраняться и преумножаться. Сбережение ценного наследия призвана обеспечить преемственность.

Преемственность в педагогическом образовании мы понимаем как связь между различными этапами развития образования при сохранении тех или иных элементов, рельефно проявляющихся в новом качестве. Современность диктует новые требования к образованию: сегодня важен процесс аккумуляции знаний, их переработки и применения. В связи с этим, в российских вузах развивается многоуровневая система образования, преимуществами которой являются мобильность, профессионализм, использование информационных технологий, ресурсная база, система контроля, использование лицензионных программ и т.д. [1, с. 26]. Знания – это не только программный материал, но и усвоение субъектом определенного социального опыта, накопленного поколениями и передаваемого молодежи. Процесс преобразования социального опыта возможен только в условиях преемственности образования.

Концепт «преемственность» многогранен, поэтому мы сосредоточим внимание на трех магистральных направлениях, которые, по нашему мнению, обеспечат стабильность, перспективность, востребованность образования, обучения и воспитания: формирование духовности, развитие дидактики, создание искусственной среды.

Аксиомой является утверждение, что каждый человек стремится к внутреннему совершенствованию, к высоте духа, к духовности. Рассмотрим данный модус подробнее.

1. Духовность. Одной из главных черт развития современного общества является преемственность различных форм духовной жизни. Духовность общества зависит от количества и качества мыслительного материала, накопленного предшествующими поколениями [2, с. 38]. К сожалению, реальная действительность такова, что научно-технический прогресс порождает не только новейшие технологии и материалы, но и представляет определенные вызовы для системы образования. Таким вызовом стала цифровизация современного общества, в которую вовлекаются взрослые и дети. Как наличие у медали аверса и реверса, так и бесспорно существование плюсов и минусов цифровизации: от увлечения компьютером и просматриваемым контекстом у человека страдает зрение, развиваются различные виды невралгий, возникает неконтролируемая агрессия.

Справиться с данным явлением поможет педагогическое айкидо. В переводе с японского ай – гармония; ки – духовная сила; до – путь. Айкидо – это путь к гармонии духа. Педагогическое айкидо – это целенаправленная деятельность по приобщению человека к жизни в обществе через систему духовных практик, гармонизирующих личность. Детям и взрослым нужна гармония, потому что гармония – это порядок, соразмерность, а без осознания стройности всех частей целого человеку затруднительно комплексно воспринимать окружающий мир, формировать себя как личность XXI века.

Гармония необходима не только в педагогике, но и в андрагогике. Взрослому человеку принадлежит ведущая роль в процессе обучения: он управляет познавательным процессом, мотивирует обучаемого, является образцом самореализации в современном социуме. Для неконфликтного существования в мире человека необходимо научить бороться с возникающей агрессией, исходящей из средств массовой информации, микро- и макросоциума. Воспитание внутренней моральной силы субъекта традиционно являлось одним из приоритетов педагогики.

Исходя из данного постулата, формировался педагогический дизайн отечественного образования. Педагогический дизайн – это проектирование социотехнической системы, включающей одновременно и новые технические средства обучения, и новые орга-

низационные формы учебной деятельности. Проектирование педагогически обосновано и направлено на достижение образовательного результата обучаемым. В педагогическом дизайне главным действующим лицом является субъект. Это объясняется тем, что сегодня необходимо большее внимание уделять действиям, которые совершает ученик, студент, их анализу, характеристике нравственных и моральных качеств личности, формированию духовности, при этом учебные материалы и учебные объекты на данном этапе вторичны. Подобная практика не нова, она также является частью педагогического процесса, исторически оформившегося в нашей стране, и используется в ситуациях, когда для этого возникают социокультурные, экономические и политические предпосылки.

II. Дидактика. Преемственность, в дидактике заключается в том, что она сохраняет свой субъекториентированный характер, дидактические импликанты и принципы. По мнению педагогов (С. И. Архангельский, В. В. Давыдов, Ю. А. Кустов, И. Я. Лернер и др.), преемственность можно рассматривать в качестве дидактического принципа, имеющего следующие характеристики:

- наличие алгоритма (содержание, формы, методы, средства образовательного процесса на всех этапах образования);
- характер педагогической деятельности (динамичный, поступательно-восходящий, перспективный);
- деятельность преподавателя и обучаемого (активность, конструктивность, отсутствие дублирования на всех этапах);
- перспектива (конструирование более эффективных моделей образовательного процесса, преодоление объективных противоречий процесса обучения линейно-дискретного характера).

В педагогическом контексте необходимо учитывать фактор преемственности в тех случаях, когда определенные события нарушают привычную для обучаемых / педагогов ситуацию, что значительно осложняет их учебную деятельность. Выходом из данного противоречия нам видится применение методических инноваций, педагогических разработок, психологических упражнений, способствующих снятию эмоционального напряжения и приданию веры в собственные силы [3, с. 96]. К подобным мерам относится принцип Ле Шателье, применяемый сегодня для описания поведения различных (в том числе педагогических) систем. При внешнем воздействии (исторические, экономические, социокультурные трансформации) педагогическая система может быть выведена из состояния устойчивого равновесия: чем больше отклонение от состояния равновесия, тем значительнее затраты для ослабления противодействия системы этому отклонению (например, боевые действия, послевоенная разруха, экономический кризис влекут упадок образования, всей школьной системы), что неоднократно подтверждалось историческими событиями как в отечественной, так в зарубежной педагогике. Кроме этого, снятие трудностей при нарушении привычной для обучаемых и педагогов ситуации может происходить благодаря проведению педагогических и социально-психологических тренингов. Остановимся на данных тренингах подробнее.

1. Педагогический тренинг. Для успешности процесса важно разработать модель педагогического тренинга, имеющего личностно-значимый характер деятельности, системность, обновляемый комплекс упражнений. Тренинг может проходить в индивидуальной и групповой формах. Такой вид работы с детьми и взрослыми оказывает положительное воздействие на развитие личностных качеств субъекта посредством актуализации знаний в устойчивые психические образования (качества, умения, навыки), реализуемые в процессе возобновляемого упражнения отдельного действия в условиях систематичности, индивидуализации, повторяемости, возрастания нагрузки и рефлексивной оценки результата.

Характерной чертой преемственности в формировании субъекта мы считаем развитие мотивации и стимулирования к учению, воспитание контроля и самоконтроля личности, рост ее интеллектуальной активности, улучшение ораторских способностей и др. Известно, что способности у субъектов образования различные: утонченный художник передает прелесть облака на холсте и вербализует эти же эмоции на уроке литерату-

ры, однако на уроке физики понятие «облако» для такого ученика – табу. Юный техник самостоятельно мастерит радиоприемник из подручных средств, а на уроках русского языка получает неуд. Подобная ситуация и с педагогическими способностями учителей: способности учителя-предметника, ведущего урок химии, и химика – директора школы различны и включают спектр качеств от адекватности самооценки, уровня притязаний, до целеустремленности, эрудиции, эмпатии, контактности.

Подход к пониманию преемственности в подобном ключе способствует дальнейшей индивидуализации системы организации учебного процесса, в котором важное место отводится инновационным методикам, игротехникам, педагогическим тренингам, направленным на управление развитием личностных способностей субъекта, при котором выбор приемов, темпа, способов обучения учитывает их характерные особенности.

Для повышения эффективности работы опытные модераторы используют различные методы:

– метод морфологического анализа (комбинирование выделенных элементов или их признаков в процессе поиска решения проблем; генерирования всех возможных альтернатив; построение морфологических матриц; классифицирование);

– метод синектики (совмещение разнородных элементов, соединение различных, зачастую очевидно несовместимых частей; превращение незнакомого в знакомое; превращение знакомого в незнакомое и т.д.).

Одно из практических решений проблемы преемственности в обучении и воспитании найдено В.Н. Никитенко, предложившим создание «дидактического моста», звеньями которого является последовательная серия учебных заданий, требующих для своего решения моделирования педагогических ситуаций, организации учебных педагогических игр, практики в школах, стажировок и т.д.

2. Социально-психологический тренинг. Данный тренинг направлен на формирование и развитие компетентностей, ценностного отношения к индивидуальному опыту, рефлексивной культуры. Участие в подобных тренингах позволяет не только осваивать новую информацию, но и развиваться, учиться решать проблемы эффективными способами [4, с. 368]. Преимущества данных тренингов для сохранения преемственности в современном педагогическом образовании заключаются в приобретении опыта саморазвития в процессе взаимодействия участников. Социально-психологический тренинг проходит, как правило, в групповых формах, что позволяет значительно активизировать участников: происходят взаимные изменения их поведения, деятельности, установок, отношений, при этом действие каждого из субъектов выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных участников. Характерной особенностью является отношение педагогов и психологов к тренингам. Так, методическая сторона для педагога более важна, чем коммуникативная, при этом психолог, наоборот, обращает самое пристальное внимание на общение. Это также неотъемлемый атрибут преемственности современной педагогической науки, которая характеризуется наличием трех основных смыслов в реализации преемственности:

- содержание обучения (логическое изложение изучаемого материала; установление связи изучаемого материала с ранее изученным; определение функциональной зависимости между содержанием изучаемого материала и методами преподавания);
- преподавание (систематичность, последовательность изложения материала, целостность знания, адекватность образовательных технологий содержанию образования, задачам обучения, способностям субъектов образовательного процесса, т.е. «горизонтальная» преемственность. «Вертикальная» преемственность – это готовность учащихся к обучению на более высоком образовательном уровне);
- учение (осознание обучаемым основных идей учебного предмета, его логики, взаимосвязи).

На основании трех основных смыслов в реализации преемственности в структуре личности развиваются новообразования, так называемые компетенции, на формирование которых направлена современная система образования в Российской Федерации. Требование кардинально иного подхода к человеческим ресурсам, способным одновременно понимать, отражать, воспринимать новые социокультурные реалии способствова-

ло развитию компетентного подхода, сущность которого состоит в том, что все обучение строится с учетом прошлого образовательного опыта обучающегося, т.е. сохраняется преемственность как одно из обязательных педагогических условий формирования компетентной личности.

Формировать компетентную личность возможно, например, в процессе практической деятельности по профессиональной ориентации детей и подростков. Педагогам необходимо учитывать имеющийся опыт в данной области и генерировать новые стратегии мышления, открывающие перспективы успешного выбора, освоения и реализации субъекта в приобретенной профессии [5, с. 8]. Для этого создаются базы данных, способствующие освоению разработок в данной области, сохраняющие традиции преемственности в практике образования и воспитания:

- проведение исследовательской работы;
- разработка бизнес-инициатив для детей, подростков, взрослых людей;
- техническое задание для детей и подростков разрабатывают ученые вуза;
- формирование у детей определенных навыков и умений благодаря изготовлению необходимых инструментов преподавателями совместно с обучаемыми;
- транспортировка расходных материалов;
- конверсия процесса обучения с помощью landing (область применения, перспективы, разработка алгоритма решения поставленной задачи, тестирование и пр.);
- конкурсный отбор волонтеров и преподавателей;
- развитие логистической системы;
- исследование современных возможностей развития бизнеса, связанных с ним рисков;
- первичные опыты по оптимизации потребления образовательных услуг;
- обеспечение профориентационной работы (техническое обслуживание, подготовка персонала и т.д.).

В проблеме преемственности сегодня рельефно обозначаются следующие императивы.

Таблица 1. Императивы в сохранении преемственности
Table 1. The imperatives in preserving the continuity

№	Задача	Решение
1	Подготовка современного педагога	повышение качества результатов образования педагога как архитектора трансмедийных продуктов, являющегося личностью адаптивного типа, имеющего репутационный капитал, высокую личную эффективность, тиражирующего гуманитарные ценности и традиции, лучшие образовательные практики
22	Фундаментальное образование учителя	постоянное самообразование учителя как носителя собственной воспитательной стратегии. Гуманистический смысл подготовки учителя заключается в его реализации в профессии
3	Мотивация педагога	профессионализм, когнитивные и гностические компетенции, организационные, мобилизационные, развивающие, ориентационные и коммуникативные компетенции
44	Использование современных методик	- междисциплинарные подходы с акцентом на research activities; - актуализация эмоциональной сферы детей и подростков для воздействия на их внутреннюю мотивацию; - курс на саморазвитие личности (гибкий образовательный процесс; порционность нового материала, подлежащего изучению; постоянная коммуникация с тьютором)

55	Предотвращение старения педагогического корпуса	комплекс стимулирующих мер, «доводящих» выпускников вузов до школы. Согласно статистике, сегодня только каждый третий молодой специалист идет работать в школу, тогда как основное количество педагогических кадров остается неизменным и стремительно стареет.
66	Имидж современного образовательного учреждения	Эрудиция и компетентность всех сотрудников образовательной организации, психологический климат, эмпатия
77	Руководитель современной школы	Социально-психологическая адаптация руководителя; компетентность и компетенции; стиль руководителя
88	Коллектив в системе образования	Признаки коллектива. Формирование коллектива. Классификация коллектива. Особенности подбора персонала.
99	Инноватика	Типы инноваций, апробация инновационных проектов
110	Мониторинг и оценка качества образовательных услуг	Барьеры инновационной педагогической деятельности. Тестирование промежуточное и итоговое. Публичные выступления, публикационная активность.

Источник: составлено соавторами научной статьи.

Source: compiled by the co-authors of the scientific article.

Из таблицы видно, что сохранение и преумножение лучшего, созданного в отечественном и мировом образовании – это дело чести всего российского общества, которое заинтересовано в формировании всесторонне развитой, креативной личности, смело шагающей в будущее.

Успешное будущее личности априори связано с ее образованием, так как образование – это индикатор того, насколько у обучаемого сформированы навыки, чтобы с помощью специальных методов получить, переработать и усвоить информацию [6, с. 64]. Образование – это социальный лифт, который обеспечивает продвижение по жизненной траектории. Образование – это инклюзивный кубок, доступный на финише тому, кто заслужил его собственным трудом во время прохождения сложной дистанции.

Процесс образования многообразен, поэтому для успешной организации процесса необходимо учитывать факторы, влияющие на достижение конечного результата: мобильность, ресурсы, контингент; а также закономерности, в соответствии с которыми образование развивается: отношения в социуме; профессионализм личности; феномен достижения успеха и др.

Для обеспечения преемственности необходимы диверсификации и модернизации современного образования. Важную роль в данных процессах играют агенты (в условиях вузовского образования это преподаватели и сотрудники вуза), их потенциал, интеллект, стиль мышления, характер. Функциональная зависимость модернизации в субъект-объектной системе проявляется в том, что эрудированный, ангажированный преподаватель способен расширить диапазон обучаемых, студентов за счет инициатив:

1. Разработка новой модели образования, включающей: структуру образовательной модели; содержание курса обучения; организацию курса обучения; форму организации учащихся; управление учащимися; тесты и проверки; оценку процесса обучения;

2. Целенаправленное создание условий для обучения, становления обучаемого как будущего специалиста:

- а) учет психологических особенностей обучаемых (сензитивность, сублимация личности, темперамент);

б) поиск путей индивидуализации обучения (учет возможности концентрации внимания, мнемических способностей, интеллекта);

в) применение инновационных технологий (обучение в условиях, приближенных к производственным, учитывающим нюансы технологической цепи; обучение собственным примером преподавателя; действие в решении задач в реальных условиях);

3. Стимуляция смыслового выбора, рефлексивного анализа / самоанализа объекта (создание в результате отражения субъектом отношений, существующих между ним и тем, на что его действия направлены);

4. Выбор метода исследования (кавалитативные, ориентированные на понимание, или квантитативные, используемые для генерализации и объяснения). Положительным представляется само расширение арсенала исследовательских методов (case study, герменевтические интерпретации учебных текстов, структурно-семантический анализ текстов и т.д.);

5. «Устная агитация»: реноме, портфолио, отзывы на публичные выступления (лекции, мастер-классы, тренинги и т.д.).

Образование является генетически необходимым и полезным для полноценного умственного труда, позволяющим стать человеку разумным (*homo sapiens*); это незаменимый фермент общества, который гарантирует его социальный и технический прогресс [9, с. 394].

Важным фактором преемственности является курс на дальнейшую модернизацию современного образования, при этом существенная роль отводится дистанционному образованию, которое часто отождествляют с обучением и преподаванием. Обучение – процесс целенаправленной передачи общественно-исторического опыта; организация формирования знаний, умений, навыков; это то, что обучающийся получает от взаимодействия с учебным заведением в целом, с преподавателями, обучающимися. Преподавание отличается от обучения полюсами внимания: преподавание концентрирует внимание на входе учебного процесса, т.е. на том, что дается студенту, – содержанию учебного процесса (знаниях, умениях, навыках). Образование сосредоточивает внимание на выходе, т.е. на том, что получил студент, причем полученное оценивается обучающимся не столько с точки зрения его содержания или интереса, сколько с точки зрения полезности осуществленного обучения для его настоящей или будущей деятельности [10, с. 38]. Преподавание отражает взгляд преподавателя на явления и процессы, обучение – взгляд обучаемого. Мнение преподавателя всегда шире и глубже, так как это взгляд эксперта. Для взгляда обучаемого характерна прагматичность, некоторая фрагментарность. В связи с тем, что преподаватель размышляет в основном дедуктивно, а студенты мыслят индуктивно, особенность дистанционного образования заключается в том, что студенты преимущественно обучаются тому, чего они не знают и не умеют.

Российские педагоги-практики используют в своей работе органичные, ориентированные на перспективные задачи учебные программы. По типам различают поэлементные и интегрированные программы; по основному виду деятельности программы направлены на восприятие или практическую работу; основной акцент в работе педагога делается на процессе или продукте [13, с. 4].

Выбор содержания образования – один из наиболее важных вопросов современной педагогики. О мере ответственности за отбор содержания образования свидетельствует трехкратный контроль его качества со стороны Государственной Думы, Правительства РФ (государственный образовательный стандарт); Министерства образования (нормативные документы Министерства образования); муниципалитета (рабочие программы и учебные планы).

Педагог, учитывая разномасштабность знания и его рост, раздвигает концептуальные границы интерпретируемости теорий с помощью познавательного вектора. При этом субъект образовательного процесса не должен допускать возможности индоктринации и социального отчуждения вследствие ошибочного выбора содержания образования.

III. Среда. Для успешного осуществления процесса образования важно состояние среды (качественные характеристики, ресурсы, геометрия и т.д.), в которой он осуществляется. Среда – это

1. Окружение, имеющее конфигурацию, навигационную систему, собственное информационное поле, траекторию развития, потенциал интеграционного взаимодействия;

2. Смысловой континуум, связывающий человека с окружающим миром, который информирует, пропагандирует те или иные нравственно-эстетические ценности, оказывает идеологическое или организационное воздействие на мировоззрение и социальное поведение людей;

3. Структура, обладающая свойствами связности, целостности, управляемости, зависящая от насыщенности ее различными ресурсами [15, с. 329].

Педагогическая наука позволяет создавать благоприятную среду для существования субъекта образования в социуме, разрабатывая новые практики, позволяющие обучаемому анализировать ситуацию и проводить ревизию окружающего его коллектива, континуума. Так как XXI век – век цифровизации, считаем своевременным объяснение концепта «медиасреда», активно вошедшего в педагогический тезаурус. Медиасреда – это социокультурный феномен, имеющий следующие характеристики:

- многослойный субстрат, насыщенный разнохарактерным информационным материалом;

- качественный контент: архетипы, смыслы, символы;

- интеллектуальная субстанция, свойственная ее субъектам.

Среды можно искусственно формировать. Для этого необходимо провести ряд мероприятий, направленных на организацию различных сообществ, имеющих многообразные формы:

- методическое объединение педагогов, разрабатывающих модель организации проектной деятельности обучаемых;

- научное и творческое сообщество обучаемых как форма интеграции основного и дополнительного образования в деле создания среды;

- междисциплинарные, универсальные проекты, способствующие дальнейшему развитию среды.

Специально создаваемая среда способна воспитывать духовно-нравственную личность; формировать субъекта культуротворческой деятельности; развивать метапредметные способности (готовность к саморазвитию, осуществлению нравственного выбора, непрерывному образованию). Основными функциями среды мы считаем следующие:

а) коммуникативность – это связь человека с другими людьми. Сегодня наблюдается быстрое развитие коммуникации в области культуры. Коммуникация в современном обществе рассматривается как форма духовного общения людей (знаки, символы, образы). В ходе общения происходит обмен духовными ценностями;

б) мультимедийность – сочетание различных видов воздействия и восприятия в процессе интеракции (вплоть до возникновения эффекта синергии);

в) инструментальность – возможность использования баз данных и информационных ресурсов;

г) интерактивность – обеспечение обратной связи в процессе коммуникации (интеракция), общение, обмен информацией;

д) экстенсивность – обеспечение расширения возможностей органов чувств и других систем человека за счет связи с внешним миром.

Данные функции оказывают существенное влияние на изменение структуры общения индивидов из различных социальных страт. Отметим, что особенное воздействие на процесс коммуникации оказывает Интернет. В связи с тем, что всемирная паутина – это (в основном) привилегия молодежи, виртуальное пространство стало местом постоянного общения детей и подростков.

В современном виртуальном пространстве коммуникации создается также особая социальная субсреда, способствующая

- появлению новых виртуальных миров, объединяющих пользователей по всему миру;

- коллаборации учащейся молодежи, педагогов, родителей (сетевая форма коммуникации);
- формированию общесистемного феномена: «дух школы» как определенной эмоционально-ценностной характеристики отношений.

Основными атрибутами среды образовательной организации являются:

- характер (отношениями между участниками, режимные моменты и т.д.);
- показатели (насыщенность, структурированность);
- части (социально-контактная, информационная, предметная и т.д.);
- дискурс (программа обучения, стиль преподавания, характер контроля).

Нами выявлены основные характеристики среды, имеющие

- эффекты (интегральный, консолидирующий, образовательный форсайт);
- свойства (обучающая, воспитывающая);
- модификацию (виртуальная, образовательная, учебная);
- отношения (межличностные, субъект-объектные, объект-объектные);
- факторы (пространственные, предметные, материальные, др.).

Создание специальной среды имеет смысл по причине организации коммуникации на качественно ином уровне: позволяет соединить в процессе коммуникации дискурсивный и интуитивный элементы креативной деятельности обучаемых; теорию и практику субъекта образования. При этом возникает новая форма диалога между субъектом и объектом образования – культурно-мировоззренческий, что означает открытие символического отношения – состояния творчества.

Современное образовательное пространство представляет собой совокупность различных сред, которые традиционно в той или иной форме существовали в практике российского образования и составляли его генофонд. Именно поэтому наше внимание сосредоточено на преемственности в деле среднего образования для гармоничного развития личности. Предложенная дефиниция концепта «среда» позволяет нам использовать функции данного концепта: методологическую, объяснительную, преобразующую. Рассмотрим их.

Методологическая функция концепта состоит в возможности организации проектной деятельности субъектов образования. В таких проектах учитываются не только информационные технологии, но и психология отношений, формирующиеся между субъектами и объектами в ходе совместной деятельности: связи, симпатии, увлечения.

Описательная функция концепта позволяет охарактеризовать среду как педагогическое явление, формирующее образованность субъектов совместной деятельности в сфере социальных отношений. Совместная деятельность – это система взаимодействий субъектов образования, которая не является статичной, а постоянно расширяется и совершенствуется. Взаимодействия всех членов проекта направлены на создание социально значимого продукта, что повышает мотивацию участников, приводит к достижению образовательного результата.

Объяснительная функция концепта «среда» заключается в том, что рельефно раскрываются пути становления субъектности участников проекта через их постепенное включение в совместную деятельность.

Преобразующая функция среды состоит в организации совместной деятельности, направленной на формирование горизонтальных отношений между участниками совместной деятельности.

Многообразие искусственно создаваемых типов сред формирует различные качества личности. Так, например, научная среда располагает к проведению лабораторных или полевых исследований (выработка научного мышления); патриотическая среда воспитывает любовь к Родине, гордость за страну, в которой живешь, верность долгу (развитие преданности отчизне); эстетическая среда способствует раскрытию глубинных качеств личности благодаря участию в изостудиях, фотокружках, хоре (воспитание эстетического вкуса); спортивная среда объединяет всех участников образовательного процесса посредством проведения соревнований по различным видам спорта (формирование здорового образа жизни); антропогенная среда формирует чувство ответственности

за водную, наземную, воздушную, почвенную среды и живые организмы (экологическая культура обучаемых) и т.д.

Развитие искусственно создаваемой среды происходит с учетом следующих принципов:

Стереотипизация и социальная инклюзивность (субъект принимает стереотипы поведения в обществе и бесконфликтно входит в круг общения);

Активность субъекта (освоение существующих правил, «духа» рекреации, стремление занять в микросоциуме собственную нишу и т.д.);

Преемственность и последовательность (взаимосвязь чувственного и логического, рационального и иррационального, сознательного и бессознательного в поведении субъекта);

Интегративность (в искусственно создаваемой среде сосредотачиваются лучшие дидактические образцы, практикуются новые методики, проходит апробация инноваций);

Коммуникативность (специально создаваемая среда – это комфортность и психологическая релаксация, располагающая субъекта к сакральной беседе, снимающей определенные трудности при социализации);

Метапредметность (совокупность получаемых в искусственной среде знаний в горизонтальной и вертикальной структурах).

Резюмируя сказанное, отметим, что современные цели развития педагогического образования в Российской Федерации неразрывно связаны с идеей сохранения преемственности

- в сохранении и преумножении традиций формирования кадрового потенциала как одного из ведущих ресурсов образования;

- в разработке механизмов реализации индивидуальных образовательных стратегий для всех категорий граждан (люди с ограниченными возможностями здоровья, уволенные в запас военнослужащие, студенты-заочники и т.д.);

- в обеспечении субъекту неконфликтного существования в социуме;

- в преодолении разрыва между технологической силой и уровнем духовности социального субъекта;

- в формировании гибкой системы непрерывного образования, развивающей человеческий потенциал, способный обеспечить текущие и перспективные потребности страны;

- в модернизации образовательных программ, соответствующих принципам открытости, объективности, прозрачности;

- в развитии инфраструктуры образования;

- в обеспечении эффективной системы социализации и самореализации субъекта;

- в самовозрождении современного человечества для созидательной деятельности, для сохранения всех элементов духовной культуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Розин В. М. Образование в обновляющемся мире // *Alma mater*. 2006. № 6. С. 24–33.
2. Гершунский Б.С. *Философия образования для XXI века*. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
3. Быкасова Л.В. Педагогическая эпистемология: от структурализма к деконструктивизму // *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2016. № 2 (71). С. 96-99.
4. *Философский словарь*. – М.: Республика, 2003. – С. 368.
5. Быкасова Л.В., Ищенко А.М. Эволюционирование субъектности в образовательных моделях // *Казанская наука*. 2011. № 5. С. 87-90.
6. Быкасова Л.В., Самойлов А.Н. Акметектоника как моделируемый эталон субъекта образовательной деятельности // *Наука и современность*. 2017. № 1 (11). – С. 63-69. DOI: 10.17117/ns.2017.01.063
7. Степин В.С. *Теоретическое знание*. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 744 с.

8. Годник С.М. Проблемы изучения преемственности высшей и средней школы // Советская педагогика. 1980. № 9. С. 52–56.
9. Орлова Э.А. Культурная (социальная) антропология. М.: Академический проект, 2004. С. 394-395.
10. Самойлов А.Н., Быкасова Л.В. Дистанционное образование: культура, среда, социализация // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2014. № 2. С. 37-42.
11. Быкасова Л.В., Подберезный В.В., Панова В.А. Теория структурализма о диверсификации и модернизации современного образования // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т. 9. № 1-1. С. 121-125. Doi: 10.17748/2075-9908-2017-9-1/1-121-125.
12. Быкасова Л.В., Подберезный В.В., Петрушенко С.А. Современная образовательная парадигма в формировании регионального образовательного кластера // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. № 2 (77). С. 130-135. Doi: 10.23859/1994-0637-2017-2-77-19.
13. Быкасова Л.В. Анализ моделей креативности в аспекте инвестиционной теории // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Психология. Общественные науки. Спецвыпуск. Ростов н/Д, 2006. С. 3-7.
14. Быкасова Л.В. Когнитивная коммуникация в образовательной среде // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий, 2016. № 2. С. 129-132. <https://programs.gov.ru> Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» до 2020 г.
15. Андреева К.В., Быкасова Л.В. Средоориентированное обучение в современном вузе // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 329. – URL: <http://www/science-education.ru/113-11421> (дата обращения 29.12. 2013).

REFERENCES

1. Rosin V.M. Obrazovanie v obnovlyayushchemsya mire. [Education in a changing world]. Alma mater. 2006. № 6. Pp. 24–33.
2. Gershunskij B.S. Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka. [Philosophy of education for the XXI century]. М: Perfection. , 1998. 608 p.
3. Bykasova L.V. Pedagogicheskaya ehpistemologiya: ot strukturalizma k dekonstruktivizmu. [Pedagogical epistemology: from structuralism to deconstructivism]. Bulletin of Cherepovets state University. 2016. № 2 (71). Pp. 96-99.
4. Filosofskij slovar' [Philosophical dictionary]. М.: Republic, 2003. P. 368.
5. Bykasova L.V., Ishchenko A.M. Evolyucionirovanie sub"ektnosti v obrazovatel'nyh modelyah. [Evolution of subjectivity in educational models / / Kazan science]. 2011. № 5. Pp. 87-90.
6. Bykasova L.V., Samojlov A.N. Akmetektonika kak modeliruemyj ehtalon sub"ekta obrazovatel'noj deyatel'nosti. [Ecotechnika modeled as a standard subject in education]. Science and modernity. 2017. № 1 (11). – С 63-69. DOI: 10.17117/ns.2017.01.063
7. Stepin V.S. Teoreticheskoe znanie. [Theoretical knowledge. М.: Progress-Tradition]. 2003. – 744 p.
8. Godnik S.M. Problemy izucheniya preemstvennosti vysshej i srednej shkoly. [Problems of studying the continuity of higher and secondary schools]. Soviet pedagogy. 1980. № 9. Pp. 52–56.
9. Orlova E.H.A. Kul'turnaya (social'naya) antropologiya. [Cultural (social) anthropology]. М.: Academic project, 2004. Pp. 394-395.
10. Samojlov A.N., Bykasova L.V. Distancionnoe obrazovanie: kul'tura, sreda, socializaciya. [Distance education: culture, environment, socialization. proceedings of the southern Federal University]. Pedagogical science. 2014. № 2. Pp. 37-42.
11. Bykasova L.V., Podberезnyj V.V., Panova V.A. Teoriya strukturalizma o diversifikacii i modernizacii sovremennogo obrazovaniya. [Theory of structuralism on diversification

- and modernization of modern education]. Historical and socio-educational idea. 2017. V. 9. № 1-1. Pp. 121-125. Doi: 10.17748/2075-9908-2017-9-1/1-121-125.
12. Bykasova L.V., Podbereznyj V.V., Petrushenko S.A. Sovremennaya obrazovatel'naya paradigma v formirovanii regional'nogo obrazovatel'nogo klastera. [Modern educational paradigm in the formation of a regional educational cluster]. Bulletin of Cherepovets state University. 2017. № 2 (77). Pp. 130-135. Doi: 10.23859/1994-0637-2017-2-77-19.
 13. Bykasova L.V. Analiz modelej kreativnosti v aspekte investicionnoj teorii. [Analysis of models of creativity in the aspect of investment theory]. Proceedings of higher educational institutions. North Caucasus region. Psychology. Social science. Special issue. Rostov n/D, 2006. Pp. 3-7.
 14. Bykasova L.V. Kognitivnaya kommunikaciya v obrazovatel'noj srede. [Cognitive communication in educational environment]. Bulletin of the Siberian Institute of business and information technologies. 2016. № 2. Pp. 129-132.
 15. Andreeva K.V., Bykasova L.V. Sredoorientirovannoe obuchenie v sovremennom vuze. [Environment-oriented education in a modern University]. Modern problems of science and education. 2013. № 6. Pp. 329. Available at: <http://www/science-education.ru/113-11421>. (accessed 29.12. 2013).

Информация об авторе:

Быкасова Лариса Владимировна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей педагогики, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал).

ORCID iD: 0000-0003-4866-1222,

г. Таганрог. Россия

moeve-25-moeve@yandex.ru

ул. Циолковского 30, кв. 38, г. Таганрог 347916, Ростовская область

Получена: 27.09.2018

Information about the author:

Larisa V. Bykasova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Department of General Pedagogics Federal State Budgetary Educational Institution of higher professional education Rostov State Economic University (RINH), Taganrog Institute named after A. P. Chekhov (branch).

ORCID iD: 0000-0003-4866-12222,

Taganrog. Russia

moeve-25-moeve@yandex.ru

The street 30, apt 38, 347916, Taganrog, Rostov oblast

Received: 27.09.2018

УДК 37.048

ИГНАТОВИЧ Владлен Константинович
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
vign62@mail.ru

Vladlen K. IGNATOVICH
Kuban State University
Krasnodar, Russia
vign62@mail.ru

ЧИГАНЦЕВА Ольга Александровна
Кубанский государственный университет
Краснодар, Россия

Olga A. CHIGANTSEVA
Kuban State University
Krasnodar, Russia

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ
СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ С
УЧАЩИМИСЯ: СУЩНОСТЬ ФЕНОМЕНА И ПУТИ
ФОРМИРОВАНИЯ**

**PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE
TEACHERS TO IMPLEMENT THE
SUBJECT-SUBJECT INTERACTIONS WITH
STUDENTS: THE ESSENCE OF THE PHENOMENON
AND THE FORMS OF FORMATION**

В статье рассмотрены вопросы формирования профессиональной готовности будущих педагогов к осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с учащимися. Показано, что понятие субъект-субъектного взаимодействия связано с качественно новым уровнем понимания сути педагогического воздействия и базируется на современных представлениях об ученике как о субъекте образования, способном строить индивидуальную образовательную траекторию. Охарактеризованы структура и содержание этой готовности будущего педагога как его интегративного личностного качества, эффективно формируемого в процессе моделирования педагогических ситуаций совместного с учениками решения творческих задач. Представлены данные эмпирического исследования, свидетельствующие о недостаточности существующих в массовой практике образовательных программ подготовки магистрантов педагогического направления для эффективного формирования их профессиональной готовности к субъект-субъектному взаимодействию с учащимися.

The article deals with the formation of professional readiness of future teachers to implement subject-subject interactions with students. It is shown that the concept of subject-subject interaction is associated with a qualitatively new level of understanding of the essence of pedagogical influence and is based on modern ideas about the student as a subject of education capable of building an individual educational trajectory. The structure and content of this readiness of the future teacher is characterized as his integrative personal quality, which is effectively formed in the process of modeling pedagogical situations of jointly solving creative tasks with students. The data of the empirical research are presented, indicating the insufficiency of the educational programs for preparing undergraduates of the pedagogical direction that exist in mass practice for the effective formation of their professional readiness for subject-subject interaction with students.

Ключевые слова: субъект-субъектное взаимодействие, профессиональная готовность, образовательная самостоятельность, индивидуальная образовательная траектория

Keywords: subject-subject interaction, professional readiness, educational independence, individual educational trajectory

Для цитирования: Игнатович В.К., Чиганцева О.А. Профессиональная готовность будущих педагогов к осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с учащимися: сущность феномена и пути формирования. *Педагогика вчера, сегодня, завтра*. 2018. Том. 1. № 1. с.24-42.

For citation: Ignatovich V.K., Chigantseva O.A. Professional readiness of future teachers to implement the subject-subject interactions with students: the essence of the phenomenon and the forms of formation. *Pedagogy yesterday, today, tomorrow*. 2018. Vol. 1. no. 1. Pp. 24-42. (in Russ)

Введение

Реалии XXI столетия и отвечающие им тенденции развития образования, как в нашей стране, так и за рубежом, заставляют по-новому осмыслить содержание профессиональной готовности педагога, формируемой на этапе получения им высшего образования. Речь идет не только о необходимости освоения современных педагогических и инновационных технологий. Современному учителю необходимо уметь строить особые

отношения с учащимися, которые в современных исследованиях характеризуются как субъект-субъектные. Это положение касается всего многообразия взаимодействия детей и взрослых в современном мире. Как отмечает Д.И. Фельдштейн, «речь идет ... об отношении к взрослым как к посредникам, которые открывают детям будущее, и как к соучастникам их деятельности. То есть перед нами сложный, многопланово обусловленный процесс взаимоотношений детей и взрослых, в котором активно участвуют обе стороны» [23, с. 10]. В этой связи претерпевают значительные изменения представления о субъектах образовательного процесса – учащихся и педагогах – и сущности их субъектности, которую они проявляют в различных ситуациях, требующих принятия творческих и ответственных решений. Субъектность учащихся при этом рассматривается с точки зрения их готовности к проектированию индивидуальных образовательных траекторий, приводящих их к максимальной степени раскрытия своих творческих возможностей и достижения социального успеха (Е.А. Александрова, А.Г. Асмолов, Ю.В. Глазова, В.М. Гребенникова, В.К. Игнатович, О.В. Петунин, И.А. Погодина и др.). Что же касается субъектности современного педагога, она, по мнению исследователей, прежде всего проявляется в профессиональной готовности сопровождать самостоятельную деятельность учащихся, способствуя ее развитию и открывая для них новые горизонты творческого освоения действительности (В.П. Бедерханова, П.Б. Бондарев, В.М. Гребенникова, Т.М. Ковалева, И.А. Колесникова, В.Е. Курочкина, Т.В. Якубовская и др.). При этом профессиональная позиция, занимаемая педагогом в ходе субъект-субъектных взаимодействий с учащимися, часто характеризуется словом «тьютор» [12].

В то же время эти новые представления недостаточно полно отражены в существующих способах профессиональной подготовки будущих педагогов, требования к компетентности которых зафиксированы, в частности, в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования. Не выявлены общие закономерности формирования профессиональной готовности будущих педагогов к осуществлению субъект-субъектных отношений учащихся в процессе осуществления ими индивидуальной образовательной траектории, а также педагогические условия, способствующие эффективному формированию этой готовности в системе профессиональной подготовки магистрантов.

Настоящая статья посвящена обоснованию самого понятия профессиональной готовности педагога к субъект-субъектным взаимодействиям с учащимися и описанию процесса ее формирования в процессе профессионального образования.

Материалы и методы

В ходе исследования были использованы *методы*: теоретического анализа и моделирования процесса формирования профессиональной готовности будущих педагогов к осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с учащимися; эмпирические (изучение инновационного педагогического опыта, опрос, экспертное оценивание). Была разработана и использована анкета открытого типа, направленная на изучение самооценки уровня сформированности профессиональной готовности к осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с учащимися у магистрантов педагогического направления подготовки, а также карта экспертного оценивания этой готовности у учителей школы, принявших участие в специальной обучающей программе.

Методологическую основу проведенного исследования составили идеи культурно-исторического (Л.С. Выготский), системного (Э.Г. Юдин) и деятельностного (А.Н. Леонтьев) подходов. Его *теоретическая база* включает и общие положения теории высшего образования (Ю.К. Бабанский, В.П. Бедерханова, С.Д. Смирнов, Р.С. Пионова), теорию педагогических взаимодействий (Ю.К. Бабанский, В.В. Сериков), концепцию развития субъекта профессиональной, в частности, педагогической деятельности (А.К. Маркова, Л.И. Митина, П.И. Рубинштейн), а также общие положения теорий проблемного и развивающего обучения (А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин).

Результаты исследования

Проведенный анализ научной литературы позволяет утверждать, что понятие субъект-субъектного взаимодействия является производным от родового понятия «педагогическое взаимодействие». По мнению Е.В. Коротаевой, оно возникло в тезаурусе педагогической науки в контексте современных тенденций развития образования, таких как «становление межгосударственного образовательного пространства, формирование и укрепление правовой основы государства, сосуществование различных организационных форм в экономике страны, широкий культурный обмен, освоение новых, субъект-субъектно ориентированных технологий в образовательной практике» [14]. Для того чтобы раскрыть сущность и особенности субъект-субъектных взаимодействий в образовательном процессе необходимо, в первую очередь, раскрыть смысл самого термина «взаимодействие». Прежде всего выделим взаимный характер совершаемого действия, что в словаре С.И. Ожегова определяется как «обоюдный, касающийся обеих сторон» [17, с. 71].

По свидетельству исследователей категория педагогического взаимодействия возникла в тезаурусе педагогики в конце 1960-х годов. Изначально оно не являлось строгим понятием, поскольку могло заменяться синонимами взаимосвязь, сочетание и др. Наиболее часто это понятие использовалось разработчиками теории обучения, это связано с именами М.А. Данилова, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина [4]. В первую очередь оно касалось взаимосвязи абстрактных понятий, образующих научно-теоретическую базу педагогики тех лет. Так, Е.В. Коротаева отмечает, что данное понятие имело наиболее тесное отношение к принципам и методам обучения, поскольку именно им присуще свойство сочетаемости и зависимости от оптимальности их подбора, а также к комплексному воздействию форм учебно-воспитательного процесса, обеспечивающему достижение поставленной цели [14].

Практическая направленность исследований по проблемам педагогического взаимодействия стала оформляться в 1970-х гг. Так, например, Х.Й. Лийметс указывал на выраженный гуманитарный характер категории педагогического взаимодействия и поэтому подчеркивал ее эвристическую роль в развитии педагогических дисциплин [16].

По понятным причинам в этот период исследования проблем педагогических взаимодействий носили крайне идеологизированный характер и рассматривались исключительно в контексте создания механизмов достижения целей коммунистического воспитания. Само же содержание этих взаимодействий чаще всего интерпретировалось как объединение усилий школы, ее внутренних подразделений и микросоциума.

Ситуация начала меняться в 1980-х годах, отмеченных существенным расширением спектра взаимодействия школы и окружающей среды. Именно тогда начали создаваться социально-педагогические комплексы, которые изначально были ориентированы на более широкий круг педагогических взаимодействий. В этой связи в научных исследованиях стали возникать новые аспекты, в которых рассматривалось само понятие педагогического взаимодействия. Так, например, Ф.Г. Зиятдинова рассматривала социально-педагогический комплекс как «объединенное воспитательное взаимодействие трудовых, учебно-воспитательных коллективов, семьи, предприятий и учреждений ... с целью создания оптимальных условий для воспитательного воздействия на детей и взрослых» (цит. по: [7]). Нетрудно заметить, что в этом подходе понятие педагогического взаимодействия практически синонимично понятию «воспитательное воздействие», субъектом которого выступает исключительно взрослый. Субъектность ребенка при этом оказывается за рамками исследователей. Последствия этого подхода в массовой практике образования отчетливо проявились себя в последующий период истории страны, связанный с переоценкой ценностей коммунистической морали.

Последующий период отмечен развитием собственно научного интереса к понятию педагогического взаимодействия. Так, Ю.К. Бабанский отмечал, что именно это понятие наиболее полно отражает взаимную активность и сотрудничество взрослых и детей в процессе их общения в образовательном учреждении [18, с. 29]. Нетрудно заметить, что в

данной дефиниции подчеркивается именно взаимная активность учителей и учащихся, которая реализуется в их общении. Такой подход может считаться исходной точкой развития понятия субъект-субъектных взаимодействий. На уровне смысла он представляет собой полную противоположность традиционно понимаемому педагогическому воздействию, которое состоит в том, что педагог влияет на ученика, на его сознание, деятельность и эмоционально-волевую сферу [15, с. 26].

По оценке Е.В. Коротаевой именно с этого момента педагогическое взаимодействие становится строго научным понятием. В частности, она отмечает: «Как явление философского, социального, психологического, педагогического направлений на категориальном уровне, поскольку категории отражают наиболее существенные, закономерные связи и отношения реальной действительности и познания. К ним, безусловно, относятся и педагогическое взаимодействие, которое является одновременно и сутью и механизмом всех без исключения процессов, происходящих в образовательном пространстве» [14, с. 224].

С этой точки зрения категория педагогического взаимодействия становится исходной позицией для описания и анализа наиболее актуальных феноменов педагогической действительности. Таким образом, можно констатировать, что становление научных представлений о субъект-субъектных взаимодействиях в педагогике осуществлялось по линии трансформации исходного понятия «воздействие» во «взаимодействии» как качественно иную категорию, базирующуюся на признании субъект-субъектного характера отношений участников образовательного процесса. В более широком контексте это положение касается всего многообразия взаимодействия детей и взрослых в современном мире. Как отмечает Д.И. Фельдштейн, «речь идет ... об отношении к взрослым как к посредникам, которые открывают детям будущее, и как к со-участникам их деятельности. То есть перед нами сложный, многопланово обусловленный процесс взаимоотношений детей и взрослых, в котором активно участвуют обе стороны» [23, с. 10]. Вместе с тем, индивидуальный поиск собственного жизненного пути совершается в контексте освоения всего богатства человеческой культуры, это отмечал немецкий философ Г.В.Ф. Гегель, подчеркивая, что «отдельный индивид должен и по содержанию пройти ступени образования всеобщего духа, но как формы, уже оставленной духом, как этапы пути, уже разработанного и выровненного» [2]. В современных исследованиях именно такое понимание педагогического взаимодействия предусматривает выход за пределы узко понимаемого педагогического процесса в открытый образовательный процесс, строящийся в широком социальном контексте.

Существенной характеристикой ситуации развития категории субъект-субъектного педагогического взаимодействия выступает разработка на этой основе новых образовательных технологий. Педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса является концептуальной основой для таких широко используемых в массовой практике технологий, как интерактивная и коммуникативное обучение, тренинг и др. В скрытом виде это основание прослеживается и в технологиях модульного обучения, «погружений» и т.д. Однако само по себе владение технологией еще не обеспечивает готовности педагога самостоятельно проектировать субъект-субъектные взаимодействия с учащимися в различных ситуациях, требующих принятия нестандартных решений. Для этого необходимо рассмотреть понятие готовности к их осуществлению как интегративного личностного качества педагога.

На основе проведенного анализа научной литературы мы можем утверждать, что готовность – одно из самых широко употребляемых понятий. Оно относится ко всему спектру проблем, связанных с образовательной и профессиональной деятельностью человека. В педагогике чаще всего рассматриваются готовность учащихся к решению задач в процессе учебной деятельности и профессиональная готовность учителей и студентов педагогических вузов. При этом имеются некоторые различия в трактовке широкого и узкого смысла этого понятия. В широком смысле, по определению Н.Г. Ершовой, готовность – это «целостное явление, скрепленное убеждениями, морально-волевыми качествами личности, способов поведения, знаний о профессии и практических умений и навыков» [5, с. 47]. В таком виде готовность представляет собой интегративное качество

личности субъекта определенного вида деятельности. В узком смысле готовность интерпретируется исследователями как явление, обеспечивающее эффективность выполнения субъектом определенных функций. В обоих случаях формирование готовности представляет собой одну из главных целей педагогической деятельности.

Как было сказано, готовность учащихся и готовность профессионалов имеют определенные отличия. Так, рассматривая проблему готовности учеников с позиции формирования условий их самоопределения, Т.Н. Сапожникова выделяет два подхода к определению ее содержания и структуры. Первый определяется автором как личностный, второй – как функциональный. С точки зрения личностного подхода готовность представляет собой «особое интегральное образование сущностных сфер личности ученика (мотивационной, эмоциональной, интеллектуальной, предметно-практической, экзистенциальной, волевой и саморегуляционной), которое формируется и проявляется в момент узловых жизненных событий» [20, с. 8]. Функциональный подход предполагает понимание готовности ученика к жизненному самоопределению как «способности к осознанию смысла собственной жизни на основе анализа происходящих и ожидаемых событий». Значительную роль при этом играют прогностические и рефлексивные способности субъекта.

С точки зрения В.В. Серикова, готовность учащихся общеобразовательных учреждений к познанию действительности связана с формированием персональной дидактической системы самого ученика как субъекта, базис которой составляет его собственное понимание смысла учебной деятельности. С этих позиций он утверждает, что «наивысшего качества учебная деятельность достигает тогда, когда она представляется не средством достижения каких-либо лежащих за ее пределами результатов, а выступает именно как самоцель, самоценность» [21, с. 79]. Нетрудно понять, что здесь идет речь о ценностно-смысловом компоненте готовности. Дополнительным по отношению к нему является компонент организации учебной деятельности – ее предмет, а также пространственно-временные характеристики. Готовность учащихся в этом случае представляет собой их собственное стремление следовать основным принципам учебной деятельности: всегда делать что-либо полезное для собственного развития; всестороннее освоение предмета осуществляемой деятельности; пошаговое планирование предстоящей работы и четкое выполнение намеченного плана; проверка достигнутого уровня своей готовности, сравнение себя с признанными авторитетами в этой сфере деятельности; соревновательность, добровольное создание для себя трудностей, получение удовлетворения от их преодоления; формирование «знания о знании», то есть о существующих видах знания, их происхождении, о сути и природе научного познания; использование целесообразных способов учебной деятельности; ее принятие для себя лично как увлекательной игры [21, с. 80–81].

Несколько иначе выглядит содержание профессиональной готовности будущего педагога. Так, описывая профессиональную готовность учителя, все тот же В.В. Сериков отмечает: «Как видно, становление у учителей профессиональной готовности к реализации в своей практике идей личностного подхода не сводится к простой отработке новых приемов педагогической деятельности, а предполагает глубинные изменения в их профессиональной мотивации и в ценностном аспекте сознания вообще» [22, с. 257]. Говоря о профессиональной готовности учителя к решению задач личностно ориентированного образования, автор выделяет следующие взаимосвязанные компоненты этой готовности. Первый из них – умение проводить диагностику личностных свойств. Второй компонент состоит в его способности ставить цели личностного развития учащегося на основе возрастных норм социализации личности, изучения индивидуально-личностного потенциала каждого ребенка. Третий компонент В.В. Сериков определяет как способность учителя проектировать личностные новообразования учащихся, характерные для проживаемого им этапа онтогенеза. Четвертый компонент – это определение учителем возможностей создания личностно ориентированной педагогической ситуации средствами своей учебно-предметной деятельности (при этом необходимо учитывать специфику естественно-научных и гуманитарных дисциплин). Пятый компонент готовности состоит в примене-

нии учителем приемов контекстуализации, диалогизации и игротезации учебного материала. И, наконец, шестой компонент автором этой модели определяется как применение критериев для оценки развития учащихся, лично-развивающих возможностей урока и собственной эффективности учителя [22, с. 213–214]. По утверждению В.В. Серикова, владение этими компонентами позволяет учителю эффективно выполнять условия, необходимые для развития самостоятельности и субъектности учащихся, а именно: 1) учитель должен знать жизненные проблемы детей и строить учебную ситуацию в контексте этих проблем; 2) образовательный процесс должен носить характер рефлексивного смыслопоискового диалога; 3) должны быть созданы условия для творческого саморазвития ученика в игре, мыследействии, состязании, конфликте.

В концепции Ю.М. Забродина понятие готовности выступает характеристикой субъекта деятельности в единстве его развития, формирования и адаптации [6]. В данной концепции выделяется несколько уровней готовности, среди которых базовым выступает личностный уровень. В этой связи В.П. Бедерханова предлагает следующие характеристики «генерализированного понятия личностной готовности»: создание функциональной основы психической регуляции деятельности; расширение взглядов и знаний на мир профессий, мир трудовой деятельности, формирование ценности и значимости труда в обществе, личных ценностей, склонностей, способностей, ориентаций и т.д.; формирование личного опыта и присвоение ценностей культуры; интеграцию ценностно-мотивационной, операционной и функциональной (эмоциональной) готовности в едином субъекте [1, с. 125].

В структуре профессиональной готовности автор выделяет следующие формы.

1) Операционная: создание и развитие психологической системы регуляции профессиональной деятельности, затрагивающее профессиональные способности и систему профессионально важных качеств. Данная форма служит основным практическим критерием для решения вопросов о профессиональной пригодности или непригодности человека, а через оценку потенциальных возможностей субъекта и для прогноза его развития в аспекте профессиональной судьбы.

2) Мотивационная: развитие на базе усвоенных ценностей и предпочтений, профессиональных интересов и склонностей. Эта форма становится базой для определения профессиональной направленности и определяет степень конкурентоспособности профессионала.

3) Функциональная: генерализированное состояние человека, включающее его настроение, лежащее в основе развития частных состояний – ожиданий, намерений и эмоциональных реакций. Эта форма выступает весомым аргументом, подтверждающим необходимость оперативного контроля за психологическим состоянием профессионала перед выполнением ответственных функций и операций [Бедерханова, с. 126].

Многие исследователи выделяют такие структурные компоненты готовности человека к определенному виду деятельности, как мотивационно-целевой, содержательный и процессуальный [5; 10]. Мотивационно-целевой компонент включает: побуждающие мотивы, цели, смыслы осуществляемой деятельности, благодаря которым она становится подлинно субъектной, а также определяемые ими личностные качества субъекта профессиональной деятельности. Содержательный компонент сопряжен с компетентностью субъекта в решении некоторого круга задач в рамках осуществляемой деятельности. Процессуальный компонент представлен имеющимися в распоряжении субъекта схемами и алгоритмами практических действий и адекватных им способов профессионального поведения.

Из всего сказанного выше можно сделать вывод о том, что готовность субъекта к осуществлению профессиональной (в том числе педагогической) деятельности имеет одинаковую структуру для представителей разных профессий, включающую мотивы, цели и ценностно-смысловые ориентации, личностные качества субъекта; его компетентность (способности мыслить, искать, сотрудничать с другими людьми, доступные ему способы деятельности и схемы профессионального поведения). В единстве эти компо-

ненты образуют системное качество личности, позволяющее ей реализовать в осуществляемой деятельности себя как ее субъекта.

Специфическое же содержание готовности полностью обусловлено особенностями ее предмета. Чем сложнее и разностороннее предмет деятельности субъекта, тем сложнее и многограннее представляется его готовность к ее осуществлению в обоих указанных планах. С учетом этого нам предстоит выделить содержательные характеристики готовности будущего педагога к осуществлению субъект-субъектного взаимодействия с учащимися.

В первую очередь рассмотрим мотивационно-целевой компонент таковой готовности. В условиях современной школы проблемы мотивации творческой деятельности учителя стоят очень остро. Но даже высокий уровень сформированности внутренних мотивов профессионально-педагогической деятельности не обеспечивает мотивационную готовность учителя строить субъект-субъектные отношения с учениками. Проявления субъектности ребенка в процессе учения могут не восприниматься педагогом как социально значимые с точки зрения полезности его результатов. Готовность педагога к проектированию ситуаций субъект-субъектного взаимодействия с учениками должна опираться на смыслообразующие мотивы, связанные с принятием субъектности ребенка на ценностном уровне. Их основу должны составлять представления педагога об индивидуальности ребенка, достижение которой может быть обеспечено исключительно опытом самореализации в различных сферах социально значимой деятельности. Мотивация учителя – это мотивация поиска возможностей проявления каждым ребенком своей идентичности. И в этом плане в сознании будущего педагога должны слиться воедино события школьной жизни с реальными процессами вхождения учеников в реальные социальные процессы во всем их многообразии.

В процессе проектирования ситуаций субъект-субъектного взаимодействия с учениками у педагога должна быть поставлена цель – создать для ребенка именно те условия, которые позволят ему обнаружить и максимально реализовать свои творческие возможности. Такие ситуации должны стать для учеников ситуациями исследования своих сил и устремлений, пробы своих будущих возможностей в различных видах трудовой и учебной деятельности. В этой связи мотивационная готовность педагога к проектированию ситуаций субъект-субъектного взаимодействия с учениками есть готовность совершать с ними совместные пробы в разных видах деятельности, а не просто транслировать готовые порции учебной информации. Более того, мотивационная готовность педагога должна обеспечить его стремление моделировать во взаимодействии с учениками не только позитивные контакты с культурой и обществом, но и проживать при этом неизбежные кризисы, когда соприкосновение с действительностью выявляет разрыв между ее внутренним содержанием и собственным Я ребенка. В этом смысле мотивационно-целевая готовность педагога к проектированию ситуаций субъект-субъектного взаимодействия с учениками уравнивает по своему значению положительные и отрицательные результаты самостоятельных проб учащихся. Педагог должен быть готов к тому, чтобы помочь ребенку не воспринимать отрицательный результат как неудачу, обусловленную его несоответствием требованиям учебного процесса, а напротив, служить образом своеобразной «развилки», предполагающей продолжение поиска в новых направлениях.

Содержательный компонент готовности будущего педагога к проектированию ситуаций субъект-субъектного взаимодействия с учениками представляет собой спектр компетентностей, обеспечивающих его возможности организации разнообразных творческих проб для учащихся в соответствии с их интересами и склонностями на основе разделения ответственности за их конечный результат. Здесь следует выделить две группы таких компетентностей. Первая включает в себя компетентности, востребованные в любой деятельности субъекта. Их набор обусловлен представлениями об универсальном характере решаемых субъектом профессиональной деятельности задач. Прежде всего, речь идет о мобильности, способности вносить оперативные изменения в намеченные планы действий, чутком реагировании на изменения в ситуации, принятии интуитивных, опережающих события решений, действовать до известной степени спонтанно и т.д. Со-

временные исследователи выделили шесть основных аспектов этого слоя компетентностей, исходя из того, что, решая любую жизненную задачу во взаимодействии с обществом, личность:

- получает знания о сути и возможных способах решения поставленной задачи, об объекте, подлежащем изучению и преобразованию;
- вступает в определенные правовые отношения с другими людьми и государством;
- получает, перерабатывает и осмысливает информацию о различных сторонах преобразуемого объекта;
- взаимодействует с партнерами, клиентами и прочими людьми, имеющими отношение к решаемой задаче;
- играет различные социальные роли;
- более или менее осознанно изменяет себя в целях расширения своих творческих возможностей [10].

Вторая группа компетентностей педагога, реализуемых им в процессе проектирования ситуаций субъект-субъектного взаимодействия с учениками, определяется спецификой этих ситуаций, которая должна сближать их с ситуациями личностного и профессионального самоопределения учащихся. К данной группе компетентностей относятся:

- способность учителя анализировать ситуацию субъект-субъектного взаимодействия с учениками как ситуацию их личностного и профессионального становления, выделять и осмысливать разрывы и противоречия между их перспективными потребностями и имеющимися на данный момент средствами их удовлетворения;
- умение учителя ставить в ситуациях взаимодействия с учениками цели, относящиеся к зоне их ближайшего развития, включая проблемы выбора и освоения будущей профессии, и способность организовывать совместную деятельность, направленную на их достижение;
- умение учителя планировать деятельность по совместному с учениками решению проблемных задач и привлекать необходимые для этого информационные и образовательные ресурсы;
- способность учителя мотивировать учеников на освоение новых средств решения творческих задач, не ограничиваясь имеющимися; оценивать достигнутые ими результаты, соотнося их с особенностями социальной ситуации развития каждого ученика.

И, наконец, третий – процессуальный – компонент готовности будущего педагога к проектированию ситуаций субъект-субъектного взаимодействия с учениками связан с развитием его регулятивных умений, позволяющих поддерживать общий тонус совместной творческой деятельности с учениками. Необходимо отметить особенность, которая, в наибольшей степени соотносится со спецификой этой деятельности с учетом возрастных особенностей учащихся. Для этого в современной научной литературе используется понятие социальная роли, о чем пишет Н.Ф. Голованова [3, с. 178].

В нашем случае это означает, что задача педагога в ситуации субъект-субъектного взаимодействия с учащимися состоит именно в том, чтобы выстроить совместно с ними внутренний игровой план этой ситуации. Именно этим определяется ее педагогическая эффективность и обеспечивается обретение учеником соответствующего социального опыта на основе применения специфически детских средств, прежде всего, на основе включения творческого воображения. Разумеется, готовность педагога к проектированию таких ситуаций обеспечивается взаимосвязью мотивационно-целевого и содержательного компонентов готовности к субъект-субъектному взаимодействию с учениками. Таким образом, процессуальный компонент готовности будущего педагога к проектированию этих ситуаций характеризуется установкой на исполнение различных социальных ролей, соответствующих решаемым творческим задачам, и сформированностью внутреннего воображаемого плана осуществляемых при этом социальных взаимодействий с учащимися.

Сформированная таким образом готовность педагога к проектированию и осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с учащимися обеспечивает ему возможности конструирования событийного ряда совместной деятельности с учениками как

творческого процесса. Каждая совместно решенная творческая задача должна стать значимым событием жизни учеников, то есть помочь им в какой-то мере изменить отношение к той действительности, которая представлена в этой задаче. Готовность педагога к осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с учащимися проявляется как его способность и стремление оценивать свой профессиональный опыт через призму осознания происходящих изменений в личностной сфере учащихся, познавая таким путем самого себя как субъекта профессиональной педагогической деятельности.

В целом, такая готовность выступает необходимым условием становления педагога как «посредника» между ребенком, обществом и культурой.

Далее мы рассмотрим вопрос о путях формирования описанной профессиональной готовности в процессе подготовки будущих педагогов. Основанием для нашей модели служит исходный принцип, согласно которому развитие профессиональной готовности учителей к субъект-субъектному взаимодействию с учащимися наиболее эффективно осуществляется посредством их погружения в специально моделируемые ситуации таких взаимодействий, характерные для образовательного процесса, ориентированного на развития самостоятельности, инициативности и ответственности учащихся [13]. Дадим краткую характеристику таких ситуаций.

Первой из них выступает ситуация оказания помощи учащимся в определении ими желаемых индивидуальных образовательных результатов, на основе которых они смогут в дальнейшем решать различные проблемы на своем жизненном пути. Индивидуальный характер данных результатов зависит, с одной стороны, от степени сформированности у автора проекта собственного пути а, с другой стороны, наличием у него представлений о сфере их применимости в прогнозируемых проблемных ситуациях личностного и профессионального самоопределения [9].

На первом этапе у школьников проявляется потребность совершать свободные творческие пробы, в результате чего определяется отношение самого субъекта к осуществляемой им деятельности, а также оценка им самим достигнутых результатов, степени их личностной значимости и пользы для общества. Оценка осуществляется учащимися в системе отношений «нравится – не нравится. При таком уровне развития субъектности образовательные результаты учащихся еще не носят системный характер и могут ограничиваться отдельными умениями, не связанными с целостной моделью предстоящей деятельности.

Далее осуществляется формирование отношения учащихся к своей образовательной деятельности как средству адаптации к социуму. Осмысление социальных норм и правил жизни определяют общий план социализации учащихся. В этой связи становится возможной оценка образовательных результатов с точки зрения выбора будущей профессии на основе представлений о ее общих характеристиках (престижности, социальной востребованности, уровне оплаты труда и т.д.).

Процесс развития субъектности учащихся по мере их взросления начинает подпитываться мотивами обретения индивидуальности. Школьник все активнее начинает искать пути и средства своей творческой самореализации, ориентируясь при этом на ценности более высокого порядка. Он стремится раскрыть свой потенциал, осваивая все новые возможности для этого в ближайшей перспективе своего личностного развития. Наступает момент ожидания событий, относящихся к относительно отдаленным перспективам жизненного пути. В.А. Петровский характеризует это явление при помощи понятия неадаптивной активности субъекта, выводящим его за горизонты его существующего опыта [19]. Таким образом, отдаленные жизненные цели становятся для учащегося значимым ориентиром для планирования своих будущих результатов, что определяет качественно новый уровень его субъектности в образовательном процессе.

Для того чтобы на данном этапе строить с учениками субъект-субъектные отношения педагогам необходимо решить две важные задачи. Во-первых, нужно научиться понимать и оценивать образовательные результаты учащихся как их собственное, самостоятельное достижение, полученное в ходе реализации своего субъектного начала в обра-

зовательном процессе. Во-вторых, занять соответствующую профессиональную позицию, ориентированную на субъект-субъектные взаимодействия с учащимися.

Становление у педагогов профессиональной готовности к субъект-субъектному взаимодействию с учащимися может успешно осуществляться средствами продуктивной деловой игры. В изученном нами опыте инновационной деятельности образовательных организаций первый этап игры был посвящен обсуждению индивидуальных образовательных результатов учащихся. Участники игры делятся на две группы. Первая занимает позицию учеников, вторая действует непосредственно из собственной профессиональной позиции учителя. Участникам дается описание возможных образовательных результатов, сформулированных на языке компетентного подхода. Эти описания предлагаются использовать как продолжение неоконченной фразы «я хочу научиться...».

Участники первой группы (учащиеся) выбирают образовательные результаты, достижение которых наиболее значимо для решения задач в ситуациях, моделирующих процессы личностного и профессионального самоопределения. Участникам второй группы (учителя) предлагается выбрать образовательные результаты, которые непосредственно связаны с освоением учениками преподаваемой ими учебной дисциплины. И тем и другим дается возможность вносить перечень образовательных результатов свои собственные формулировки.

Далее проводится групповое обсуждение, организуемое совместно с участниками обеих групп. Участники первой группы зачитывают выбранные ими образовательные результаты, объясняя их значение и описывая возможные области применимости в будущем. Каждое выступление сопровождается комментариями участникам второй группы, которым предлагается объяснить, какую именно педагогическую помощь они могут оказать учащимся в достижении названных образовательных результатов средствами преподавания своего предмета.

На завершающем этапе проводится групповая рефлексия, в ходе которой выявляется соответствие взаимное соответствие имеющихся педагогических средств помощи учащимся в достижении планируемых образовательных результатов их образовательным потребностям.

В следующей деловой игре участникам предлагается смоделировать конкретные жизненные и профессиональные ситуации применения достигаемых учащимися образовательных результатов в решении различных проблемных задач их личностного и профессионального самоопределения. На основе анализа этих ситуаций выявляются и обсуждаются жизненные ожидания самих учащихся, а также социальные роли, на формирование которых в действительности направлен образовательный процесс.

Продолжением этой работы выступает анализ внутренних образовательных ресурсов, необходимых учащимся для самостоятельного достижения желаемых образовательных результатов. В качестве ресурсов, уже используемых в традиционном образовательном процессе могут выступать специальные курсы, целенаправленно (в соответствии с реальными образовательными потребностями учащихся и требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов) проводимых в школе. Наряду с ними могут привлекаться ресурсы, представленные во внешнем окружении школы, например: возможность получения консультаций у специалистов (преподавателей вузов, представителей профессиональных сообществ и т.д.) в процессе решения проблемных задач; дистанционные учебные курсы на базе Интернет-порталов; работа в виртуальных библиотеках; другие ресурсы, которые могут быть самостоятельно найдены учителями и учениками в открытом информационном пространстве.

Задача состоит в том, чтобы помочь педагогам освоить профессиональную роль, которая в современных исследованиях характеризуется как «навигатор образования», в функции которого входит «лично-ресурсное картирование» [12]. Выполняя эту роль, педагог ориентирован на демонстрацию учащимся максимума возможностей эффективного использования доступных образовательных ресурсов для достижения желаемых образовательных результатов. В условиях вариативности образования количество ресурсов

должно быть избыточным по отношению к возможным результатам, на достижение которых ориентированы ученики.

Ситуация становится более продуктивной, когда между учащимися и педагогом строится субъект-субъектное взаимодействие, направленное не только на освоение образовательного ресурса как такового, но и на определение оптимального способа обращения к этому ресурсу и его использования в получении планируемых образовательных результатов. Поэтому подготовка педагогов к субъект-субъектному взаимодействию с учащимися должна предусматривать их обучение поиску и использованию образовательных ресурсов в процессе совместной деятельности.

Характеристиками правильно организованного субъект-субъектного взаимодействия являются следующие правила: учащиеся самостоятельно сформулируют индивидуальный запрос на достижение образовательного результата; определение образовательного ресурса и способа его использования является задачей, которая решается в процессе совместной деятельности учащихся и учителя; оценка эффективности использования образовательных ресурсов осуществляется на основе результата, достигаемого учащимися в процессе решения ими проблемных задач.

Особого рассмотрения требует вопрос о психологических барьерах, которые могут помешать учителю правильно организовать субъект-субъектное взаимодействие с учащимися. Как отмечается в современных исследованиях, главным таким барьером, препятствующим эффективной работе педагога с учащимися, становится взгляд учителя на самого себя как на главный информационный и образовательный ресурс для ученика [11]. Желание педагога передавать учащимся свой собственный опыт в ситуации решения ими творческой задачи значительно снижает спектр возможностей учащихся проявлять самостоятельность, инициативность и брать на себя персональную ответственность. К тому же это обедняет спектр выбираемых учениками творческих задач, которые соответствуют ситуации их личностного и профессионального самоопределения. Ситуация становится значительно лучше, если педагог занимает профессиональную позицию, ориентированную на совместное с учащимися освоение нового опыта.

Процесс достижения необходимых ученику образовательных результатов происходит, как правило, не линейно, возможна коррекция изначального замысла и представления учащихся о его сущности и возможностях применения в жизни. Творческий характер деятельности ученика связан, как было сказано, с неадаптивной активностью, которая может способствовать отказу от изначальной принятой цели в пользу более значимых целей, возникающих в процессе продвижения к ней [Петровский].

В этой связи, как было показано в нашем исследовании, проведенном совместно с П.Б. Бондаревым и В.Е. Курочкиной, учителю необходимо предусмотреть относительно обособленные этапы, на которых формируются отдельные компоненты желаемых образовательных результатов учеников. Например, в процессе формирования способности к осуществлению продуктивных коммуникаций с партнерами по совместной деятельности частными результатами выступают: готовность понимать и принимать цели осуществляемой деятельности и свою персональную ответственность в ней; способность понимать партнеров по осуществляемой работе и отвечать на их сообщения; способность определять, какие именно затруднения возникают у партнеров и помогать им устранять эти затруднения; способность понимать чувства и эмоции партнёров и т.д. [11].

Необходимо сформулировать для учащихся творческую задачу как последовательность заданий, каждое из которых направлено на оценку того, насколько сформированы отдельные компоненты целостного образовательного результата. Так педагог и ученик получают возможность не только оценить достигнутый образовательный результат в целом, но и выявить конкретные компоненты, которые сформированы недостаточно и не позволяют ученику успешно применять тот или иной способ действия.

И, наконец, в процессе формирования профессиональной готовности педагогов к осуществлению субъект-субъектного взаимодействия с учащимися важно научиться давать экспертную оценку достигнутого учащимися уровня его самостоятельности на ступени среднего общего образования. Для этого целесообразно использовать форму защиты

индивидуального проекта [8]. Будущим педагогам необходимо освоить технологию экспертного оценивания такого проекта как формы оценки всего спектра универсальных способов действий, обеспечивающих готовность старшеклассника строить свою индивидуальную образовательную траекторию. Эта оценка должна быть направлена на выявление освоенных учениками возможностей творчески решать задачи своего личностного и профессионального самоопределения. Адекватная оценка защищаемого учащимся индивидуального проекта требует от учителя особой, рефлексивной деятельности над этим проектом, в результате которой он мысленно воссоздает пройденный учеником путь, поставленные и решенные задачи, а также использованные для этого средства. В целях развития у будущих педагогов данной способности модель формирования их профессиональной готовности к осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с учащимися включает практикум, в ходе которого они осуществляют оценку различных проектов, выполненных учащимися.

Таким образом, можно сделать вывод, что процесс развития субъект-субъектного педагогического взаимодействия предъявляет к профессиональной готовности педагога большие требования. Они состоят в том, что учитель должен освоить педагогические средства поддержки процессов развития самостоятельности, инициативности и ответственности учащихся посредством сопровождения их продвижения по индивидуальной образовательной траектории. Как показано в совместном исследовании В.К. Игнатовича, В.П. Бондарева и В.Е. Курочкиной «процесс развития у педагогов профессиональной готовности к субъект-субъектному взаимодействию должен строиться на основе использования активных методов обучения, стимулирующих освоение учителями субъектной позиции, которая призвана обеспечить продуктивность педагогического взаимодействия. Эффективной моделью подготовки учителя к профессиональной деятельности в условиях индивидуализации образования выступает специально организованная продуктивная игра, предполагающая решение учителями проблемных педагогических ситуаций, содержание которых соответствует требованиям к осуществлению субъект-субъектного взаимодействия учителя и учащихся» [11].

На завершающем этапе экспериментальной работы мы провели анкетирование педагогов, принявших участие в образовательной программе, и магистрантов, чья профессиональная подготовка осуществлялась в «обычном» режиме. При изучении особенностей их профессиональной готовности к осуществлению субъект-субъектных педагогических взаимодействий с учащимися мы опирались на представления об этом явлении, описанные в первой главе. Как было сказано, содержательный компонент этой готовности связан со знаниями субъекта, на основании которых он может поступать определенным образом и решать возникающие задачи в процессе педагогического взаимодействия с учащимися. В случае проектирования субъект-субъектных взаимодействий этот компонент связан с ответом на вопрос: что человек знает о субъекте и его деятельности по решению творческих задач во взаимодействии с другими субъектами?

Мотивационно-целевой компонент этой готовности связан с потребностями и эмоциональной оценкой данного феномена для самого педагога. В нашем случае это означает, что он может относиться к самой возможности строить субъект-субъектные отношения с учениками либо положительно, либо отрицательно, либо нейтрально.

Процессуальный компонент представляет собой ответ на вопрос: что человек делает, когда у него ситуация взаимодействия с другими людьми, в частности, с учениками? Проявляет ли он активность, или остается пассивным? Прибегает ли к помощи коллег, наставников и других людей или стремится все решить самостоятельно?

Нами была разработана анкета жесткого типа, включавшая 12 основных вопросов. Четыре из них были направлены на выявление содержательного, четыре – мотивационно-целевого и еще четыре – процессуального компонентов профессиональной готовности респондентов к осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с учащимися. Всего в опросе приняло участие 34 респондента – 20 педагогов и 14 магистрантов педагогического направления подготовки.

Полученные результаты позволили выявить следующие особенности профессиональной готовности к осуществлению субъект-субъектных педагогических взаимодействий у практикующих педагогов, прошедших специальное обучение, и магистрантов.

Содержательный компонент их профессиональной готовности характеризуется тем, что большинство опрошенных знакомо с понятиями «субъект» и «субъект-субъектное взаимодействие» и осознает их необходимость в педагогическом процессе и жизни в целом.

В большей степени это характеризует педагогов (более 70 % опрошенных выражают полное или значительное согласие с тем, что «Я хорошо знаю, что такое субъект-субъектные педагогические взаимодействия и могу толково разъяснить это моим коллегам и однокурсникам»). Что же касается магистрантов, то их знакомство с данными понятиями выражено в меньшей степени, доля положительных ответов составляет всего 8 (57,1 %), в то время как 5 (35,7 %) в той или иной степени заявляют о своем недостаточном знакомстве с феноменом субъект-субъектных педагогических взаимодействий.

Примерно также выглядят данные по позиции «Мне известны разные способы выстраивания субъект-субъектных педагогических взаимодействий с учащимися разного возраста». В целом, положительно отвечают на этот вопрос 26 (76,4 %) опрошенных, среди которых 17 (85,0 %) педагогов и 9 (64,2 %) магистрантов. Обращает на себя внимание, что степень известности конкретных форм и методов педагогических взаимодействий для всех опрошенных превышает степень их информированности о сути этого феномена как такового. В то же время конкретные случаи позитивного разрешения педагогических ситуаций средствами выстраивания субъект-субъектного диалога известны опрошенным респондентам в меньшей степени.

Согласны с утверждением «Мне известно много случаев, когда равноправное взаимодействие учителя и учеников помогало им решить самые сложные задачи» 18 (52,9 %) опрошенных, в той или иной степени не согласны 9 (26,4 %), еще столько же затруднились ответить на данный вопрос. При этом осведомленность в этом вопросе и педагоги, и магистранты проявляют примерно в равной степени (55,0 % и 57,1 %) соответственно.

Эти данные могут говорить о том, что содержательный компонент профессиональной готовности к осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с учащимися у практикующих педагогов и магистрантов в большей степени представлен их общей информированностью о том, что субъект-субъектные взаимодействия как факт педагогической реальности существуют, однако эти представления в большей степени носят обыденный, нежели профессиональный характер, основанный на знании сути и способов их конкретного осуществления.

Такое предположение подтверждается ответами респондентов по позиции «Если люди что-то делают вместе, среди них обязательно должен оказаться тот, кто заранее знает правильное решение задачи». Как нетрудно заметить, это утверждение носит «провокационный» характер, поскольку противоречит главному принципу субъект-субъектного взаимодействия: задачу должны решить сами ученики, педагог может им только помочь прийти к оптимальному решению, которое он не имеет право навязывать и давать в готовом виде. Опрошенные же респонденты выразили высокую степень согласия с этим утверждением (21 человек, что составляет 61,8 %). Большую степень несогласия проявили практикующие педагоги; категорически не согласны 5 респондентов (25,0 %), еще 3 (15,0 %) ответили «скорее нет, чем да». Среди магистрантов разную степень согласия с этим утверждением выразили 9 человек, что составляет 64,3 %.

Все это говорит о том, что практикующие педагоги, прошедшие обучение, в большей степени, чем магистранты, имеют адекватные представления о феномене субъект-субъектных взаимодействий в образовательном процессе как о достаточно известном им аспекте профессиональной деятельности.

Мотивационно-целевой компонент профессиональной готовности к субъект-субъектным педагогическим взаимодействиям характеризуется тем, что подавляющее большинство опрошенных (около 80 %) в той или иной степени согласны с утверждением о том, что «уметь относиться к ученику как к полноправному субъекту образования и

жизни – дело важное и необходимое». Лидируют в этом практикующие педагоги (85,0 %). В несколько меньшей степени о такой уверенности говорят магистранты (64,2 %), хотя среди них больше тех, кто выражает по этой позиции свое полное согласие (50,0 % против 35,0 % у педагогов-практиков).

Негативную оценку субъект-субъектного взаимодействия между педагогами и учащимися дали только 7 (20,5 %) опрошенных, в той или иной степени согласившись, что «если педагог ведет с учеником “равноправный” диалог, то он обязательно немножко лукавит». При этом «лидерами» по негативному отношению выступают магистранты (35,7 %). Однако именно они преобладают и по категорическому несогласию с данным высказыванием (42,9 %). Это говорит о том, что в эмоциональные оценки этого феномена у магистрантов в большей степени поляризованы, находятся в стадии становления, в то время как у практикующих педагогов доминируют позитивные мотивы и эмоции. Практически все опрошенные не склонны оценивать стремление уступить ученику в спорных ситуациях как признак собственной слабости (против утверждения «В чем-то уступить ученику в спорной ситуации – признак слабости педагога» выступают 26 (76,4 %) опрошенных, в то время как согласны с ним только 6 (20,6 %). Лидируют в этом по-прежнему практикующие педагоги (17 из них (85,0 %) позитивно относятся к продуктивному диалогу с учеником в спорной ситуации), мнения магистрантов и в этом случае оказываются сильно поляризованными – абсолютно позитивное отношение демонстрируют 7 человек (50,0 %), абсолютно негативное – 3 человека (21,4 %).

В то же время опрошенные респонденты проявляют большую степень осторожности в оценке позитивности результатов субъект-субъектного взаимодействия в текущем образовательном процессе. Полностью согласны с тем, что «равноправное взаимодействие учителя и учеников далеко не всегда приносит пользу учебному процессу» 4 (11,7 %) опрошенных, еще 5 (14,7 %) выбрали ответ «скорее да, чем нет». Более высокую степень доверия субъект-субъектному взаимодействию на уроке выразили 8 (23,5 %) респондентов, полностью уверены в эффективности такого взаимодействия лишь 13 (38,2 %) респондентов. В меньшей степени такую уверенность проявили магистранты (35,7 % и 14,2 % соответственно), в то время как значительная их часть (42,8 %) в той или иной степени сомневаются в полезности такого диалога на уроке. Позиция педагогов-практиков носит менее выраженный характер: семеро из них (35,0 %) доверяют такой возможности полностью, еще пятеро (25,0 %) доверяют частично, столько же в той или иной степени высказывают недоверие.

И, наконец, процессуальный компонент профессиональной готовности к осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с учащимися у педагогов-практиков и магистрантов характеризуется тем, что большинство опрошенных респондентов согласны с высказыванием «Если педагог в чем-то не согласен со своими учениками, необходимо обсудить вместе с ними эту ситуацию» (то есть, проявляют готовность активно взаимодействовать с учениками даже в ситуации спора): 10 человек (29,4 %) согласны с ним полностью, еще 12 (35,2 %) выбрали ответ «скорее да, чем нет». Не проявляют такую готовность в разной степени также 10 (29,4 %) опрошенных, остальные затруднились с ответом. Различия между подвыборками проявляются здесь лишь в степени проявляемой готовности: позиция «скорее да, чем нет» преобладает у педагогов (40,0 %), категорическое согласие проявляет 20,0 %; у магистрантов различия в выборе этих позиций проявляются слабо (35,7 % и 28,6 % соответственно).

Выявленный ранее невысокий уровень доверия к эффективности субъект-субъектного диалога проявляется и в готовности педагогов решать эти вопросы, не прибегая к насилию и манипуляции. Полностью согласились с высказыванием «Если у меня с кем-то из моих учеников возникнет спор, я приложу все усилия, чтобы разрешить его без насилия и манипуляций» 41,1 % опрошенных респондентов, еще примерно столько же (38,2 %) выбрали ответ «скорее да, чем нет». О своей полной либо частичной готовности прибегать к стратегиям насилия и манипуляции заявили соответственно 3 (8,8 %) и 4 (11,8 %) опрошенных. В большей степени такую готовность проявили практикующие педагоги (2 ответа «полностью согласен», столько же ответов «скорее да, чем нет»).

В то же время 63,0 % опрошенных согласны с утверждением «Есть люди (коллеги, преподаватели и др.), к которыми я смело могу сотрудничать в решении творческих задач и проблем». В одинаковой степени категорично об этом заявили и магистранты и педагоги (64,2 % и 65,0 % положительных ответов соответственно). Лидерами по числу отрицательных ответов стали педагоги (30,0 %), магистранты же дали 21,4 % отрицательных ответов.

О своей готовности «заставить ученика делать то, что положено, чем вступать с ним в длинный и ненужный разговор» заявили 8 (23,5 %) опрошенных респондентов. Большую степень готовности к отказу от диалога выразили магистранты (28,6 % положительных ответов и 50,0 % отрицательных). В меньшей степени эта готовность характеризует педагогов (20,0 % положительных и 76,5 % отрицательных ответов).

Обсуждение и заключения

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Субъект-субъектное взаимодействие педагогов и учащихся в современном мире выступает не только условием достижения целей обучения и воспитания, но и системообразующим началом целостного образовательного процесса, направленного на развитие самостоятельности, инициативности и ответственности детей. В процессе своего становления в науке и практике это понятие прошло путь от «педагогического воздействия» до «педагогического взаимодействия» и стало базовым методологическим принципом, позволившем исследователям существенно переосмыслить понятийный аппарат педагогики на рубеже XX – XXI веков.

Субъект-субъектное взаимодействие педагогов и учащихся предполагает выход на качественно новый уровень субъектности ученика в современном образовательном процессе, характеризующийся его стремлением и способностью строить индивидуальную образовательную траекторию, направленную на достижение целей личностного и профессионального самоопределения.

Готовность педагога к осуществлению субъект-субъектного взаимодействия с учащимися представляет собой его интегративное личностное качество, обеспечивающее возможности выстраивания диалога с ребенком в процессе совместного решения творческих задач. Структурно эта готовность включает в себя мотивационно-целевой, содержательный и процессуальный компоненты, единство которых позволяет педагогу занимать личностно ориентированную позицию в отношении ребенка и выполнять роль посредника между ним, обществом и культурой.

Проведенное эмпирическое исследование позволило установить, что педагоги-практики проявляют более высокий, нежели магистранты, уровень сформированности профессиональной готовности к осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с учащимися. Они обладают более значительными, в сравнении с ними, знаниями об этом педагогическом феномене, а также располагают информацией о достигаемых практических результатах обучения и, таким путем, более высоко оценивают значимость таких взаимодействий. В большей степени педагогов-практиков также характеризует и адекватное понимание смысла субъект-субъектных педагогических взаимодействий как средства поддержки учащихся при принятии ими собственного решения проблемной задачи. Педагоги также проявляют наибольшую степень эмоционально-ценностного принятия субъект-субъектных взаимодействий в системе педагогической деятельности.

В меньшей степени такую готовность проявляют магистранты, чье обучение осуществляется на основе обычных технологий. Хотя им известны примеры субъект-субъектных педагогических взаимодействий, их профессиональные знания об этом феномене и способах организации таких взаимодействий с учащимися не столь значительны. Видимо, по этой причине мнения магистрантов по важным аспектам субъект-субъектных взаимодействий с учащимися до определенной степени поляризованы, что говорит об отсутствии единства этих мнений. Не столь высоко, как педагог-практики, магистранты оценивают значимость субъект-субъектных взаимодействий в педагогическом процессе и проявляют при этом не очень высокий уровень собственной готовности

обращаться за помощью в освоении таких технологий. В то же время магистрантов в большей степени характеризует готовность использовать традиционные педагогические средства в сложных педагогических ситуациях, по возможности не используя субъект-субъектной стратегии взаимодействия с учащимися.

В целом, полученные результаты свидетельствуют, что требования к профессиональной готовности педагога взаимодействовать с учениками в процессе освоения ими таких проблематизированных практик существенно выходят за пределы традиционных представлений о преподавании учебных предметов. В этой связи возникает необходимость обоснования новых моделей профессиональной подготовки будущего учителя, ориентированных на целенаправленное формирование его готовности к субъект-субъектным взаимодействиям с учащимися. В нашем исследовании была создана и апробирована модель, базирующаяся на следующих педагогических условиях:

- включение магистрантов в процесс проектирования педагогических ситуаций, в которых реализуются субъект-субъектные отношения педагогов и учащихся;
- использованием метода моделирования субъект-субъектных взаимодействий в процессе межличностного общения магистрантов в ходе решения ими творческих задач;
- оценка уровня сформированности профессиональной готовности будущих педагогов к осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с учащимися в интерактивных форматах образовательных событий на основе принципа формирующего оценивания.

Создание таких условий обеспечивает эффективное освоение будущими педагогами основных компонентов совместной деятельности с учащимися на основе их субъект-субъектного диалога: совершение учениками свободных творческих проб и выявление на этой основе дефицитов собственного образовательного опыта; организация деятельности учащихся по постановке ближних и дальних целей своего продвижения по индивидуальной образовательной траектории; создание педагогических ситуаций обращения к внешним информационным ресурсам; организация продуктивных коммуникаций между учащимися в процессе совместного решения творческих задач; организация формирующего оценивания достигнутых учащимися индивидуальных образовательных результатов и рефлексии новообразований социального опыта.

Исследование также показало, что формирование этой готовности педагогов осуществляется наиболее эффективно при использовании интерактивных средств, в частности, игрового моделирования широкого спектра педагогических взаимодействий в ситуациях, разрешение которых требует от учеников проявления своей субъектной позиции.

В то же время полученные данные говорят о том, что традиционные модели профессиональной подготовки магистрантов педагогического направления в лучшем случае способствуют их информированию о субъект-субъектных взаимодействиях, но не обеспечивают при этом их отказа от манипулятивных стратегий разрешения педагогических ситуаций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бедерханова В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: монография. Краснодар: Кубанский госуниверситет, 2001.
2. Гегель. Феноменология духа. Феноменология духа. М., 2000.
3. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Спб., 2004.
4. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы соврем. дидактики: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1975.
5. Ершова Н.Г., Вихрева С.Ю. Интегративные характеристики личностно-профессионального развития студентов-психологов высших учебных заведений физической культуры // Педагогика и жизнь: международный сборник научных трудов / под общ. ред. проф. О.И. Кирикова. Вып. 5. Воронеж, 2017.
6. Забродин Ю.М. Теоретические проблемы психологии профессионального становления // Очерки теории психической регуляции поведения. М., 1997.

7. Зиятдинова Ф.Г. Воспитательное взаимодействие социальных институтов как фактор формирования и упрочение коллективизма по месту жительства: дисс. ... канд. пед. наук М., 1986.
8. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Литвинов К.А. Теоретические основания проблемы и методическая схема оценки образовательной самостоятельности старшеклассников в форме защиты индивидуального проекта. // *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2017;9(6/2):222-228. <https://doi.org/10.17748/2075-9908-2017-9-6/2-222-228>
9. Игнатович В.К., Игнатович С.С. Содержание и уровни образовательной самостоятельности старшеклассников как образовательного результата ступени общего среднего образования // *Приоритетные научные направления: от теории к практике: сборник материалов XXXIII Международной научно-практической конференции* / под общ. ред. С.С. Чернова. Новосибирск, 2016.
10. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография / под науч. ред. В.К. Игнатовича. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2015.
11. Игнатович В.К., Курочкина В.Е., Бондарев П.Б. Развитие профессиональной готовности учителей к осуществлению субъект-субъектного взаимодействия как условие формирования образовательной самостоятельности старшеклассников // *Общество: социология, психология, педагогика*, 2017. № 11.
12. Ковалева Т.М., Якубовская Т.В. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой // *Человек. RU*. 2017. № 12.
13. Концепция подростковой школы / под науч. ред. Б.Д. Эльконина, А.Б. Воронцова. М., 2003. URL.: <http://www.ouro.ru/iro/exp/konceptiya/> 20.02.2015.
14. Коротаева Е.В. К истории становления категории «педагогическое взаимодействие» // *понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Вып. 5* / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. М., 2007.
15. Краткий педагогический словарь пропагандиста // под общ. ред. М.И. Кондакова, А.С. Вишнякова. М., 1988.
16. Лийметс Х.Й. О месте категории «взаимодействия» в педагогике // *Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании: сб. науч. тр. Таллин*, 1979.
17. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1983.
18. Педагогика / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластёнин, Н.А. Сорокин и др.; под ред. Ю.К. Бабанского, М., 1988.
19. Петровский В.А. Человек над ситуацией. М., 2010.
20. Сапожникова Т.Н. Изучение готовности старшеклассников к жизненному самоопределению // *Ярославский педагогический вестник*. 2016. № 4.
21. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М., 2008.
22. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. М., 1999.
23. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2011.

REFERENCES

1. Bederkhanova V. p. Stanovlenie lichnostno orientirovannoj pozicii pedagoga: monografiya . [Formation of the teacher's personality-oriented position: monograph]. Krasnodar: Kuban State University, 2001.
2. Hegel. Phenomenology of spirit. Phenomenology of spirit. M., 2000.
3. Golovanova N. F. Socializaciya i vospitanie rebenka [Socialization and education of the child]. SPb., 2004.

4. High school didactics. Some of the problems lie. didactics: studies. manual for students PED. in-tov / ed. M. A. Danilov and M. N. Scatkin. M: Education, 1975.
5. Ershova N.G., Vihreva S.YU. Integrativnye harakteristiki lichnostno-professional'nogo razvitiya studentov-psihologov vysshih uchebnyh zavedenij fizicheskoy kul'tury [The Integrative characteristics of personal and professional development of psychology students in higher educational institutions of physical culture]. Pedagogika i zhizn': mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh trudov, pod obshch. red. prof. O.I. Kirikova. Vol. 5. Voronezh, 2017.
6. Zabrodin YU.M. Teoreticheskie problemy psihologii professional'nogo stanovleniya. Ocherki teorii psicheskoy regulyatsii povedeniya. [Theoretical problems of psychology of professional formation of the theory of mental regulation of behavior]. M., 1997.
7. Ziyatdinova F.G. Vospitatel'noe vzaimodejstvie social'nyh institutov kak faktor formirovaniya i uprochenie kollektivizma po mestu zhitel'stva: diss. ... kand. ped. nauk [The Educational interaction of social institutions as a factor of formation and consolidation of collectivism at the place Of residence: Diss. ... kand. PED. Sciences] M., 1986.
8. Ignatovich V.K., Ignatovich S.S., Litvinov K.A. Theoretical foundations of the problem and the methodical scheme of estimation of the educational independence of the old schools in the form of the protection of the individual project. *Historical and social-educational ideas*. 2017;9(6/2):222-228. (In Russ.) <https://doi.org/10.17748/2075-9908-2017-9-6/2-222-228>
9. Ignatovich V.K., Ignatovich S.S. Soderzhanie i urovni obrazovatel'noj samostoyatel'nosti starsheklassnikov kak obrazovatel'nogo rezul'tata stupeni obshchego srednego obrazovaniya. Prioritetnye nauchnye napravleniya: ot teorii k praktike [Content and levels of educational independence of high school students as an educational result of General secondary education. Priority research areas: from theory to practice]. Sbornik materialov XXXIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. pod obshch. red. S.S. Chernova. Novosibirsk, 2016.
10. Ignatovich V. K., Ignatov S. S., Grebennikova V. M., Bondarev P. B. Proektirovanie individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta: problema gotovnosti sub"ekta: monografiya . pod nauch. red. V.K. Ignatovicha [Design of individual educational route: the problem of readiness of the subject: monograph. ed. V. K. Ignatovich]. Krasnodar: Kuban State University, 2015.
11. Ignatovich V.K., Kurochkina V.E., Bondarev P.B. Razvitie professional'noj gotovnosti uchitelej k osushchestvleniyu sub"ekt-sub"ektnogo vzaimodejstviya kak uslovie formirovaniya obrazovatel'noj samostoyatel'nosti starsheklassnikov [The development of teachers ' professional readiness for the implementation of subject-subject interaction as a condition for the formation of educational independence of high school students]. Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika, 2017. No. 11.
12. Kovaleva T. M., Yakubovskaya T. V. T'yutorskaya deyatel'nost' kak antropopraktika: mezhdru individual'noj obrazovatel'noj traektoriej i individual'noj obrazovatel'noj programmoj [Tutor activity as anthropopractice: between individual educational trajectory and individual educational program]. Chelovek. RU. 2017. No. 12.
13. 13. The concept of teenage school, under the science. ed., D. Voronin, A. Vorontsov. M., 2003. Available at: URL.: <http://www.ouro.ru/iro/exp/koncepciya/> 20.02.2015.
14. Korotaeva E.V. K istorii stanovleniya kategorii «pedagogicheskoe vzaimodejstvie, ponyatijnyj apparat pedagogiki i obrazovaniya [The history of formation of the category "pedagogical interaction, conceptual apparatus of pedagogy and education]: collection of scientific works. Tr. Vol. 5, resp. ed. E. V. Tkachenko, M. A. Galaguzova. M., 2007.

15. Brief pedagogical propagandist dictionary, under the General editorship of M. I. Kondakov, A. S. Vishnyakov. M., 1988.
16. Lijmets H.J. O meste kategorii «vzaimodejstviya» v pedagogike. Vzaimodejstvie kollektiva i lichnosti v kommunisticheskom vospitanii [The place categories of interaction in teaching. The interaction of the collective and the individual in Communist education]. collection of scientific works. Tallinn, 1979.
17. Ozhegov S. I. Dictionary of Russian language. M., 1983.
18. Pedagogy. J. K. Babanskii, V. A. Slastenin, N. Sorokin and others; edited by Y. K. Babanskiy, M., 1988.
19. Petrovskiy V. A. the Person over the situation. M., 2010.
20. Sapozhnikova T.N. Izuchenie gotovnosti starsheklassnikov k zhiznennomu samoopredeleniyu [The study of the readiness of high school students to self-determination in life]. Yaroslavl pedagogical Bulletin. 2016. No. 4.
21. Serikov V. V. Training as a type of pedagogical activity: studies. the allowance, under the editorship of V. A. Slastenina, I. A. Kolesnikova. M., 2008.
22. Serikov V. V. Education and personality. Theory and practice of educational systems design. M., 1999.
23. Feldstein D. I. Deep changes of modern childhood and the actualization of psychological and pedagogical problems of education development caused by them. M.: Izd-vo Mosk. the course of studies.-soc. in-ta, 2011.

Информация об авторах:

Игнатович Владлен Константинович, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Россия
vign62@mail.ru

Чиганцева Ольга Александровна, магистрант Кубанского государственного университета, направление "Педагогическое образование" Кубанского государственного университета, Краснодар, Россия

Получена: 17.09.2018

Information about the authors:

Vladlen K. Ignatovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University, Krasnodar, Russia
vign62@mail.ru

Olga A. Chigantseva,, Graduate student, Kuban state University direction "Pedagogical education", Kuban state University
Krasnodar, Russia

Received: 17.09.2018

УДК 37.3

ИГНАТОВИЧ Светлана Сергеевна
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
vign62@mail.ru

Svetlana S. IGNATOVICH
Kuban State University
Krasnodar, Russia
vign62@mail.ru

СЕМЬЯ КАК СОБЫТИЙНАЯ ОБЩНОСТЬ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

THE FAMILY AS A COMMUNITY EVENT CHILDREN AND ADULTS

В статье описаны способы построения отношения между детьми и взрослыми в современном мире, о полноценном развитии ребенка, благодаря чему возможно дальнейшее выстраивание его образовательной траектории. Предложено несколько ситуаций, где показана реакция родителей на поведение собственного ребенка, а также говорится о системе дошкольного образования, которая с трудом открывается новому знанию, о событийности процесса детского развития и о событийности как потребности взрослого и ребенка друг в друге, как возможности понимания самого себя через Другого.

The article describes the ways of building relationships between children and adults in the modern world, the full development of the child, so that it is possible to further build its educational trajectory. There are several situations where the reaction of parents to the behavior of their own child is shown, as well as the system of pre-school education, which is difficult to open to new knowledge, the eventfulness of the process of children's development and the eventfulness as the needs of adults and children in each other, as the possibility of understanding oneself through the Other.

Ключевые слова: взаимодействие взрослого и ребенка, психическое развитие, событийная общность, внутренний мир ребенка

Keywords: interaction of adult and child, mental development, event community, inner world of child

Для цитирования: Игнатович С.С. Семья как событийная общность детей и взрослых. Педагогика вчера, сегодня, завтра. 2018. Том. 1. № 1. с.43-46.

For citation: Ignatovich S.S. The family as a community event children and adults. Pedagogy yesterday, today, tomorrow. 2018. Vol. 1. no. 1. Pp. 43-46. (in Russ)

Эта статья своего рода попытка ответить на вопрос: каким образом должны строиться отношения между детьми и взрослыми в современном мире, чтобы развитие ребенка было максимально полноценным и обеспечивало ему дальнейшие возможности выстраивания своей образовательной траектории, приводящей к успеху? Для начала обратимся к такой ситуации. Ребенок приходит домой (из детского сада, школы или просто с улицы) и радостно начинает сообщать маме или папе о чем-то для себя очень важном. Он пытается продемонстрировать нечто, только что созданное им самим (танец, рисунок, роль в спектакле и т.д.). При этом скажем честно: то, что предъявляет ребенок, конечно же, не идеал, сразу же бросаются в глаза погрешности, ошибки и, вообще, примитивность созданного «продукта». Вопрос: как может реагировать на это родитель? Вариант первый – прямое отторжение того, что предъявляет ребенок. Оно не имеет никакой ценности, а только мешает «правильно» жить, слушаясь взрослых. «Ты опять ерундой занимаешься? Займись лучше полезными делами!». Вариант второй – родитель занимает внешне доброжелательную позицию и даже предлагает свою помощь в исправлении допущенных ошибок. При этом он готов сам сделать за ребенка «лучше», продемонстрировать, как это нужно делать «правильно». Если ребенок начинает сопротивляться, родитель его «успокоит»: «Ты еще маленький, подрастешь – будешь делать правильно, а сейчас слушай меня, я же тебе помочь хочу!». И, наконец, вариант третий. Родитель начинает думать: что именно хотел ребенок сказать миру этим своим творением? Что и почему задело его сознание, что побуждает его к такому самовыражению. И, уже исходя из возможных ответов на эти вопросы, взрослый ищет возможность помочь ребенку понять самого себя, дать дальнейший импульс развитию его мыслей и чувств.

Третий вариант самый сложный, но именно он как базовый сценарий взаимодействия взрослого и ребенка лежит в основе его психического развития. Сегодня система

дошкольного образования ценой больших усилий открывается этому (порой новому) знанию о со-бытийности процесса детского развития. Событийности как потребности взрослого и ребенка друг в друге, как возможности понимания самого себя через Другого. Существует довольно сложный психический механизм становления такой со-бытийной общности. Дело в том, что стать именно тем Другим, в ком нуждается ребенок, через которого он воспринимает и оценивает самого себя, – это задача, которую взрослому предстоит решать самостоятельно, входя во внутренний мир ребенка с особым тактом и осторожностью. Место значимого Другого для ребенка не принадлежит взрослому изначально, по праву старшего нужно, чтобы сам ребенок «назначил на эту должность» взрослого (включая, в первую очередь, родителей и других членов семьи). А для этого родителям нужно освоить особую внутреннюю позицию по отношению к своему ребенку, увидеть в нем не маленькое и еще слабое подобие себя самого, а именно, Другого человека со своим внутренним миром, который по значимости не уступает внутреннему миру взрослого. На смену привычной позиции «Делай, как я!» (а еще чаще: «Делай, как я говорю!») должна прийти позиция «Делаем вместе».

Именно в этом качестве взрослый нужен ребенку больше всего. В особенности сегодня, когда жизнь ставит перед нами задачи, для решения которых очень мало подходит опыт, имеющийся у старших поколений.

Для ДОУ проблема детско-родительских отношений имеет огромное значение уже хотя бы в свете внедрения нового ФГОС дошкольного образования, который ориентирован именно на развитие собственных творческих сил ребенка, а не на трансляцию готовых образцов и правил жизни. Однако совершенно ясно, что, если в семье взаимоотношения ребенка со взрослыми будут и дальше строиться по привычной модели «слушайся старших!», усилия ДОУ сведутся на нет. Ситуация осложняется и тем, что абсолютное большинство родителей воспринимают призывы развивать творческие силы ребенка как нечто само собой разумеющееся – «а разве мы не так делаем?». При этом директивные и потому деструктивные, прямые вторжения во внутренний мир ребенка и вытеснение оттуда его собственного содержания, его собственных «посланий» окружающему миру взрослыми могут попросту не замечаться – «а что тут такого?». И никакие привычные форматы родительского всеобуча не помогут изменить эту ситуацию. Общаясь с родителями в рамках начатого нами проекта «Семья – старт», мы не раз наблюдали затруднения, которые испытывают родители, когда им необходимо понять смысл «послания», отправленного ребенком. Очень часто оно воспринимается ими как что-то бессмысленное, либо как простая шалость и непослушание. Интересно, что авторитарность родителей при этом вполне мирно уживается с добросердечными рассуждениями о необходимости чуткого отношения к ребенку и уважения к его личности.

Проиллюстрирую сказанное двумя примерами, описанными в литературе. *Пример первый* – очень простой и часто встречающийся в жизни (его приводит В.К. Игнатович [1]). Молодая мама гуляет со своим маленьким (очень маленьким) сынишкой. Присела на скамеечку, а ребенок, как это положено, осваивает прилегающую территорию. И, вот незадача, спотыкается и падает. Реакция ребенка вполне естественна: громкий плач – не от боли, а от обиды на мир, который вдруг мгновенно перестал быть приветливым и добрым. А как же реагирует мама?

Возможно, у кого-то из читателей найдется только два варианта, уже обсужденных. Первый: со всех ног бежать к малышу с тем, чтобы взять его на руки, утешить и таким путем избавить его от неприятных переживаний. Результат: крепнущая готовность малыша при возникновении проблемы ничего не делать самому, предоставляя полномочия по ее решению маме (со временем – папе, бабушке, учительнице, жене, теще и т.д.). Вариант второй: спокойно оставаться на месте, предоставив ребенку возможность самому решить возникшую проблему. Результат: оставшееся в памяти ребенка ощущение собственной брошенности, ненужности и незащитности перед враждебным миром, готовое впоследствии перерасти в постоянное ожидание неприятностей и несправедливости.

Есть, правда, еще и третий вариант: пользуясь моментом, строго и на повышенных тонах объяснить ребенку, какой он неумеха, что настоящие мужики не плачут, и что во всем ему нужно слушаться родителей, не отходить от них далеко и т.д. Можно, конечно, еще угрожать наказанием для большего эффекта, но именно этот вариант рассматривать не хочется, сознание его почему-то отторгает, оставим первые два.

Как же на самом деле отреагировала мама? Ее реакция была проста и очаровательна: она протянула руки в сторону упавшего малыша и ласково сказала ему: «Иди быстрее ко мне, радость моя, я тебя подниму!» Через несколько секунд инцидент был исчерпан.

Так что же произошло – ребенок встал на ноги сам, или его подняла мама? С одной стороны, конечно, сам, ведь мама была от него далеко. С другой стороны, без маминого «приглашения» вряд ли бы все прошло так благополучно, именно маме здесь, несомненно, принадлежит роль «организатора и вдохновителя» победы ребенка.

В приведенном примере самое важное понять, в чем именно состоит то «послание», которое своим плачем ребенок адресует маме – тому самому Другому, с которым ему хочется пребывать в событийной общности. Конечно, не в том, что надо помочь ребенку подняться. Как помочь ребенку вернуть внезапно утраченную гармонию и доброту этого мира? Причем именно помочь сделать это самому. И мама принимает, пожалуй, единственно возможное в этой ситуации решение. Ведь ее «меседж», адресованный ребенку, можно прочесть следующим образом: «Не волнуйся, все в порядке, сейчас этот мир снова станет добр к тебе. Но для этого тебе нужно встать на ноги и прийти ко мне. А это тебе вполне по силам!»

Пример второй (его приводит известный детский психолог В.Т. Кудрявцев) [2]. Семья, в которой растет ребенок дошкольного возраста, принимает у себя дома гостей. Гости и хозяйка, как положено, беседуют в гостиной, ребенок здесь же на полу складывает из кубиков какую-то невероятную башню. По ходу одна гостья решает помочь ребенку, присаживается возле него и начинает давать советы, пытаясь даже перехватить инициативу строительства. Однако ребенок достаточно выразительно показывает, что такая помощь не требуется. Оценив ситуацию, гостья оставляет ребенка в покое, и дальше все идет своим чередом. Но, вот, гости решают отправиться на кухню пить кофе. На играющего ребенка они не обращают внимания, он остается в комнате один со своими кубиками. Что же делает ребенок после ухода взрослых? Его решение кажется непонятным: он собирает свои кубики и идет вместе с ними на кухню вслед за взрослыми, где спокойно продолжает строить свою башню. В чем здесь состоит «послание», адресованное взрослым? Нетрудно догадаться: ребенку хочется, чтобы взрослые видели его занятие. Но зачем это нужно ребенку? Психолог дает следующее объяснение: да, ребенку необходима внешняя оценка его действий, но эта оценка должна исходить от того самого Другого, которому сам ребенок доверил это полномочие. Фактически ребенок оценивает себя сам, но делает это от имени Другого взрослого, от которого требуется всего лишь присутствовать при этом занятии.

Таким образом, вопрос событийности ребенка и взрослого – это вопрос о границе доверия, которое ребенок оказывает другому человеку, как бы «поселяя» в него свое собственное Я и ведя с ним воображаемый диалог. В этом краеугольный камень взаимоотношений детей и взрослых, ключ к построению их со-бытийной общности, выступающей для маленького человека источником его развития.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Игнатович В.К. Дети и медведи. 2017.
https://vogazeta.ru/articles/2017/11/1/blog/786-edinaya_igrovaya_forma
2. Кудрявцев В.Т., Хорчева М.И. Воображение, социальная ситуация развития и школьная готовность // Детский сад: теория и практика. 2017. № 5.с. 18-35. Available at: <https://editionpress.ru/detsad/detsad-news/342-vozpitanie-krasotoy>

REFERENCES

1. Ignatovich V. K. The Children and the bears. 2017
https://vogazeta.ru/articles/2017/11/1/blog/786-edinaya_igrovaya_forma
2. Kudryavtsev V. T., M. I. Gorcheva Imagination, social situation of development and school readiness. Kindergarten: theory and practice. 2017. No. 5.pp. 18-35. Available at:
<https://editionpress.ru/detsad/detsad-news/342-vospitanie-krasotoy>

Информация об авторе:

Светлана Сергеевна Игнатович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
vign62@mail.ru

Получена: 07.09.2018

Information about the author:

Svetlana Sergeevna Ignatovich, Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University
г. Краснодар, Россия
vign62@mail.ru

Received: 07.09.2018

УДК 37

ФИЛЮШИНА Надежда Васильевна
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия

Nadezhda V. FILYUSHINA
Kuban State University
Krasnodar, Russia

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА
ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**FORMATION OF DESIGN OF KOMPETENTNOSTI
STUDENTS IN THE CLASSROOM VISUAL ARTS
USING INFORMATION AND COMMUNICATION
TECHNOLOGIES**

В статье освещен вопрос применения информационно-коммуникативных и интерактивных технологий на занятиях как одного из направлений, которое позволяет обучающимся овладеть образным языком изобразительного искусства, помогает развивать художественно-эстетический вкус, формирует художественные знания, умения и навыки. Отражена практика преподавания в мастерских изобразительного искусства. Показана актуальность проблемы увеличения объема информации, обозначены пути ее решения посредством применения интерактивных технологий и проектной деятельности в учебном процессе. Охарактеризованы способы активизации мышления, организации познавательной деятельности.

The article deals with the use of information and communication and interactive technologies in the classroom as one of the areas that allows students to master the figurative language of fine arts, helps to develop artistic and aesthetic taste, forms artistic knowledge, skills. The practice of teaching in fine arts workshops is reflected. The urgency of the problem of increasing the amount of information, identified ways to solve it through the use of interactive technologies and project activities in the educational process. The ways of activation of thinking, organization of cognitive activity are characterized.

Ключевые слова: информационная среда; индивидуализации обучения и воспитания; мастерские изобразительного искусства; проектное обучение

Keywords: infomedia, individualizations of educating and education, workshops of fine art, project educating

Для цитирования: Филюшина Н.В. Формирование проектной компетентности учащихся на занятиях изобразительного искусства с использованием информационно-коммуникационных технологий Педагогика вчера, сегодня, завтра. 2018. Том. 1. № 1. с.47-51.

For citation: Filyushina N.V. Formation of design of kompetentnosti students in the classroom visual arts using information and communication technologies. Pedagogy yesterday, today, tomorrow. 2018. Vol. 1. no. 1. Pp. 47-51. (in Russ)

В современной образовательной системе компьютер не решает всех проблем, он остается всего лишь многофункциональным техническим средством обучения. Не менее важны и современные педагогические технологии и инновации в процессе обучения, которые позволяют не просто передать каждому обучаемому определенный запас знаний, но, в первую очередь, создать условия для проявления познавательной активности обучающихся. Информационная среда, в совокупности с правильно подобранными (или спроектированными) технологиями обучения, создают необходимый уровень качества, вариативности, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания.

Занятия изобразительного искусства должны быть достаточно яркими, эмоциональными, с использованием иллюстративного материала, звуко- и видео-записей. Всё это можно осуществить, благодаря компьютерной технике с её мультимедийными возможностями. Именно в мастерских изобразительного искусства учащимися вместе с их руководителем создаются интересные проекты. Здесь совершаются настоящие путешествия в мир живописи, архитектуры, скульптуры, в мир выдающихся мастеров русского и зарубежного изобразительного искусства. Информационно-коммуникативные технологии помогают увидеть мир глазами многих живописцев, услышать актерское прочтение стихов на фоне классической музыки. На этих занятиях у обучающихся может в полной мере включаться воображение, возникнуть чувство прекрасного, расширяться

кругозор. За ограниченное время можно проделать большую работу по погружению в мир искусства. Можно подавать дозированную текстовую и графическую информацию на экраны мониторов обучающихся или на экран от мультимедийного проектора (занятия – презентации); создавать рисунки, используя графический редактор; побродить по виртуальным выставкам в крупнейших музеях не только страны, но и всего мира; создавать цифровую коллекцию шедевров мировой живописи, презентации.

В практику преподавания в мастерских изобразительного искусства вошла мультимедийная презентация. Она может иметь различные формы, варианты которых подбирают сами обучающиеся. Эффективно также использовать презентации при проведении тестирования, самостоятельной работы, защите творческого проекта. Чтобы провести увлекательное занятие, достаточно создать учебные презентации в программе Microsoft Power Point по различным темам:

- Русский народный костюм;
- Цвет. Основы цветоведения;
- Пейзаж – большой мир;
- Буква – строка – текст. Искусство шрифта;
- Сценография – искусство и производство; ... и т.д.



Цели и задачи урока

Цель: ознакомить обучающихся с видами письма. Классификацией шрифтов. Применением шрифтов. Историей русского шрифта.

Задачи:

Научить обучающихся выполнять декоративные шрифты различной сложности;

Развивать творческое воображение обучающихся;

Воспитывать стремление добросовестно и рационально выполнять учебные задания.



Так, например, презентацию о творчестве художника можно использовать для фронтальной работы при изучении разных тем, адаптируя её для учащихся того или иного возраста. Представлять созданные слайды в мастерских изобразительного искусства можно с помощью мультимедийного проектора и демонстрационного экрана. При необходимости в любой момент можно заменить рисунок, текст или скрыть ненужный слайд. Такие возможности программы позволяют максимально настраивать любую имеющуюся презентацию под конкретное занятие и ставить различные задачи в зависимости от уровня сложности.

Таким образом, формировать собственные средства обучения, составлять презентации, осуществлять образовательные проекты, создавать тем самым многочисленные варианты работы, которые помогают разнообразить проектные мастерские изобразительного искусства. Это небольшие презентации по творчеству того или иного художника, тесты-опросники, как в электронном, так и традиционном, то есть, бумажном виде. Всё это предполагается использовать как при индивидуальной работе, так и при групповой, а также при работе самостоятельно и в необходимом темпе. Это дает возможность успешно справляться с заданиями тем учащимся, которые не обладают хорошими коммуникативными способностями. С помощью интерактивной доски, компьютера и проектора можно открыть для обучающихся замкнутое пространство и погрузиться в мир искусства. Каждое занятие построено на зрительном ряде, что предоставляет возможность побывать в роли художника, дизайнера и архитектора, не требуя наличия материалов, которые не всегда доступны. При этом надо учитывать, что компьютер не заменяет преподавателя, а только дополняет его.

Хотелось бы выделить основные функциональные данные и способы интерактивной доски на занятиях изобразительного искусства:

1) показ презентаций, демонстрация и создание моделей; использование заранее подготовленных репродукций картин, картинок, текстов, таблиц; музыку, а также добавление гиперссылок к мультимедийным файлам и Интернет-ресурсам;

2) тексты, рисунки при необходимости можно скрыть, а показать их в ключевые моменты занятия. Например, рассматривая действия, ситуации, которые можно проводить во время групповой и индивидуальной, а также самостоятельной работы;

3) использовать пометки поверх выводимых на экран изображений. Данный способ можно использовать при разборе сложных композиций. Заранее подготовив весь необходимый материал на интерактивной доске, можно выделять разными цветами элементы композиции;

4) при проверке фронтальных самостоятельных работ с использованием анимации или решение кроссворда;

5) демонстрация видеороликов. Особенно эту форму интересно использовать при организации проектной деятельности;

6) создание рисунков и схем при объяснении некоторых тем по гжели;

7) создание слайдов с музыкальным сопровождением и демонстрация работ учащихся прошлых учебных лет.

Разумеется, наличие интерактивной доски в мастерской изобразительного искусства не делает занятие развивающим, таким его может сделать только сам обучающийся во взаимодействии с преподавателем (руководителем художественной мастерской). Только во взаимодействии друг с другом им удастся использовать эффективные способы и методы обучения, пытаться формулировать проблемный вопрос, ставить цель, обозначать и решать задачи. Такой способ работы был опробован с группой учащихся седьмых классов на базе Краснодарского кадетского училища. С 2017 по 2018 учебный год осуществлялась подготовка и защита творческих проектов по теме «Дизайн и архитектура в жизни человека» по программе ФГОС. В течение года проходило знакомство с художественным миром конструктивных искусств дизайна и архитектуры. Осмыслив художественный язык, образность архитектуры и дизайна, учащиеся смогли соотнести мир искусства и индивидуального проектирования. По окончании был сделан вывод, что учащиеся – не просто пассивно поглощают информацию, но и умело ею пользуются. Цель, которая была поставлена вначале нашей работы – сформировать у обучающихся навыки нахождения и отбора нужной информации в ходе подготовки и защиты проектов, была достигнута.



Такой способ как предъявление себя, своих работ с помощью осуществления творческого проекта вызвала живой интерес у участников мероприятия. При подготовке и презентации проекта обучающиеся показали самый высокий уровень творческой самостоятельности, способности мыслить креативно. Это проявилось в ходе выполнения за-

даний исследовательского характера, когда необходимо было овладеть опытом, методами и приемами познания, которые позволили раскрыть и со всех сторон увидеть новую проблему в знакомой ситуации, найти новые способы применения усвоенных ими знаний.

Был выбран метод деления группы на несколько подгрупп (каждая состояла из трех воспитанников) и каждая из групп должна была обозначить проблему, подготовить презентацию и защитить свой проект. В ходе работы над проектом учащимся приходилось перерабатывать большое количество информации, выбирать необходимую. Оказалось, что они хорошо ориентируются в информационной среде, отвечают на заданные им вопросы и настолько увлекаются проблемой, что в поисках ответа на вопросы успевают за ограниченное время изучить достаточное количество материала. С удовольствием показывают свои приобретенные за время учебы умения и способности в оформлении и предъявлении результатов в виде автореферата, макета, презентации своей работы с использованием интерактивной доски, проектора и т.д. Создавая своими руками разнообразные макеты, они с большим интересом и артистизмом защищают творческие проекты, проявляя при этом еще и ораторские способности.



Таким образом, можно сделать вывод, что использование метода проектов при наличии информационных технологий помогает повышать у учащихся мотивацию при изучении ими предметов изобразительного искусства, способствует обогащению знаниями в их образно-понятийной целостности и эмоциональной окрашенности; психологически облегчает процесс обучения; возбуждает живой интерес к предмету; расширяет общий кругозор; дает возможность искать и информацию выбирать необходимую, использовать соответствующую наглядность, а, следовательно, возможность предъявить свое Я; реализовать себя в качестве художника, творца, мастера создания образа.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Апатова Н.В. Информационные технологии в школьном образовании. М., 1994.
2. Афанасьева О. В. Использование ИКТ в образовательном процессе.
URL:<http://www.pedsovet.org>
3. Губайдуллин И.А. «Использование информационно-коммуникативных технологий в целях формирования положительной мотивации к обучению на уроках изобразительного искусства и черчения». URL:<http://www.it-n.ru>
4. Драхлер А.Б. К вопросу о презентациях. URL:<http://www.it-n.ru>
5. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б. проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография / под науч. ред. В.К. Игнатовича. М.: Ритм, 2015.
6. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии: учебно- методическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2000.
7. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М., 1988.
8. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования: монография. М.: ИИО РАО, 2010.

9. Селевко К.Г. «Современные образовательные технологии» М.; Народное образование, 1998.
10. Чернов А.И. Концепция и методика. URL:<http://www.lesson-history.narod.ru>
11. Эффективность компьютерного обучения // Новые информационные технологии в образовании. М., 1991.
12. Ястребов Л.И. Создание мультимедийных презентаций в программе MS PowerPoint. 2002. Ж-л «Вопросы Интернет-образования», № 44.

REFERENCES

1. Apatova N. V. Information technologies in school education. M., 1994.
2. Afanasyeva O. V. The Use of ICT in the educational process. Available at: URL: <http://www.pedsovet.org>
3. Gubaydullin I.A. The Use of information and communication technologies in order to form a positive motivation for learning in the classroom of fine arts and drawing. Available at: URL: <http://www.it-n.EN>
4. Drachler, A. B. To the question about the presentations. URL: <http://www.it-n.EN>
5. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б. проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография / под науч. ред. В.К. Игнатовича. М.: Ритм, 2015.
6. Ksenzova G.Yu. Perspective school technologies: educational and methodical manual. M.: Pedagogical society of Russia, 2000.
7. Mashbits E. I. Psychological and pedagogical problems of computerization of training. M., 1988.
8. Robert I. V. Modern information technologies in education: didactic problems, prospects of using. M.: School-Press, 1994.
9. Selevko K. G. "Modern educational technologies" M.; Public education, 1998.
10. Chernov A. I. The Concept and technique. Available at: URL: <http://www.lesson-history.narod.EN>
11. Efficiency of computer training. New information technologies in education. M., 1991.
12. Yastrebov L. I. creating multimedia presentations in MS PowerPoint. 2002. G-l "Issues of Internet education", № 44.

Информация об авторе:

Филюшина Надежда Васильевна, преподаватель ИЗО, магистр педагогики и психологии, Кубанский государственный университет г. Краснодар, Россия

Получена: 03.09.2018

Information about the author:

Nadezhda Vasilievna Filyushina, Teacher of Painting, Master's Degree of Pedagogics and Psychology Kuban State University Krasnodar, Russia

Received: 03.09.2018

УДК 373.25

СЛЕПУХИНА Наталья Владимировна
Клиника им. Мешалкина.
г. Новосибирск, Россия

Natalia V. SLEPUKHINA
Clinic them. Meshalkin.
Novosibirsk, Russia

**К ВОПРОСУ О ВОЗНИКНОВЕНИИ РАННЕГО
НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**TO THE QUESTION OF OCCURRENCE OF
VIOLATION EARLY SPEECH RETARDATION**

Статья посвящена проблеме профилактики нарушения раннего недоразвития речи, а также выявлению причин, вызывающих это нарушение. Первой причиной возникновения раннего недоразвития является формирование речевых зон и мозга; второй причиной становятся гаджеты, замкнутая информационная среда, минимальное общение с детьми первых лет жизни. Кроме того, важно учитывать психическое и физическое здоровье матери до родов и вынашивание ею ребенка во время беременности. В статье также показана необходимость комплексного подхода к профилактике нарушения речевого развития ребенка при участии компетентных специалистов различного профиля: воспитателей, врачей-логопедов, лор-врачей, педагогов, психологов, неврологов, педиатров, терапевтов и др.), а также значительность системного и индивидуального подхода в период развития ребенка. Для исключения грубых нарушений патологии предполагается решение проблемы путем создания необходимых условий.

The article is devoted to the problem of preventing violations of early speech underdevelopment, as well as identifying the causes of this violation. The first cause of early underdevelopment is the formation of speech zones and the brain; The second reason is gadgets, closed information environment, minimal communication with children of the first years of life. In addition, it is important to take into account the mental and physical health of the mother before giving birth and carrying her child during pregnancy. The article also shows the need for an integrated approach to the prevention of violations of the child's speech development with the participation of competent specialists of various fields: educators, speech therapists, ENT doctors, teachers, psychologists, neurologists, pediatricians, therapists, etc.), as well as the significance of systemic and individual approach in the period of child development. To eliminate gross violations of the pathology, the problem is supposed to be solved by creating the necessary conditions.

Ключевые слова: перинатальная патология нервной системы, соматическое здоровье, речевое недоразвитие, речевая среда, индивидуальный подход

Keywords: perinatal pathology of the nervous system, somatic health, speech underdevelopment, speech environment, individual approach

Для цитирования: Слепухина Н.В. К вопросу о возникновении раннего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Педагогика вчера, сегодня, завтра. 2018. Том. 1. № 1. с.52-54.

For citation: Slepukhina N.V. To the question of occurrence of violation early speech retardation. Pedagogy yesterday, today, tomorrow. 2018. Vol. 1. no. 1. Pp. 52-54. (in Russ)

В наше время очень мало уделяют внимания проблемам профилактики речевого недоразвития детей. Учитывая хронический стресс современного мира, питание и экологическую обстановку разных регионов, можно сказать, что дети, все чаще и чаще рождаются с перинатальной патологией нервной системы, что сказывается не только на физическом, но и на соматическом здоровье наших детей, а вследствие этого и на речевом развитии ребенка. В результате в дальнейшем несколько десятков процентов детей не могут овладеть школьными навыками, снижена учебная мотивация, возникают трудности в поведении.

К сожалению, уделяется внимание детям в возрасте с четырех – пяти лет, когда по онтогенезу уже формируются звуки. Конечно, это само собой разумеется, но работа над проблемой в этом возрасте дублирует работу логопеда.

Первой причиной возникновения раннего недоразвитие речи можно назвать то, что формирование речевых зон и мозга в целом происходит до трех лет, потом компенсируется за счет других полей. А также то, что дети запоминают речевой дефект, чему приво-

дит длительность работы разных специалистов (логопедов, неврологов). Учитывая хронический стресс современного мира, питание и экологическую обстановку разных регионов, можно сказать, что дети все чаще и чаще рождаются с перинатальной патологией нервной системы. Это дает отпечаток не только на физическом, но и на их соматическом здоровье, а вследствие этого, и на речевом развитии ребенка.

Второй причиной задержки речевого развития можно назвать наши гаджеты и минимальное (min) общение (именно речевое) с детьми первых лет жизни. Детям нужна речевая среда, необходимо расширять кругозор не играми, «мультиками», а при помощи малых фольклорных жанров. Таковыми являются сказки, потешки, чистоговорки, дразнилки, небылицы, загадки и т.д. (Е.А. Усова, Е.И. Тихеева). А также другие средства выразительного общения, при помощи которых у детей обогащается речь, эмоции, упражняются органы артикуляции.

Таким образом, для речевого развития ребенка даже с малой патологией нервной системы нужна не только системность, но и индивидуальность подхода к каждому ребенку со стороны невролога, логопеда, педиатра и других специалистов. Основным фундаментом, на котором основана мелодико-интонационная сторона речи, является темп, ритм, санация хронических заболеваний, особенно лор-органов.

Работа с раннего возраста с учетом всех особенностей ребенка, указанных в паспорте здоровья, направлена, прежде всего, на развитие мелкой моторики, на познание окружающего мира посредством тактильного и слухового восприятия, темпа и ритма. Комплексная адаптированная работа способствует устранению речевого недоразвития или легкому течению тяжелой патологии речевого развития детей.

Во-первых, получается так, если мать плохо вынашивала ребенка во время беременности, например, у нее была хроническая гипоксия, то ребенок рождается с перинатальной патологией. Это есть в анамнезе. Конечно же, как правило, родителям необходимо обратиться за консультацией к врачу-логопеду. Но на сегодняшний день проблема состоит в том, что в логопедическую группу берут детей только с пяти лет. На самом деле существует много разных логопедических методик, направленных на профилактику речевого недоразвития. Чаще всего берется такая, которая больше основана на кругозоре ребенка, например, методика М.М. Алексеевой и Б.И. Яшиной и многие другие [1].

Во-вторых, упущено время из-за некомпетентности многих врачей, которые занимаются с детьми с задержкой речевого развития. Рассмотрим известную ситуацию. Одна молодая мать пошла с ребенком к логопеду, так как мальчик плохо разговаривал. Она рассказала, что когда была в положении, то чем-то переболела. Когда ребенку исполнилось три года, она решила обратиться к нескольким логопедам. Ответы логопедов были одинаковы, они сказали, что еще рано и что необходимо явиться, когда ребенку будет пять лет. А когда эта же женщина пришла с ребенком через два года, ей сказали: «Где ты была? Уже поздно! Ребенок уже с катастрофическими нарушениями!». Данный пример приводит к такому выводу, что хотя и наблюдается некая согласованность между действиями логопедов, однако нет компетентных специалистов в этом направлении.

Третий момент. По мнению многих специалистов, мозг формируется до трех лет. И вот эти поля, которые были выявлены как нарушения после перинатальной патологии, они восстанавливаются после трех лет, компенсируются другими полями и чаще всего с ними логопеды работают уже после пяти лет. Однако ученые в области логопедии доказали, что чем раньше начинать работать с детьми, тем быстрее все восстанавливается. А если начать с пяти лет, то развитие уже пошло на месяцы и на годы.

Что же в таком случае необходимо делать? Как решать эту проблему? По сути, предполагается необходимость создания таких групп для профилактики речевого недоразвития ребенка, которые должны быть основаны на перинатальных патологиях и на развитии ребенка. Таким образом мы исключим 60 – 70% грубых нарушений патологии.

Еще один момент, четвертый, тоже очень главный и не требующий отлагательств. В детских садах нет соответствующих специалистов, вероятно, поэтому отсутствуют и занятия по логоритмике. А если с ребенком не заниматься в этом направлении, если у ребенка не будет ритма и темпа, тогда у него будет явное нарушение речи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
2. Игнатович С.С. Проблема индивидуализации образования в контексте общих тенденций развития современного общества // сб.материалов XII межрегиональной студенческой науч.-практ. конф. с международным участием ...Института экономики и управления в медицинской и социальной сфере. Серия "Развитие региона и социальное творчество молодежи". Краснодар: ИЭиУ МиСС, 19 мая 2011.
3. Слепухина Н.В. Формирование лексической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня старшего дошкольного возраста с использованием гендерного подхода Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. 2013. № 3. С. 79-82.

REFERENCES

1. Alekseeva M. M., Yashina B. I., Metodika razvitiya rechi i obucheniya rodnomu yazyku doshkol'nikov [The method of development of speech and teaching the native language of preschool children]. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2000.
2. Ignatovich S.S. Problema individualizacii obrazovaniya v kontekste obshchih tendencij razvitiya sovremennogo obshchestva. sb.materialov XII mezhregional'noj studencheskoj nauch.-prakt. konf. s mezhdunarodnym uchastiem ...Instituta ehkonomiki i upravleniya v medicinskoj i social'noj sfere. Seriya "Razvitie regiona i social'noe tvorchestvo molodezhi" [The problem of individualization of education in the context of General trends in the development of modern society. Collection of materials XII interregional student science.- prakt. Conf. with international participation ...Institute of Economics and management in the medical and social sphere. Series "development of the region and social creativity of youth"]. Krasnodar: IEHiU MiSS, 19 maya 2011.
3. Slepukhina N. In. Formirovanie leksicheskoy storony rechi u detej s obshchim nedorazvitiem rechi 3 urovnya starshego doshkol'nogo vozrasta s ispol'zovaniem gendernogo podhoda [Formation of the lexical side of speech in children with General underdevelopment of speech level 3 of preschool age using a gender approach]. Nauka 21 veka: voprosy, gipotezy, otvety. 2013. No. 3. P. 79 – 82.

Информация об авторе:

Слепухина Наталья Владимировна, логопед с высшим образованием, педагог, медсестра. клиника им. Мешалкина. г. Новосибирск, Россия

Получена: 01.10.2018

Information about the author:

Slepukhina Natalia Vladimirovna, speech therapist with higher education, teacher, nurse. Novosibirsk, clinic them. Meshalkin. Novosibirsk, Russia

Received: 01.10.2018

УДК 37

КРЕСТОВА Елена Оганесовна
Центр дополнительного образования детей
«Хоста»
г. Сочи, Россия

Elena O. KRESTOVA
Center for additional education of children
«Khosta»
Sochi, Russia

**ПРОБЛЕМА РЕЧЕВОГО НЕДОРАЗВИТИЯ
РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И
ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ВО
ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СЕМЬИ И УЧРЕЖДЕНИЯ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ:
КОНТЕКСТ ШКОЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ**

**THE PROBLEM OF THE UNDERDEVELOPMENT OF
SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN AND OPPOR-
TUNITIES FOR PREVENTION IN THE INTERAC-
TION OF THE FAMILY AND INSTITUTIONS OF
ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN: THE
CONTEXT OF SCHOOL READINESS**

В данной статье описывается роль родителей, воспитателей, учителей-логопедов, которые отвечают за психологическое состояние ребенка дошкольного возраста, участвуют в подготовке к обучению его в школе, в частности, решают проблему адаптации и речевого развития. Также ставится проблема неготовности работников дошкольных учреждений оказывать на должном уровне помощь родителям и их «особенным» детям. Перед учебой в школе ребенка зачастую отправляют на психолого-медико-педагогическую комиссию, откуда он выходит с диагнозом «синдром дефицита внимания и гиперактивность» (СДВГ). Такие дети испытывают трудности в концентрации внимания, не всегда могут справляться с учебными заданиями. В связи с этим наблюдается нежелание родителей отдавать детей в школу. В данной статье предлагаются пути решения проблем, возникающих в ходе развития ребенка

This article describes the role of parents, caregivers, teachers-speech therapists who are responsible for the psychological state of the child of preschool age, are involved in preparing to teach in the school, in particular, solve the problem of adaptation and speech development. Also raises the problem of the unavailability of workers of preschool institutions to provide the adequate assistance to parents and their «special» children. Before school, a child is often sent to a psychological, medical and pedagogical commission, from which he is diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). Such children have difficulty concentrating, they can not always cope with educational tasks. In this regard, there is a reluctance of parents to send their children to school. This article offers solutions to problems that arise during the development of a child

Ключевые слова: проблема речевого развития, готовность к школе, особенные дети, синдром дефицита внимания и гиперактивность

Keywords: speech development, school readiness, special children, attention deficit hyperactivity disorder

Для цитирования: Крестова Э.О. Проблема речевого недоразвития ребенка дошкольного возраста и возможности профилактики во взаимодействии семьи и учреждения дополнительного образования детей: контекст школьной готовности. Педагогика вчера, сегодня, завтра. 2018. Том. 1. № 1. с.55-58.

For citation: Krestova E.O. The problem of the underdevelopment of speech in preschool children and opportunities for prevention in the interaction of the family and institutions of additional education of children: the context of school readiness. Pedagogy yesterday, today, tomorrow. 2018. Vol. 1. no. 1. Pp. 55-58. (in Russ)

В современных исследованиях проблемы готовности ребенка к школе выделяются несколько содержательных линий, которые далеко не во всем согласованы друг с другом. Так, по мнению Э.Д. Гейци, «подготовка детей к школе – задача комплексная, многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка» [1]. При ее решении автор подчеркивает два главных аспекта. Во-первых, продолжающееся развитие личности ребенка и его познавательных процессов, лежащих в основе успешной учебной деятельности в будущем, и, во-вторых, необходимость обучения начальным школьным умениям и навыкам, таким как элементы письма, чтения, счета. Несколько иной точки зрения придерживается Д.П. Озубел, который предлагает считать готовность к школе функцией не возраста, а поведения, так как «достигшие определенного возраста дети не равны по темпу созревания и имеют различный социальный опыт» (цит. по: [1]). В этой связи автор предлагает

изменить именно программу обучения в школе, а не форсировать «школьную готовность», и тем самым обеспечить возможность постепенного развития всех детей.

В психолого-педагогическом аспекте глубоко и всесторонне особенности речевого развития детей дошкольного возраста изучались такими отечественными учеными как Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, А.В. Семенович и др., а также современными логопедами – И.А. Смирновой, Л.В. Ковригиной и др.

В отечественной детской психологии также представлены два противоположных подхода к пониманию феномена готовности ребенка к школе, о чем пишут В.Т. Кудрявцев и М.И. Хорчева [5]. Первый из них выстроен в логике адаптации ребенка к новой жизни, а именно школьной, где ему предстоит исполнять новую социальную роль ученика. Для этого ребенок прежде всего начинает решать разнообразные задачи, которые, как отмечают авторы, не являются его собственной инициативой и интересом, а выступают исключительно директивой взрослого. Результатом реализации этого подхода «является то, что дошкольник лишается значимой части детства» [5, с. 10]. Альтернативным выступает взгляд на школьную готовность ребенка, основанный на принятии творческой природы этого феномена. По мнению авторов цитируемой статьи, «результаты креативной модели школьной готовности для дошкольника состоят в том, что в творческой деятельности строится диалог с другими людьми, с миром» [5, с. 14]. Становление школьной готовности в данном случае представляет собой продвижение ребенка «от стихийности и спонтанности детства к произвольности и стройности ученичества в процессе творческой деятельности» [5, с. 15].

Можно утверждать, что от выбора модели школьной готовности зависит понимание множества частных аспектов этого явления, в том числе и речевого развития. В первом случае (адаптационная модель) развитие речи мыслится не более как функция, обеспечивающая ребенку возможность решения учебных задач. В случае же креативной модели школьной готовности речевое развитие представляет собой становящуюся способность ребенка строить разнообразные коммуникации со взрослыми и сверстниками, в процессе которых им осваиваются смыслы окружающей действительности. Далее мы обсудим проблему речевого недоразвития ребенка именно в контексте креативной модели школьной готовности.

Очень часто за помощью к логопедам обращаются родители детей не только с различным социальным опытом, но и с проблемами речевого развития. Но, к сожалению, это происходит, когда ребенку исполняется уже шесть лет. Речь у ребенка практически отсутствует. Выразить свои мысли ребенок не может и по этой причине становится изгоем в коллективе сверстников. Свой протест ребенок выражает агрессией. И только в этом случае на него обращают внимание. К большому сожалению, работники детских дошкольных учреждений не только не хотят, но и не могут помочь таким детям. Вместо этого они настраивают остальных детей против таких «особенных детей».

Конечно, бывают случаи, когда родители обращаются к специалистам в более раннем возрасте, однако их успокаивают тем, что еще не пришло время, что еще рано. По словам специалистов, у ребенка нет никаких медицинских отклонений. Все, что нужно ребенку – это внимание и любовь родителей. Родители успокаиваются. Время идет, но лучше не становится. Речь у ребенка не формируется. В связи с отсутствием речи, способности выражаться, ребенок закрывается от всех окружающих, так как стремление его к контакту никем положительно не принимается.

Когда приходит время идти в школу, ребенка зачастую отправляют на психолого-медико-педагогическую комиссию, где там ему ставят диагноз – «синдром дефицита внимания и гиперактивность». Несмотря на проблемы ребенка, комиссия принимает решение отправить ее в общеобразовательную школу. Но родители отказываются от школы еще на год, так как они видят, что ребенок не совсем готов.

Общепринято, что дети с СДВГ испытывают трудности в концентрации внимания и в связи с этим не всегда могут справляться с учебными заданиями. Они делают ошибки по невнимательности, не обращают внимания и не слушают объяснений. Иногда они могут проявлять чрезмерную подвижность, вертеться, вставать, совершать много ненужных действий, вместо того, чтобы сидеть спокойно и сосредоточиться на учебе или других занятиях. Такое поведение бывает неприемлемым в классе и создает проблемы как в саду, в школе так и дома. Такие дети часто имеют низкую успеваемость и часто считаются озорными, непослушными, «терроризирующими» семью и сверстников в школе. При этом они сами могут страдать от низкой самооценки, им трудно заводить друзей и дружить с другими детьми. На самом деле причиной такого поведения является недостаток определенных биологически активных веществ в некоторых отделах головного мозга.

Несмотря на то, что этот ребенок очень активный и контактный, он стесняется, когда у него, что-то не получается. Лучше всего строить занятия непосредственно на взаимном согласии, так как ребенку должно быть комфортно. Конечно же, за малейшее продвижение ребенок заслуживает похвалу, так как для него это очень важно. После похвалы он старается с еще большим усердием.

С того момента, когда ребенок начинает заниматься, у него возникают хорошие результаты. Он начинает выражать свои мысли, конечно же, это не все и всегда есть, над чем работать. Но вначале взаимодействия не все дети подпускают к себе Другого, а тем более, взрослого. Иногда приходится бегать за ребенком по комнате, объяснять, что хочется просто поговорить с ним и т.д. До тех пор, пока он не поверит и не примет. Только тогда ребенок начинает понимать, что к нему относятся положительно и не собираются делать больно или плохо. Существует точка зрения, согласно которой ребенок таким образом экспериментирует со взрослым, осваивая границы возможных коммуникаций [4]. Но само по себе это экспериментирование невозможно, покуда взрослый не «заслужит» право быть для ребенка именно тем «Другим», которому можно адресовать что-либо очень доверительное.

Отметим, что роль взрослого как значимого Другого проявляется и на более поздних ступенях онтогенеза. Так, в исследовании П.Б. Бондарева и В.К. Игнатовича отмечается, что «Логично утверждать, что в младшем школьном возрасте взрослый как значимый «другой» фокусируется в образе учителя, с которым ученика связывают совместные действия, приводящие ребенка к открытию» [2; с. 6].

Таким образом, важно понимать, что все перечисленные выше проблемы необходимо решать, пока ребенку не исполнилось три года. Чем раньше родители совместно со специалистами начинают заниматься детьми, тем больших результатов они могут добиться. Поэтому необходимо открывать логопедические группы для малышей, чтобы была возможность предотвратить развитие проблемы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Гейци Э.Д. Проблема подготовки детей к школе как один из аспектов реформы образования // Современные проблемы науки и образования. 2005. № 2. <http://www.science-education.ru>
2. Игнатович В.К., Бондарев П.Б. Философско-психологические основания проблемы формирования образовательной самостоятельности старшеклассников // Наука и образование: новое время: научно-методический журнал. 2016. № 1. С. 6-9
3. Ковригина Л.В. Состояние языковой компетенции у детей дошкольного возраста при речевом дизонтогенезе // Актуальные социально-психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века: Материалы международной науч.-практ. конференции / под ред. Н.Ю. Синягиной. Кисловодск. 2008.

4. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. 1. Современное детство и инновации в дошкольном образовании. Дубна: ИЦ семьи и детства РАО, 1997. 174 с.
5. Кудрявцев В.Т., Хорчева М.И. Воображение, социальная ситуация развития и школьная готовность // Детский сад: теория и практика. 2017. №5.

REFERENCES

1. Gejci E.D. Problema podgotovki detej k shkole kak odin iz aspektov reformy obrazovaniya [The problem of preparing children for school as one of the aspects of education reform]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2005. No. 2. Available at: <http://www.science-education.ru>
2. Ignatovich V.K., Bondarev P.B. Filosofsko-psihologicheskie osnovaniya problemy formirovaniya obrazovatel'noj samostoyatel'nosti starsheklassnikov [The Philosophical and psychological bases of the problem of formation of educational independence of high school students]. *Nauka i obrazovanie: Novee Vremya*. 2016. No. 1. pp. 6-9
3. Kovrigina L. V. Sostoyanie yazykovoj kompetencii u detej doshkol'nogo vozrasta pri rechevom dizontogeneze [The state of language competence in preschool children with speech dysontogenesis]. *Aktual'nye social'no-psihologicheskie problemy razvitiya lichnosti v obrazovatel'nom prostranstve XXI veka: Materialy mezhdunarodnoj nauch.-prakt. konferencii / pod red. N.YU. Sinyaginoj*. Kislovodsk. 2008.
4. Kudryavtsev V. T. Razvitoe detstvo i razvivayushchee obrazovanie: kul'turno-istoricheskij podhod. CH. 1. Sovremennoe detstvo i innovacii v doshkol'nom obrazovanii [Development of childhood and developmental education: a cultural-historical approach. Part 1. Modern childhood and innovations in preschool education]. Dубна: its family and of childhood of RAO, 1997. 174 p. 174.
5. Kudryavtsev V. T., Horcheva M.I. Voobrazhenie, social'naya situaciya razvitiya i shkol'naya gotovnost' [Imagination, social situation of development and school readiness]. *Detskij sad: teoriya i praktika*. 2017. No. 5.

Информация об авторе:

Крестова Елена Оганесовна, специалист в области государственного и муниципального управления, экономист, логопед, педагог дополнительного образования, руководитель творческого объединения «Узнавай-ка» Центра дополнительного образования детей «Хоста» г. Сочи, Россия

Получена: 19.10.2018

Information about the author:

Elena O. Krestova, specialist in the field of state and municipal management, economist, speech therapist, teacher of additional education, head of the creative association «Learn». Center for additional education of children «Khosta» Sochi, Russia

Received: 19.10.2018

УДК 37.041

ИГНАТОВИЧ Арина Владленовна
 Московский государственный психолого-педагогический университет»
 г. Москва, Россия
 arign90@mail.ru

Arina V. IGNATOVICH
 FSBEI of HE «Moscow State Psychological and Pedagogical University»
 Moscow, Russia
 arign90@mail.ru

**К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ВЫЯВЛЕНИЯ
 ОСОБЕННОСТЕЙ ОТНОШЕНИЯ
 ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ СОЦИАЛЬ-
 НЫХ ГРУПП К УРЕГУЛИРОВАНИЮ СПОРОВ**

**TO THE ISSUE OF THE PROBLEM OF DETERMIN-
 ING THE FEATURES OF THE RELATIONSHIP OF
 REPRESENTATIVES OF DIFFERENT SOCIAL
 GROUPS TO SETTLEMENT OF DISPUTES**

Статья посвящена проблеме выявления особенностей отношения представителей различных социальных групп к урегулированию споров. Актуальность темы обусловлена недостаточной степенью изученности взаимосвязи отношения личности к урегулированию споров и ее принадлежности к социальным и профессиональным группам. Исследование проведено с помощью методов: теоретических (анализ научной литературы); эмпирических (опрос); статистических. Выявлены характеристики личности, определяющие ее отношения к урегулированию споров. Раскрыта сущность понятия «профессиональное сообщество», описаны механизмы его влияния на формирование отношения личности к урегулированию споров. Установлены особенности этого отношения у представителей профессиональных сообществ педагогов, медиков и военнослужащих. Практическое значение работы состоит в возможности учета особенностей отношения к урегулированию споров представителей профессиональных сообществ при разработке программ медиации и распространения знаний о ней среди специалистов различного профиля.

The article is devoted to the problem of identifying the characteristics of the attitude of representatives of various social groups to the settlement of disputes. The relevance of the topic is due to the insufficient degree of study of the relationship between the relationship of the individual to the settlement of disputes and its membership in social and professional groups. The study was carried out using methods: theoretical; empirical; statistical. Identified personality characteristics that determine its relationship to the settlement of disputes. The essence of the concept «professional community» is disclosed, the mechanisms of its influence on the formation of the attitude of the individual to the settlement of disputes are described. Specific features of this attitude have been established in representatives of professional communities of teachers, doctors and military personnel. The practical significance of the work is the ability to take into account the peculiarities of the attitude to the settlement of disputes of representatives of professional communities in the development of mediation programs.

Ключевые слова: медиация, отношение, установка, спор, конфликт, урегулирование споров, профессиональное сообщество

Keywords: mediation, attitude, setting, argument, conflict, dispute resolution, professional community.

Для цитирования: Игнатович А.В. О проблеме выявления особенностей отношения представителей различных социальных групп к урегулированию споров. Педагогика вчера, сегодня, завтра. 2018. Том. 1. № 1. с.59-62.

For citation: Ignatovich A.V. To the issue of the problem of determining the features of the relationship of representatives of different social groups to settlement of disputes. Pedagogy yesterday, today, tomorrow. 2018. Vol. 1. no. 1. Pp. 59-62. (in Russ)

Медиация – это новая реальность, появившаяся в системе отношений людей сравнительно недавно. Становление этой реальности зависит от того, какие отношения будут выстраивать разные люди. Именно отношения характеризуют личность (В.Н. Мясищев). В этой связи возникает вопрос: какие характеристики, аспекты личности, в первую очередь, связаны с отношением к медиации? На сегодняшний день проведено мало исследований, авторы которых пытались ответить на этот вопрос.

Предпосылкой определения личностью своего отношения к урегулированию споров могут выступать ее мотивация, направленность и т.д. Такими предпосылками может служить принадлежность к различным социальным и, в первую очередь, профессиональным группам, как показано в исследовании Е.А. Климова [3]. Принадлежность человека к определенной профессии существенно влияет на его субъективный образ мира. Логично

предположить, что принадлежность человека к профессиональному сообществу может оказывать существенное влияние и на его отношение к различным сторонам этого мира, в том числе к урегулированию споров.

Связано это с тем, что личность профессионала, реализующая себя в трудовых отношениях с другими, неизбежно попадает в противоречивые ситуации, связанные с необходимостью урегулирования споров. От того, каковы отношения профессионала к урегулированию споров, связаны возможности преодоления конфликтов, построение собственной карьеры и самореализации в труде. В то же время именно отношение личности к урегулированию споров в аспекте принадлежности социальным и профессиональным группам не достаточно изучено и мало представлено в системе научных знаний о медиации и ее субъектах.

В современных исследованиях профессиональные сообщества часто рассматриваются именно как социальные группы, либо как единство «профессионально-социального сообщества». Можно утверждать, что именно профессиональные сообщества наиболее акцентированно несут в себе базовые характеристики социальных групп. Так, например, в качестве социально-профессиональной группы иногда рассматриваются такие масштабные сообщества, как молодежь [1].

Профессиональные объединения, группы и сообщества вызывают интерес исследователей в самых разных аспектах. К наиболее разработанным из них можно отнести: динамику становления и современные тренды развития (Р. Абрамов, В. Кузокреа, М.В. Рубцова, Д.С. Мартьянов, Н.А. Мартьянова, Э. Хьюз); роль профессионального образования в становлении профессиональных сообществ (С.Б. Баев, С.Н. Белова, М.П. Пальянов, М.К. Романченко, Л.А. Холина); взаимосвязь характеристик личности профессионала и его участие в сетевых профессиональных интернет-сообществах (Н.Н. Беленова, А.С. Науменко, А.Н. Сергеев, А.Г. Шмелев); профессиональное сообщество как фактор формирования профессиональной идентичности специалиста на разных этапах профессионализации (Н.А. Андрощук, Ю.Ю. Бочарова, В.В. Костянов, Е.Н. Руднева); профессиональное сообщество как фактор профессионального образования и повышения квалификации специалистов (Т.В. Фуряева, В.А. Числова) и др.

В то же время вопросы медиации и урегулирования споров рассматриваются в аспектах, непосредственно не связанных с отношением к ним со стороны профессионалов. В большей степени исследователей интересуют собственно правовые аспекты этой деятельности (А.А. Андреев, П.В. Каменева, Д.Б. Коротков, Т.В. Лазарева, Л.В. Маркарян, С.Н. Хаванский и др.), либо связи медиации с психологическими и социально-психологическими феноменами, (А.В. Гордеева, В.П. Графский,

Г.Ф. Похмелкина, Е.А. Романова, И.Н. Семенов, А.В. Харин, С.В. Харитонов, Ц.А. Шамликашвили).

Таким образом, **проблему** нашего исследования можно обозначить как вопрос: какое влияние принадлежность личности к тем или иным социальным и, в первую очередь, профессиональным группам оказывает на формирование ее отношения к урегулированию споров и каковы особенности этого отношения у представителей этих групп?

Сказанное позволяет определить **методологические характеристики** нашего исследования.

Объектом настоящего исследования является отношение личности к урегулированию споров.

Предмет исследования – особенности отношения к урегулированию споров представителей разных профессиональных сообществ. В нашем исследовании этот предмет мы конкретизируем, рассматривая в качестве таких профессий как педагог, врачи и военные профессиональные сообщества.

Цель исследования – выявить и описать характер взаимосвязи принадлежности личности к определенному профессиональному сообществу и особенностей ее отношения к урегулированию споров.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что отношение к урегулированию споров у представителей разных профессиональных сообществ обладает осо-

бенностями, связанными со спецификой межличностных отношений в профессиональной среде.

Задачи исследования.

1. Изучить теоретические основания проблемы взаимосвязи принадлежности личности к определенным профессиональным сообществам и ее отношения к урегулированию споров.

2. Теоретически обосновать взаимосвязь характеристик профессиональной среды и отношение личности профессионала к урегулированию споров.

3. Средствами эмпирического исследования выявить особенности отношения к урегулированию споров представителей разных профессиональных сообществ.

4. Проинтерпретировать выявленные различия в контексте специфических особенностей профессиональных сред.

5. Систематизировать и обобщить полученные данные.

Методы исследования: теоретические (анализ научной литературы, моделирование системы взаимосвязи характеристик профессиональной среды и отношений личности); эмпирические (опрос); статистические (сопоставление выявленных различий).

Методологическим основанием проведенного исследования выступает психологический подход, в русле которого отношение профессионала к урегулированию споров рассматривается как специфическое проявление его личности.

Теоретическую базу проведенного исследования составляют основные положения теории медиации (Ц.А. Шамликашвили, С.В. Харитонов, Ф. Вольф), психологическая теория отношений (В.Н. Мясищев), теория социальной группы (Л.И. Уманский), теория профессиональной среды (Дж. Холланд), теория разнотипных профессий (Е.А. Климов).

Научная новизна полученных результатов состоит в развитии представлений о взаимосвязи принадлежности личности к определенному профессиональному сообществу и особенностей ее отношения к урегулированию споров. Установлено, что эти особенности непосредственно связаны с характером межличностных отношений в профессиональных средах разного типа. Выявлены особенности отношения к урегулированию споров у представителей профессиональных сообществ педагогов, медиков и военнослужащих.

Практическая значимость полученных результатов связана с возможностью их использования при разработке программ профессиональной подготовки будущих специалистов и в процессе урегулирования возникающих споров.

Апробация работы. Основные результаты работы апробированы в виде доклада на Всероссийском конкурсе научных и творческих работ «Социальная педагогика и психология девиантного поведения» (г. Краснодар, 22 – 23 мая 2018 г.)

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Иванченко О.С. Молодежь как социально-профессиональная группа в структуре научного сообщества // *Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты*. 2014. № 16. С. 104 – 110.
2. Игнатович А.В. К вопросу об установках спорящих сторон – представителей различных профессиональных сообществ // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2018. – URL:<http://e-koncept.ru/2015/85780.htm> .
3. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е.А. Климов. – М.: изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
4. Шамликашвили Ц.А. , Харитонов С.В., Графский В.П. Влияние на психологический климат коллектива образовательных учреждений обучения сотрудников основам медиации // *Электронный журнал «Психология и право»* 2017, Том 7. № 4. С.151 – 165. URL: www.psyandlaw.ru

5. Шамликашвили Ц.А. Закон о медиации: два года спустя.
URL:<http://blog.pravo.ru/blog/mediacia/5910.html> – [Дата обращения 20.11.2018].

REFERENCES

1. Ivanchenko O. S. kak social'no-professional'naya gruppy v strukture nauchnogo soobshchestva [Youth as a socio-professional group in the structure of the scientific community]. Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya: problemy i rezul'taty. 2014. No. 16. P. 104 – 110.
2. Ignatovich A.V. K voprosu ob ustanovkakh sporyashchih storon – predstavitelej razlichnyh professional'nyh soobshchestv [To the question of the disputing parties' attitudes – representatives of various professional communities]. Scientific-methodical electronic journal "Concept". 2018. Available at: URL:<http://e-koncept.ru/2015/85780.htm>.
3. Klimov E.A. Obraz mira v raznotipnyh professiyah. E.A. Klimov. [The Image of the world in different types of professions. E. A. Klimov] Moscow: Moscow state University publ., 1995. 224 p.
4. Shamlikashvili Ts.A., Kharitonov S.V., Grafsky, V. P. Vliyanie na psihologicheskij klimat kollektiva obrazovatel'nyh uchrezhdenij obucheniya sotrudnikov osnovam mediacii [Influence on the psychological climate of the collective of educational institutions teaching the basics of mediation]. electronic journal "Psychology and law" 2017, Volume 7. No. 4. pp. 151 – 165. Available at: URL: www.psyandlaw.ru
5. Shamlikashvili Ts.A. Zakon o mediacii: dva goda spustya [The Law on mediation two years later]. Available at: URL:<http://blog.pravo.ru/blog/mediacia/5910.html>. [accessed: 20.09.2018].

Информация об авторе:

Игнатович Арина Владленовна, магистр психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,
г. Москва, Россия
arign90@mail.ru

Получена: 23.09.2018

Information about the author:

Arina V. Ignatovich Master of Psychology and Pedagogy Moscow State Psychological and Pedagogical University,
Moscow, Russia
arign90@mail.ru

Received: 23.09.2018

УДК 37.041-316.77

МАМБЕТАЛИНА Алия Сактагановна
 ЕНУ им. Л. Гумилева
 г. Астана, Казахстан

АМАНГОСОВ Асанали Алибекович
 университет Туран
 г. Астана, Казахстан

ЖОЛДАСБЕКОВА Азиза Жолдасбековна
 г. Астана, Казахстан

ТРЕНИНГ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК УСЛОВИЕ АДАПТАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассматривается тренинг навыков коммуникации молодых специалистов как условие адаптации к профессиональной деятельности. Происходящие сегодня в социально-экономической сфере перемены создают преимущества для участия в производстве социальных организаций, располагающих хорошо адаптированными кадрами, в силу того, что оценка эффективности их деятельности осуществляется не только по технико-экономическим критериям, но и социальным и социально-психологическим. Сегодня в условиях конкурентной борьбы на рынке труда необходимость исследования психологических особенностей адаптации выпускников высшего учебного заведения в трудовом коллективе приобретает все большую значимость. Отражено изучение психологического сопровождения выпускников национального университета с целью профессиональной адаптации. Программа включила в себя материал по формированию развитых коммуникативных действий в виде тренинга и самостоятельной регуляции действий молодых специалистов. Рассмотрим тренинг навыков коммуникации молодых специалистов как условие адаптации к профессиональной деятельности. Программа тренинга «Коммуникации молодых специалистов» рассчитана на построение взаимоотношений с окружающим миром и позволит наладить свое общение в процессе трудовой деятельности. Многие современные психологические практики нацеливают нас на то, что в жизни нет места спорам. Важно научиться выбирать правильную позицию для всех общающихся. Предлагается поучиться убеждать всех, с кем предстоит общаться или начинать работать, а также научиться искусству убеждения, суметь привлечь внимание другого. Сделан главный вывод, что все в жизни зависит от наших коммуникаций, и что люди сами устанавливают правила и выбирают самое выгодное для себя общение. Также в статье показаны важные составляющие коммуникационного процесса.

Ключевые слова: тренинг, общение, молодой специалист, адаптация

Aliya Saktaganovna MAMBETALINA
 ENU. L. Gumilyov
 Astana, Kazakhstan
Asanali Alibekovich AMANGOSOV

Turan University
 Astana, Kazakhstan

Aziza Zholdasbekovna ZHOLDASBEKOVA
 Astana, Kazakhstan

TEACHING COMMUNICATION SKILLS OF YOUNG PROFESSIONALS AS A CONDITION FOR ADAPTATION TO PROFESSIONAL ACTIVITIES

This article considers the training of communication skills of young professionals as a condition for adaptation to professional activities. The changes taking place today in the socio-economic sphere create advantages for participation in the production of social organizations with well-adapted personnel, due to the fact that their effectiveness is evaluated not only by technical and economic criteria, but also by social and socio-psychological ones. Today, in a competitive environment in the labor market, the need to study the psychological characteristics of the adaptation of graduates of higher education in the workforce is becoming increasingly important. Reflected the study of psychological support for graduates of the national university with a view to professional adaptation. The program included material on the formation of advanced communication activities in the form of training and self-regulation of the actions of young professionals. Consider the training of communication skills of young professionals as a condition for adaptation to professional activities. The training program «Communications of young professionals» is designed to build relationships with the outside world and will allow you to adjust your communication in the process of work. Many modern psychological practices target us to the fact that there is no place for disputes in life. It is important to learn how to choose the right position for all communicators. It is proposed to learn to convince everyone with whom to communicate or start working, and also learn the art of persuasion, to be able to attract the attention of another. The main conclusion was made that everything in life depends on our communications, and that people themselves set the rules and choose the most profitable communication for themselves. The article also shows the important components of the communication process.

Keywords: training, communication, young specialist, adaptation

Для цитирования: Мамбеталина А.С., Амангосов А.А., Жолдасбекова А.Ж. Тренинг навыков коммуникации молодых специалистов как условие адаптации к профессиональной деятельности. Педагогика вчера, сегодня, завтра. 2018. Том. 1. № 1. с.63-73.

For citation: Mambetalina A.S., Amangosov A.A., Zholdasbekova A. Zh. Teaching communication skills of young professionals as a condition for adaptation to professional activities. Pedagogy yesterday, today, tomorrow. 2018. Vol. 1. no. 1. Pp. 63-73. (in Russ)

Современный Казахстан предъявляет новые требования к молодым специалистам, которые выпускаются в высших учебных заведениях. По словам Т. Балыкбаева, «в Трудовой кодекс РК предусмотрено внесение (изменений и дополнений) ... что трудовой договор может быть заключен на определенный срок – не менее двух лет с молодым специалистом, впервые поступившим на работу. Это вызвано тем, что молодой специалист не имеет стажа работы и профессионального опыта, предполагается, что он обязан будет обучаться навыкам работы на рабочем месте, используя свои знания и наставничество со стороны опытных специалистов» [1].

На сегодняшний день в Независимом Казахстане государством ведется активная молодежная политика. Представлено огромное количество программ по поддержке молодых специалистов, выпускников высшего учебного заведения. Например, программа «С дипломом – в село», направленная на повышение уровня жизни в сельской местности и привлечение в село дипломированных специалистов, открывает новые возможности для молодых. Длительный срок ипотеки (15 лет) и низкая процентная ставка (0,01%) сделали эту программу популярной и востребованной среди молодежи [2].

Происходящие сегодня в социально-экономической сфере перемены создают преимущества для участия в производстве социальных организаций, располагающих хорошо адаптированными кадрами, в силу того, что оценка эффективности их деятельности осуществляется не только по технико-экономическим критериям, но и социальным и социально-психологическим. Руководители организаций, находящихся в условиях сильнейшей конкуренции на рынке труда, пришли к пониманию того факта, что личность молодого специалиста способствует повышению конкурентных преимуществ компании. По мнению экономистов Л. Фаткина и К. Морозовой, сегодня уже конкурируют не компании, а команды [4: с. 16]. Вследствие чего, появилась востребованность в специалистах, хорошо адаптированных и способных к командным взаимодействиям. Это определило новые требования к системе высшего профессионального образования, которое призвано ориентироваться на запросы общества в получении высококлассных специалистов, способных к результативной совместной деятельности в трудовом коллективе.

Сегодня, в условиях конкурентной борьбы на рынке труда, необходимость исследования психологических особенностей адаптации выпускников высшего учебного заведения в трудовом коллективе приобретает все большую значимость. Актуальность исследования, несомненна, в виду высоких требований предъявляемых к человеку труда, в связи с тем, что все более востребованы профессионалы и специалисты, знающие свое дело. Адаптации выпускников национального университета педагогического профиля посвящены работы С.Г. Вершловского, В.П. Седова, А.Н. Ходакова, Р.Х. Шакурова и др., адаптации выпускников средних учебных заведений – работа М.В. Адамова, адаптация выпускников аграрных национального университета рассмотрена в трудах Д.Ю. Селиванова [3; с. 242]. Однако профессиональная адаптация выпускников национального высшего учебного заведения до сих пор остается малоизученной в отечественной психологии.

Актуальность исследования обусловлена тем, что многие организации в Казахстане подготавливают программы адаптации для будущих работников начиная с первого дня, но она не всегда действенна, а востребованность молодыми специалистами программы адаптации к трудовым условиям, требует целенаправленного исследования процесса адаптации и создания специальных программ психологической адаптации.

Целью нашего исследования явилось изучение психологического сопровождения выпускников национального университета, с целью профессиональной адаптации.

Объектом исследования стали выпускники вуза.

Предмет исследования – профессиональная адаптация выпускников высшего учебного заведения.

Гипотеза исследования заключается в том, что специально разработанная программа формирования адаптации способствует успешной профессиональной адаптации выпускника высшего учебного заведения, которая определяется особенностями самостоятельной регуляции действий и развитой коммуникационной деятельностью.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы необходимо было решить следующие **задачи**:

1. Проанализировать современное состояние и основные направления изучения профессиональной адаптации выпускников высшего учебного заведения.

2. Определить основные параметры и механизмы участвующих в процессе адаптации выпускников высшего учебного заведения.

3. Уточнить содержание понятий «адаптация», «профессиональная социализация», «профессиональная адаптация».

4. Выявить особенности профессиональной адаптации выпускников национального университета в современных условиях.

5. Провести эмпирическое исследование особенностей социально-психологической адаптации и связанных с этим черт личности выпускника.

6. Разработать и провести анкетирование выпускников по профессиональной адаптации выпускников высшего учебного заведения как молодого специалиста с целью выявления потребности в специальной психологической подготовке по адаптации молодых специалистов.

7. Изучить особенности и взаимосвязи профессиональной адаптации, коммуникационную деятельность, самостоятельную регуляцию действий у выпускников высшего учебного заведения.

8. Разработать и апробировать программу психолого-педагогического сопровождения выпускников высшего учебного заведения в период адаптации к трудовой деятельности.

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений в исследовании использовался комплекс **методов и методик**: метод наблюдения, анкетный опрос, беседа, тестирование, формирующий эксперимент.

Использованы: тест «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда; многошкальная опросная методика В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения»; тест КОСКОМ «Измерение коммуникативной и социальной компетентности» В.Н. Куницыной. Обработка данных исследования проводилась с помощью пакета «SPSS».

С целью профессиональной адаптации выпускников Евразийского национального университета им. Л. Гумилева нами была разработана программа профессиональной адаптации. Программа включила в себя материал по формированию развитых коммуникативных действий в виде тренинга и самостоятельной регуляции действий молодых специалистов.

Рассмотрим **тренинг** навыков коммуникации молодых специалистов как условие адаптации к профессиональной деятельности.

Общение как многоплановый процесс между людьми, всегда было значимым в жизни человека и его личностном развитии. В отечественной психологии впервые был введен термин «общение». Данная категория возникла в результате кризиса в психологии и

философии, который не смог объяснить, почему личности имеют одинаковый опыт общения, но поступают по-разному. Любой человек не может жить среди себе подобных без общения, быть развитым или тем более делать что-то творческое. Только при передаче опыта и визуальном восприятии нового у личности может возникнуть инсайт.

Всякое общение между личностями включает следующее содержание общения: передача информации, познание людьми друг друга, взаимодействие. Как выделяют социальные психологи, общение имеет три стороны: коммуникативный аспект общения рассматривается передача информации; взаимодействие как интерактивный аспект общения; понимание и познание людьми друг друга. Зная эти три стороны, личность сумеет общаться, грамотно и четко излагать свои мысли, что бы ее смогли понять и чтобы была налажена хорошая обратная связь.

Цель тренинга: развитие коммуникативных навыков молодых специалистов.

Задачи:

1. Выработка необходимых в трудовой деятельности навыков убеждать и переубеждать.
2. Научиться находить аргументы и убеждать партнеров по бизнесу в пользу своей позиции.
3. Научиться находить общий язык с коллегами по работе.
4. Научиться правильно выбирать интонацию в голосе в процессе общения.
5. Распознавать язык жестов и использовать это в профессиональной адаптации, подстраиваться под людей.
6. Научиться лучшим способам общения в трудовом коллективе.

Требование к участникам:

Тренинг рассчитан на выпускников национального университета, молодых специалистов.

Количество 12 – 20 человек.

Уровень подготовки участников – не важен, главное удобная одежда и раскованность в поведении.

Программа тренинга. Добрый день, дорогие участники тренинга! Меня зовут ... Сегодня мы с вами проведем отличный тренинг, который, конечно же, будет посвящен общению. Общение это то, что всегда с нами, с самого рождения, вспомните, как мы с вами рождаемся в окружении прекрасных врачей, акушерок. Как потом нас дружно выписывают из роддома, как дома за нами ухаживают родные. Потом мы с вами идем в садик, и там нас встречают добрые воспитатели и первые друзья. И так вплоть до сегодняшнего дня, мы все время в общении. В условиях полного одиночества у человека на шестой день начинаются слуховые и зрительные галлюцинации. Он общается с этими несуществующими образами. Общение – это и невербальный обмен с помощью языка или жестов. Общение это коммуникативный процесс, как интеракция или взаимодействие людей или социальных групп. В процессе общения между участниками происходит обмен всякого рода мнениями, мыслями. Для начала предлагаю познакомиться всем друг с другом и для этого мы представимся друг другу.

Задание «Я и мое имя» (15 минут).

Итак, начнем, каждый по кругу по очереди называет свое имя. После прошу вас нам рассказать что-нибудь о своем имени.

Например, участник может попытаться ответить на следующие вопросы:

Знаете ли вы, кто вам его выбирал?

Знаете ли вы, что значит ваше имя?

Может быть, в вашей семье кто-нибудь еще носил это имя?

Обратная связь (5 минут).

Как вы думаете, легко ли было рассказывать о своем имени участникам?

А как вы думаете почему?

Да, наша жизнь это постоянное движение, постоянный процесс воздействия и взаимодействия. Еще никому до сегодняшнего дня не удалось создать машину времени. Но при этом все находится в движении: друзья, отдых, работа, родные, мы все время находимся в своеобразном круговороте природы и мира всего. И самое интересное, что все движение вокруг нас зависит от нас самих, как бы мы этого не хотели. И самое главное только мы можем построить себе хороший мир и радужное окружение, или же наоборот. От нас с вами зависит, как мы вступим во взаимоотношение с окружающим миром. Как мы наладим свое общение легко или же, наоборот, все усложним. Поэтому мы сами можем наладить хорошее общение, чтобы нас могли понять все и враги и друзья, все внутри нас.

Многие современные психологические практики нацеливают нас на то, что в жизни нет места спорам. Это самое хлопотное и бесполезное занятие, так как в нем никогда спорящие стороны не признают своего поражения и вообще не примут точку зрения другого. Для этого они спорят. Но при этом, даже если вы где-то и будете правы, но по законам бизнеса вы можете потерять что, то большее, чем то, ради чего вообще был затеян сыр – бор.

Поэтому, чем спорить, я предлагаю вам научиться так аргументировать, чтоб вторая сторона просто была от вас «без ума». Научитесь выбирать правильную позицию для всех общающихся.

Поэтому я вам предлагаю поучиться убеждать всех, с кем вы планируете общаться или начинать работать совместно.

Задание «Айсулу и 7 специалистов» (15 минут).

Давайте выберем девушку – прекрасную как луноликая царица Айсулу. Девушки, может, кто-то желает у нас? А все мы с вами создадим команды по 3 – 5 участников. Чтобы научиться искусству убеждения, разыграть момент, где специалисты хотели, чтоб прекрасная девушка стала коллегой по работе именно в их отделе. Сегодня, мы с вами, дорогие специалисты, как участники самого нужного в жизни тренинга, уговорим нашу красавицу Айсулу отказаться от богатого папика, который имеет 600 Мерседес и виллу в Испании и попросим остаться вместе с нами в нашем коллективе. Наши команды должны будут подготовить самые, самые исключительные предложения, чтобы прекрасная Айсулу осталась только с ними и поняла, что лучше будет тот конец сказки, который вы ей предложите. Мои дорогие у вас всего 5 минут. Сразу по окончании времени выходит один специалист от каждой группы и начинает убеждать, обращаясь к Айсулу.

Обратная связь (5 минут).

В конце нашего тренинга, наша прекрасная Айсулу скажет нам, с кем ей захотелось работать и раскроет нам все свои аргументы, подчerkнув положительные и отрицательные моменты ваших доводов.

А теперь поделимся вашими впечатлениями от нашего тренинга. Какие эмоции вы испытывали?

Следующее упражнение «Ужин с директором»

«Ужин с директором» (20 минут).

Необходимый материал. Карандаши, бумага.

Сегодня, у нас с вами появилась шикарная возможность поужинать с директором. Предлагаю всем поделиться по двое и как вы уже поняли, кто-то директор, а кто-то вы сами, решайте быстро и сами. У вас всего две минуты на принятие решения.

Итак, вы пообщались и теперь наши пары объединяются в четверки, которым, также, необходимо выбрать одного директора. И у вас всего две минуты.

А теперь наши четверки становятся восьмерками, и снова мы решаем кто же теперь директор?

И снова создаем нашу с вами команду и решаем с кем же, в конце концов, идем ужинать, кто наш директор?

Обратная связь: (10 минут).

1. Как же уважаемые участники тренинга мы с вами выбрали именно этого директора?

2. Почему вы уступали и трудно ли вам было?

Все мы знаем известную поговорку «Встал не с той ноги», а как часто в жизни у нас бывают такие перепады? И все это зависит от нашего с вами настроения. Сейчас мы с вами начнем двигаться, и узнаем, как же нам улучшить наше настроение.

Задание «Я счастлив» (10 минут).

Давайте в наш круг мы с вами добавим один стул. У кого оказался стул свободный справа с него и начнем нашу практику. Вы пересаживаетесь на свободный стул и говорите: «Я счастлив». Затем тот, кто оказался рядом с пустым стулом, пересаживается и произносит: «И я тоже», потом следующий участник произносит: «А я учусь у... (называете имя любого участника)». А тот, кто услышал свое имя, бежит на пустой стул и говорит нам, как нам поднять свое настроение, потом все аналогии повторяется сначала. Все продолжится, пока не поиграют все участники по одному разу.

Обратная связь: (5 минут).

А теперь, участники давайте решим, чей понравился вам способ поднятия настроения и чем?

Наше дальнейшее упражнение называется «Добряк»

Задание «Добряк» (20 минут).

Предлагаю всем нам выбрать в группе одну «жертву», а мы все станем «хищниками» или «хищницами».

Все получают бумажки со своими именами и только один будет называться Добряк, а все мы с вами – называться будем любыми именами, конечно хищников. Добряком у нас может быть кто угодно, как девочка, так и мальчик.

Мы должны убедить нашу жертву, что мы с вами такие дружелюбные и хорошие. Самое интересное, мы помним, что Добряк у нас один, а все мы с вами очень опасные для нашей жертвы существа и сейчас ее задача вычислить того самого Добряка и постараться не попасться нам с вами, или же мы с вами съедим ее. Итак, мы добрые....

Всем хищникам дается 5 минут, после они выступают и говорят жертве, почему они добрые и хорошие. Наша жертва внимательно слушает и дает нам знать, кому она поверила, а кому нет.

Обратная связь: (5 минут).

Вопросы для обсуждения.

Как вы думаете, что послужило поводом для доверия, а почему мы не доверяем?

Что же нам необходимо сделать, чтоб нам доверяли?

Все вы знаете, что в разговоре больше информации мы с вами услышим не из произнесенного слова, а из того, как она произнесена.

Задание «Говорим коротко, но ясно» (20 минут).

Дорогие участники, вот вам всем карточки, на которых написана эмоция, вы знаете, что основных всего шесть, но при этом всем вам необходимо произнести «привет» с ин-

тонацией той эмоции, которая написана на карточке. А мы с вами давайте угадаем, какая это эмоция?

Сейчас я перемешаю все карточки и еще раз вам их раздам.

Все вы получили карточку, и я вам раздаю текст детского стишка.

Список эмоций:

Удивление

Сожаление

Желание помочь

Разочарование

Подозрительность

Грусть

Энтузиазм

Веселье

Холодное равнодушие

Уверенность

Спокойствие

Заинтересованность

Радость

Усталость

Волнение

Гнев

Страдание

Черствость

Обратная связь: (5 минут).

Какие эмоции вы угадали легко и почему?

Бывает ли такое, что вам звонит знакомый или родственник, и вы уже с первой минуты понимаете с каким настроением сейчас на обратном конце трубки находится человек.

Мы с вами уже знаем, что можно общаться как словами, так и жестами, то есть невербально.

Язык жестов и все, что нам заменяет слышимую речь – это невербальное общение.

Задание «Внимание, внимание, внимание!!!» (10 минут).

Сейчас, я предлагаю всем вам привлечь внимание другого с помощью жестов мимики, но при этом молча и не физически прикасаясь к участнику. А самое интересное, что необходимо привлечь внимание одновременно, все вместе мы привлекаем внимание.

Обратная связь: (5 минут).

А теперь поделимся, кто и как смог привлечь внимание?

Задание «Попроси вкусняшку» (10 минут).

Кто у нас будет ведущим, давайте выберем. Поэтому мы для начала выясним, кто самый справедливый у нас?

А теперь вы становитесь водящим и садитесь в центре. Вот вам шоколадка «Баунти». А теперь все, кто хочет райского наслаждения, по очереди попросит шоколадку у ведущего, чтобы он захотел отдать ее именно вам. Наш самый справедливый участник после каждого круга говорит, кому он не отдал бы шоколадку, выбирает двоих, и они выбы-

вают. И так пока не останется чемпион. У всех у вас на уговоры всего 30 секунд. Чемпиону достанется рай!

Обратная связь: (5 минут).

И кто же у нас получил шоколадку и оказался в раю? Почему?

По окончании обратной связи необходим 30-минутный перерыв, чтоб люди могли отвлечься и заняться своими личными вопросами. Встретимся через 30 минут.

Тренинг предлагаю возобновить.

Сегодня мы с вами сделали главный вывод, что все в жизни зависит от наших с вами коммуникаций. И мы с вами устанавливаем правила и выбираем самое выгодное для нас с вами общение.

Самое главное, помнить наши главные три заповеди:

- с кем общаетесь, доверяйте тому;
- с кем общаетесь, уважайте того;
- общаясь с человеком, делайте это наилучшим образом.

Для того, чтобы наладить хорошие контакты с человеком, необходимо с ним наладить хорошие, доброжелательные взаимоотношения и во время всего разговора смотреть желательно в глаза человеку, так если меньше трети времени разговора он не смотрит в глаза, значит лжет.

Задание «3 закона коммуникации» (15 минут).

Сейчас, предлагаю всем поделиться на две команды. Команда «свои» и «чужие». У нас должно получиться одинаковое количество участников. «Свои» должны выйти из комнаты. Уважаемые «чужие», а вы внимательно слушайте задание. К вам прилетели «свои». Основная задача «своих» узнать, как вы общаетесь у себя, какие у вас правила.

А они у вас такие:

В вашей команде только девушки могут отвечать и только парням другой команды. А самое главное это всегда только да.

И наоборот, парни команды «чужой» всегда отвечают «нет» команде девушек из «своих».

Самое интересное, контакт между однополыми запрещен вообще и вы должны это невербально, но очень четко им показать.

Уважаемые «свои» я вас приглашаю к нам на огонек.

Инструкция для Своих: «сегодня вы посетите территорию «чужих» на которой действует *три* закона общения. Как хотите, вы можете, вступать в коммуникации с Чужими. Главное для вас – выяснить по каким трем законам общаются Чужие. Вам дается для этого пятнадцать минут, но вы можете остановить тренинг, если решите раньше нам рассказать об этих законах».

Обратная связь: (10 минут).

Кто скажет, что здесь было?

Поделитесь вашими впечатлениями?

Вопросы к «своим»:

Что помогло вашей команде отгадать законы «чужих»?

Если я еще раз повторю вам задание, как бы вы по другому решили наладить контакт?

А теперь попрошу всех дать свои ответы на увиденное?

А теперь немного расслабимся.

«Обнималки – салки» (10 минут).

Давайте немного поиграем и повыбираем друг друга. Тот, кто будет ведущим, должен себе как в салках выбрать партнера, поэтому вы делитесь на пары и держитесь друг за друга, если это тройки, то можно осалить третьего, присоединившегося.

Начинаем, по команде, раз, два, три.

А теперь мы попробуем выяснить, какие есть минусы в коммуникации и как их превратить в плюсы.

Задание «Мои минусы в общении» (15 минут).

Сейчас, я предлагаю всем взять ручки и бумагу, которая здесь на столе и прошу вас написать на ней, какие у вас есть минусы в установлении контактов с другими людьми. Ваши ответы должны быть анонимными. Ничего больше не пишем. А теперь собираем все ваши листочки, скручиваем и ложем в наш чудо-ящик. Каждый из вас берет любую записку, внимательно читает ее и предлагает нам решение, из сложившейся ситуации. Ваше предложение мы внимательно выслушаем всей командой, а потом решим, что же сложного в этой задаче, правильное ли решение вы предложили, а может кто-то предложит свою альтернативу.

Обратная связь: (5 минут).

Поделитесь, пожалуйста, вашими чувствами?

Все мы знаем, что общение посредством языка, а именно речь, играет важную роль в жизни каждого из нас. Поэтому, когда мы говорим, нам необходимо, обращать внимание на все детали, это тон говорения, интонация, позы и весь процесс от начала до конца. Еще в древности считалось, что ведение разговоров – это целое искусство. Поразителен тот факт, что многие люди, не умея публично выступать, делать доклады и красиво говорить и в жизни, особо не задаются вопросами, а хорошо ли я общаюсь с окружающими, как они воспринимают мою речь и вообще, достойно ли я общаюсь? Как говорил известный отечественный психолог, человеческая мысль никогда не ровняется сказанному слову, и часто мы с вами говорим, не то, что думаем, или то, что хотели.

Одним из важных составляющих коммуникационного процесса является умение слушать. В Японии существуют специальные курсы слушания, на которых участники могут в течение 4 – 6 часов слушать и молчать. Поэтому, все мы знаем, что если нас очень внимательно слушают, показывают это всем своим видом, то мы всегда готовы идти на контакт. А если же нами пренебрегают, к нам равнодушны, то мы сразу одеваем твердый панцирь и уже сложно будет наладить коммуникацию.

Задание «научиться слушать и слышать» (25 минут).

Все дружно садимся в круг.

Инструкция: Дорогие участники, кто из нас не мечтал или не любил море! Поэтому я предлагаю вам совершить увлекательную прогулку на берегу моря. Садимся все удобнее и закрываем глаза. А теперь начинаем следить за нашим дыханием, почувствуйте его: воздух проходит через нос, горло, попадает в грудь, наполняет наши легкие. С каждым нашим вздохом, мы чувствуем, как теплая волна распространяет приятную энергию по нашему телу и от нас отходят все проблемы, заботы, обиды и печали. Нам хорошо. А теперь поработайте с телом, послушайте его – от ступней до макушки. Вы сидите удобно в кресле, слышите отдаленные звуки, ощущаете дуновение ветерка по вашему лицу, по бровям, носу, ветерок побежал по губам, спустился к подбородку. Вы можете поменять позу, когда захотите и как захотите. Главное вам должно быть всегда удобно. И вот вы оказались на берегу моря. Вы очень медленно, словно плывете по песку на побережье. Прочувствуйте всю обстановку вокруг себя: что окружает вас цвета, запахи, звуки... Обратите внимание на море, на небо. Следите за вашим состоянием внимания, какие чувства, эмоции у вас возникают, как они у вас изменились, пока вы совершали прогулку, произошли ли изменения. Пожалуйста, никуда не спешите, вы можете спокойно продолжить

свой путь. А может, вы захотите зайти в воду и искупаться или посидеть на берегу. Сделайте все, чего вам хочется...

И теперь настала пора вернуться в эту комнату, в наш с вами круг. В удобном для вас темпе сделайте это: можете сразу открыть глаза или еще с закрытыми посидеть.

А теперь предлагаю всем поделиться на микро группы по 3 – 4 человек и в наших группах и поделиться теми впечатлениями, которые мы получили с вами от нашей прогулки. Пожалуйста, постарайтесь поделиться, таким образом, чтоб в группах оказались те, кто еще друг с другом сегодня не работал на тренинге.

А теперь переходим к самому важному, начинаем рассказывать о тех впечатлениях, которые вы испытали, теми изменениями, которые вы почувствовали, рассказываем подробно и внимательно, пока один делиться другие очень внимательно слушают рассказчика. И те, кто слушают, должны уловить тот момент, когда вам уже не интересно слушать и когда вы не услышали продолжение рассказа. Каждому на рассказ выделяем по пять минут.

После завершения этой работы предлагается вернуться в круг и поделиться впечатлениями – на этот раз о работе в малых группах.

Обратная связь: (5 минут).

Итак, ответьте на вопрос, в какой момент вы перестали слушать рассказчика?

Уважаемые участники тренинга, хочу вам сказать, что мы хорошо поработали и наш тренинг пошел к концу.

Задание «взаимное рукопожатие» (1 минута).

«Сегодня все мы с вами очень хорошо поработали и я вам предлагаю, поблагодарить друг друга, но вам это необходимо сделать в течение моего счета, я начинаю считать до пяти, а вы в это время друг друга успеваете поблагодарить, итак, раз... два...три...четыре.....пять.

Обратная связь в конце тренинга: (15 минут).

«Ну, что же, подведем итоги нашего сегодняшнего дня...», «Давайте ещё раз определим, что мы обсуждали...»

«Поделитесь впечатлениями, что уносите с собой?»

«До свидания и я с вами прощаюсь!!!»

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Казахстан <http://newskaz.ru/politics/20140224/6176848.html#ixzz3xhetUrRG>
http://profinance.kz/news/novosti_dlya_koshelka/v_rk_bolee_17_tys_molodyh_specia
2. Селиванов Д.Ю. Особенности профессиональной адаптации выпускников аграрного национального университета. Научный потенциал: работы молодых ученых №4. М., 2008, С. 241 – 245. http://www.zpu-journal.ru/zpu/2008_4/Selivanov.pdf
3. Фаткин Л. Командообразование в организации как фактор эффективности совместной деятельности / Л. Фаткин, К. Морозова // Проблемы теории и практики управления. 2001. №1. С.15 – 19. http://vasilievaa.narod.ru/20_1_01.htm

REFERENCES

1. Kazakhstan Available at:
<http://newskaz.ru/politics/20140224/6176848.html#ixzz3xhetUrRG>
http://profinance.kz/news/novosti_dlya_koshelka/v_rk_bolee_17_tys_molodyh_specia
2. Selivanov D.Yu. Osobennosti professional'noj adaptacii vypusknikov agrarnogo nacional'nogo universiteta. [Features of Professional Adaptation of Graduating Students of Agricultural Institutes of Higher Education]. Scientific potential: works of young scientists

№4. М., 2008, Pp. 241 – 245. Available at: http://www.zpu-journal.ru/zpu/2008_4/Selivanov.pdf

3. Fatkin L. Komandoobrazovanie v organizacii kak faktor ehffektivnosti sovmestnoj deyatel'nosti / L. Fatkin, K. Morozova [Building in the organization as a factor of efficiency of joint activity / L. Fatkin, K. Morozova]. Problems of theory and practice of management. 2001. No. 1. P. 15 – 19. Available at: http://vasilievaa.narod.ru/20_1_01.htm

Информация об авторах:

Мамбеталина Алия Сактагановна, кандидат психологических наук, доцент ЕНУ им. Л. Гумилева,
г. Астана, Казахстан

Амангосов Асанали Алибекович,, магистрант университета Туран,
г. Астана, Казахстан

Жолдасбекова Азиза Жолдасбековна, магистр психологии,
г. Астана, Казахстан

Получена: 11.09.2018

Information about the authors:

Mambetalina Aliya Saktaganovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of ENU. L. Gumilyov,
Astana, Kazakhstan

Amangosov Asanali Alibekovich, Master Student of Turan University,
Astana, Kazakhstan

Zholdasbekova Aziza Zholdasbekovna, Master of Psychology,
Astana, Kazakhstan

Received: 11.09.2018

УДК 37; 159.9

ПОПОВ Петр Петрович
НОЧУ ВО «Московский институт
психоанализа»
Москва, Россия
fpb-2006@bk.ru

Petr P. POPOV
Moscow Institute of Psychoanalysis
Coach-mediator, member of NPP «NOM»
Moscow, Russia
fpb-2006@bk.ru

**РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ПЕРЕГОВОРОВ КАК
 ЗАДАЧА МЕДИАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ
 ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ГРАЖДАН И ЖКХ)**

THE DEVELOPMENT OF A CULTURE OF NEGOTIATIONS AS THE OBJECTIVE OF MEDIATION (FOR EXAMPLE, THE RELATIONSHIP OF CITIZENS AND HOUSING)

В данной статье рассмотрены перспективы развития практики медиативной практики в сфере жилищно-коммунального хозяйства. Ставится основная задача медиации – развитие культурных переговоров. Показано, чем отличается медиация от посредничества, отражены характерные отличительные особенности деятельности медиатора от деятельности адвоката, а также рассмотрено отличие медиации от третейского суда. Основной акцент в данной статье делается на применимость медиации в сфере жилищно-коммунального хозяйства, обсуждаются вопросы: Могут ли специалисты в области медиации помочь конфликтующим сторонам вести культурные переговоры, прийти к единому мнению, договориться? Всегда ли договоренности будут легитимными? Есть ли гарантии соблюдения этих договоренностей? Насколько глубоко будет исчерпан назревший конфликт? Как быть, когда одна сторона готова к переговорам, а другая сопротивляется и отклоняется? Приведены примеры эффективности медиации как основному пути к социальной стабильности в данной сфере, к созданию бесконфликтной среды проживания, умению договариваться. Перечислены основные виды споров.

Annotation. In this article the prospects of development of practice of mediation practice in the sphere of housing and communal services are considered. The main task of mediation is the development of cultural negotiations. Shows what distinguishes mediation from mediation, reflected the characteristic features of the activities of the mediator of the activity of the lawyer, as well as the difference of mediation and arbitration. The main emphasis in this article is on the applicability of mediation in the field of housing and communal services, discussed questions: can experts in the field of mediation to help the conflicting parties to cultural negotiations, to come to a consensus, to agree? Will agreements always be legitimate? Are there guarantees of compliance with these agreements? How deep will the conflict be exhausted? What happens when one side is ready to negotiate and the other resists and rejects? Examples of the effectiveness of mediation as the main path to social stability in this area, to create a conflict-free living environment, the ability to negotiate are given. The main types of disputes are listed.

Ключевые слова: медиация; посредничество; медиатор; посредник; ЖКХ; многоквартирные дома; конфликты; развитие культурных переговоров

Keywords: mediation; mediation; mediator; intermediary; housing and communal services; apartment houses; conflicts

Для цитирования: Попов П.П. Развитие культуры переговоров как задача медиации (на примере взаимоотношений граждан и ЖКХ). Педагогика вчера, сегодня, завтра. 2018. Том. 1. № 1. с.74-78.

For citation: Popov P.P. The development of a culture of negotiations as the objective of mediation (for example, the relationship of citizens and Housing). Pedagogy yesterday, today, tomorrow. 2018. Vol. 1. no. 1. Pp. 74-78. (in Russ)

Вопросы медиации привлекают все большее внимание исследователей в самых разных аспектах. В последнее время этот способ разрешения конфликтов стал предметом обсуждения. И это не случайно. Вступивший в силу 01.01.2011 Федеральный закон от 27.07.2010 № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» (далее – закон) определил деятельность медиаторов в различных отраслях жизни [3]. Закон утвердил основные требования к сферам применения процедур медиации и медиаторам, основные принципы медиации и другие важные аспекты. Конечно, из этого не следует, что медиаторов в России не было, или они ра-

ботали вне закона. И были, и работали на совесть, буквально «прививая» нашему большому обществу хорошо забытое старое – умение договариваться.

Так что же такое медиация и кто такой медиатор?

Медиация – это альтернативная переговорная процедура урегулирования споров с участием в качестве посредника независимого лица – специалиста-медиатора, при которой медиатор, как беспристрастная третья сторона, содействует сторонам, принимающим добровольное участие в процедуре медиации, в выработке взаимоприемлемого и жизнеспособного решения.

Важно подчеркнуть, что медиация – это не просто посредничество, а медиатор – посредник. Посредник – лицо, заинтересованное в получении прибыли от разрешения конфликта, а медиатор не заинтересован в получении прибыли. Деятельность медиатора существенно отличается от адвокатской, поскольку медиатор помогает разрешать конфликт всем сторонам в равной степени и не осуществляет представление интересов любой из сторон конфликта. Именно поэтому медиация – это особая форма посредничества, не предполагающая авторитарной роли посредника.

Медиатор действует беспристрастно по отношению к каждой стороне конфликта, обеспечивает комфортность и безопасность переговорного пространства, добиваясь от сторон восстановления способности услышать другую сторону и договариваться в обстановке уважения друг к другу и равенства сторон. Конфликтующие стороны могут обратиться к профессиональному медиатору и в том случае, если спор уже рассматривается в суде. Для этого стороны должны сообщить суду свои намерения, и судебное разбирательство может быть приостановлено на срок до шести месяцев.

Важно отметить главное отличие медиации от суда – отсутствие побежденных и победителей. Действительно, в суде всегда кто-то оказывается проигравшей стороной. При успешном исходе медиации, а это означает, что стороны выработали решение и договорились, выигрывают все стороны конфликта.

Бытует заблуждение, что медиация – это что-то вроде третейского суда. В отличие от третейского суда, медиатор не выносит решение, а обеспечивают принятие сторонами договоренностей по исчерпанию спора и помогает оформить эти договоренности медиативным соглашением.

Именно медиативное соглашение является апогеем процедуры медиации, в котором содержатся принятые сторонами договоренности в интересах обеих сторон. Медиативное соглашение, заключенное без передачи спора на рассмотрение суда, представляет собой гражданско-правовую сделку. Защита прав, нарушенных в результате неисполнения или ненадлежащего исполнения такого медиативного соглашения, осуществляется в общем порядке (судебное принуждение).

Медиативное соглашение, заключенное после передачи спора на рассмотрение суда, может быть утверждено судом в качестве мирового соглашения. По итогам процедуры урегулирования конфликта сторонами может также быть подписан промежуточный или окончательный документ – меморандум о взаимопонимании по отдельным вопросам [5; 6].

Применима ли медиация в сфере жилищно-коммунального хозяйства? Авторы, имея большой опыт работы в данной сфере, особенно в области управления многоквартирными домами, убеждены в том, что медиация не только применима, но сегодня, является здесь, пожалуй, наиболее надежным способом разрешения конфликтных ситуаций во всем их многообразии. Эффективность данного способа доказана не только мировым опытом, но и отечественным. И, что немаловажно, – это путь к социальной стабильности в данной сфере, к созданию бесконфликтной среды проживания, умению договариваться там, где это ранее казалось невозможным.

Перечислим наиболее характерные споры: с одной стороны – это споры между жителями и их объединениями (ТСЖ, ЖК, ЖСК) и управляющими организациями, а с другой

стороны – это исполнительно-распорядительные органы местного самоуправления (администрация); ресурсоснабжающие и эксплуатирующие организации; данные объединения (внутридомовые конфликты).

Наиболее распространенными предметами конфликтов (споров) на сегодняшний день, к сожалению, являются:

- выбор (изменение) способа управления многоквартирными домами;
- передача технической и иной документации на многоквартирные дома, заключение договоров с поставщиками воды, тепла, электричества и т.п., осуществление функций начисления и формирования платежей за жилищно-коммунальные услуги и другие спорные вопросы при реализации выбранного способа управления многоквартирными домами;
- заключение договоров управления многоквартирными домами, договоров на получение бюджетных субсидий, договоров на эксплуатацию и содержание общего имущества;
- оформление, использование, отчуждение, возврат общего имущества собственников помещений в многоквартирных домах;
- размер платежей за жилищно-коммунальные услуги и иные работы, за коммунальные ресурсы;
- тарифы, сметная документация;
- поставка ресурсов, оплата полученных ресурсов, приемка работ, ресурсов и многие другие [1].

Авторы провели анализ времени, в течение которого гражданами разрешается конфликтная ситуация по вышеперечисленным предметам спора уже существующими методами: письменные обращения в различные инстанции, включая обращения к Президенту России, к Председателю Правительства России, в Государственную Думу, к исполнительным органам власти субъектов Федерации, в отраслевые министерства и администрации городов и районов, в суды различных инстанций и т.п. По данным результатов эффективное время составляет два – три года. Рекордно эффективным временем решения конфликтной ситуации являются полгода – год. И совсем грустно выглядят конфликты (споры), разрешение которых затянулось на четыре, пять, шесть, а то и десять лет.

Известно, что около 40% дел граждан в судах различных инстанций касается жилищно-коммунального хозяйства. Есть товарищество собственников жилья и просто собственники жилья в многоквартирных домах, которые годами в судах отстаивают свои нарушенные права, особенно в отношении объектов общего имущества, тратя на это годы жизни, средства.

Поможет ли медиация? Всегда ли договоренности будут легитимными? Есть ли гарантии их соблюдения? Насколько глубоко будет исчерпан конфликт? Конечно, все эти вопросы не могут не волновать тех, кто решит обратиться к профессиональным медиаторам.

Надо понимать, что и перед медиатором стоит немало трудностей. Ведь фактически сегодня большинство граждане обладают низким уровнем культуры ведения переговоров, не готовы договариваться, гораздо охотнее идут на конфликт (стабильность отношений, к сожалению, не наша национальная стихия); способность договариваться не культивировалась на протяжении многих лет.

Как быть, когда одна сторона готова к переговорам, а другая нет, и утверждает, что в ее понимании нет конфликта? Как привлечь другую «упирающуюся» сторону к переговорам, ведь без соблюдения главного принципа добровольности сторон, медиация невозможна. Или, например, десять человек из актива многоквартирного дома пришли к договоренностям, а два человека – ни в какую. Уместно предположить, что это происходит в силу неспособности договариваться или в силу своей социальной неадекватности.

В какой мере можно будет говорить здесь об исчерпании конфликта, и наступит ли долгожданная «хорошая погода» и благоприятный психологический климат в многоквартирных домах?

Таким образом, можно сделать вывод, что успех процедуры медиации во многом зависит от готовности сторон к договоренностям и, конечно, от культуры ведения практики медиации, от опыта медиаторов, от знания ими психологии конфликта, которая рассматривает взаимосвязь различных элементов личности, владении способами общения с конфликтующими сторонами, а также способности определять предмет конфликта.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. ЖКХ Контроль 2017 – ЖКХ Контроль: Официальный сайт [Электронный ресурс] / Некоммерческое партнерство «Национальный центр общественного контроля в сфере жилищно-коммунального хозяйства «ЖКХ Контроль». 2018. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gkhkontrol.ru/> .
2. Островский А.Н., Попов П.П. Применение медиативного подхода в жилищно-коммунальном хозяйстве // Медиация: теория, практика, перспективы развития. Сб. материалов науч.-практ. конференции. 2017. М.:ФГБУ «ФИМ», 2017.
3. Федеральный закон от 27.07.2010 № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)».
4. Чеберда М. Международный опыт в разрешении конфликтных ситуаций в трудовой деятельности. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2018;10(5/1):119-124. URL:<https://doi.org/10.17748/2075-9908-2018-10-5/1-119-124> URL:<https://www.hist-edu.ru/hist/article/view/3124>
5. Шамликашвили Ц.А. Основы медиации как процедуры урегулирования споров. М.: МЦУПК, 2013.
6. Шамликашвили Ц.А., Харитонов С.В. Медиация как область научных исследований // Медиация: теория, практика, перспективы развития. Сб. материалов науч.-практ. конференции. 2017. М.:ФГБУ «ФИМ», 2017.
7. Штурба В.А., Штурба Е.В., Астанина Л.В. 1917 ГОД: ТРАГЕДИЯ ИЛИ ТРИ-УМФ? *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2017;9(6/2):269-283.<https://doi.org/10.17748/2075-9908-2017-9-6/2-269-283> . URL: <https://www.hist-edu.ru/hist/article/view/2957>
8. Isa Adamu A. Conflicts in Organizations: Causes and Consequences // *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research*. 2015. Vol. 2, No.11. Pp. 54 – 59.

REFERENCES

1. Housing Control 2017-housing Control: Official website - non-profit partnership "national center for public control in the field of housing and communal services "housing Control". 2018. Available at: <http://www.gkhkontrol.ru/> .
2. Ostrovskij A.N., Popov P.P. Primenenie mediativnogo podhoda v zhilishchno-kommunal'nom hozyajstve. *Mediaciya: teoriya, praktika, perspektivy razvitiya*. [Application of the mediation approach in housing and communal services. Mediation: theory, practice, development prospects]. Sb. materialov nauch.-prakt. konferencii. 2017. M.:FGBU «FIM», 2017.
3. Federal'nyj zakon ot 27.07.2010 № 193-FZ «Ob al'ternativnoj procedure uregulirovaniya sporov s uchastiem posrednika (procedure mediacii)». [Federal law of 27.07.2010 No. 193-FZ "On alternative procedure of dispute settlement with participation of mediator (mediation procedure)"]
4. Cheberda M. International experience in resolving conflict situations in labor activity. *Historical and social-educational ideas*. 2018;10(5/1):119-124. <https://doi.org/10.17748/2075-9908-2018-10-5/1-119-124>. Available at: URL: <https://www.hist-edu.ru/hist/article/view/3124>

5. Shamlikashvili Ts.A. Osnovy mediacii kak procedury uregulirovaniya sporov [Bases of mediation as a dispute settlement procedure]. M.: MCUPK,, 2013.
6. Shamlikashvili Ts.A., Kharitonov S. V. [Mediation as a field of research. Mediation: theory, practice, prospects]. Sb. materialov nauch.-prakt. konferencii. 2017. M.:FGBU «FIM», 2017.
7. Shturba V.A., Shturba E.A., Astanina L.V. 1917: TRAGEDY OR TRIUMPH? *Historical and social-educational ideas*. 2017;9(6/2):269-283. (In Russ.) <https://doi.org/10.17748/2075-9908-2017-9-6/2-269-283>. Available at: URL: <https://www.hist-edu.ru/hist/article/view/2957>
8. Isa Adamu A. Conflicts in Organizations: Causes and Consequences // *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research*. 2015. Vol. 2, No.11. Pp. 54 – 59.

Информация об авторе:

Попов Петр Петрович, магистрант кафедры организационной психологии факультета психологии, НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», тренер-медиатор, член НП «НОМ»; Москва, Россия
fpb-2006@bk.ru

Получена: 15.09.2018

Information about the author:

Petr P.Popov, Master's Student of the Department of Organizational Psychology of the Faculty of Psychology «Moscow Institute of Psychoanalysis», Coach-mediator, Member of NPP «NOM»; Moscow, Russia
fpb-2006@bk.ru

Received: 15.09.2018