

ЖУРНАЛ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

16+

JOURNAL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

SCIENTIFIC AND PRACTICAL JOURNAL

2023

№ 1(1)

Vol. 1, No. 1

**УЧРЕДИТЕЛЬ,
ИЗДАТЕЛЬСТВО:**
ООО «МИАС Эксперт»
ИНН 9722014619
ОГРН 1227700021450

ИЗДАЕТСЯ
с 2023 года
№ 1 / 2023

Журнал «Журнал психолого-педагогических исследований» является научно-практическим изданием.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:
111250, г. Москва,
ул. Красноказарменная,
д. 14А, к. 2

ЭЛЕКТРОННАЯ ПОЧТА:
info@jperes.ru

САЙТ:
<https://jperes.ru>

При использовании материалов данного издания обязательна ссылка на источник публикации.

Мнения, высказанные в публикациях, размещенных в данном издании, являются субъективными позициями авторов относительно рассматриваемых ими вопросов, за которые редакция журнала ответственности не несет.

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

Афанасьев Владимир Васильевич, доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Алисов Евгений Анатольевич, доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

Богуславский Михаил Викторович, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, Институт стратегии развития образования РАО (г. Москва)

Быков Анатолий Карпович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Военного университета имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва)

Вачков Игорь Викторович, доктор психологических наук, Московский институт психоанализа (г. Москва)

Верaksa Николай Евгеньевич, доктор психологических наук, ректор Международной педагогической академии дошкольного образования (г. Москва)

Воровщиков Сергей Георгиевич, доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

Воропаев Михаил Владимирович, доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

Геворкян Елена Николаевна, действительный член Российской академии образования, доктор экономических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

Гасанова Рената Рауфовна, кандидат психологических наук, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (г. Москва)

Данилюк Александр Ярославович, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук (г. Москва)

Карпова Светлана Ивановна, доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

Куприянов Борис Викторович, доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

Ларионова Людмила Игнатьевна, доктор психологических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

Львова Анна Сергеевна, доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

Маллаев Джафар Михайлович, член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

Машарова Татьяна Викторовна, доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

Милькевич Оксана Анатольевна, доктор педагогических наук, Академия управления МВД России (г. Москва)

Мирошкина Марина Руслановна, доктор педагогических наук, Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

Неборский Егор Валентинович, доктор педагогических наук, Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

Неумывакин Виктор Сергеевич, кандидат педагогических наук, директор Департамента государственной политики в сфере среднего профессионального образования и профессионального обучения Министерства просвещения Российской Федерации (г. Москва)

Нечаев Михаил Петрович, доктор педагогических наук, Академия социального управления (г. Москва)

Осипенко Людмила Евгеньевна, доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

Поставнев Владимир Михайлович, кандидат психологических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

Резаков Равиль Гарифович, доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

Романюк Лариса Валерьевна, доктор педагогических наук, Московский гуманитарный университет (г. Москва)

Рыжов Алексей Николаевич, доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

Савенков Александр Ильич, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

Семенов Игорь Никитович, доктор психологических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

Сериков Владислав Владиславович, действительный член Российской академии образования, доктор педагогических наук, Институт стратегии развития образования РАО (г. Москва)

Ситаров Вячеслав Алексеевич, доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

Скударева Галина Николаевна, доктор педагогических наук, ректор Государственного гуманитарно-технологического университета (г. Орехово-Зуево)

Степанов Сергей Юрьевич, доктор психологических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

Суннатова Рано Иззатовна, доктор психологических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

Суртаева Надежда Николаевна, доктор педагогических наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Сухова Елена Ивановна, доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

Ясвин Витольд Альбертович, доктор психологических наук, доктор педагогических наук, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (г. Москва)

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Быков А.К.

Социальное воспитание детей в творческом наследии С.Т. Шацкого и современность 5

Куницына С.М.

Проектирование образовательной среды начальной школы 12

Скударева Г.Н.

Моделирование становления допрофессиональной педагогической компетентности старшеклассника в системе допрофессионального педагогического образования в условиях социального партнёрства 20

Ясвин В.А.

Международные образовательные сети в истории и современности 33

ПСИХОЛОГИЯ

Афанасьев В.В.

Диагностика психологической готовности обучающихся к профессиональной деятельности 41

CONTENTS

PEDAGOGY

Bykov A.K.

Social education of children in the creative
the legacy of S.T. Shatsky and modernity 5

Kunitsyna S.M.

Designing a primary school educational environment 12

Skudareva G.N.

Modeling the formation of pre-professional pedagogical
competence of a high school student in the system
of pre-professional pedagogical education
in the conditions of social partnership 20

Yasvin W.A.

International educational networks in history
and modernity 33

PSYCHOLOGY

Afanasyev V.V.

Diagnostics of psychological readiness
of students for professional activities 41

УДК 37.10

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ТВОРЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ С.Т. ШАЦКОГО И СОВРЕМЕННОСТЬ

SOCIAL EDUCATION OF CHILDREN IN THE CREATIVE THE LEGACY OF S.T. SHATSKY AND MODERNITY

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются основные ключевые идеи С.Т. Шацкого о социальном воспитании детей: коллективное воспитание выступает не только формой, но и содержанием воспитания; цель социального воспитания детей должна быть ориентирована на подготовку социально активного, подготовленного к жизни в обществе, хорошо образованного человека социальное воспитание должно основываться на том, что является общим для детей, что их объединяет – природная и социальная среда, культура, традиции и т.п.; в социальном воспитании детей востребована опора на деятельностный подход, исключительную играет труд; в социальном воспитании детей приоритетной задачей выступает обеспечение системности во взаимодействии школы и среды; др. Обосновывается высокая корреляционная связь современных научных подходов к социальному воспитанию детей и идей С.Т. Шацкого.

Ключевые слова: С.Т. Шацкий, социальная педагогика, социальное воспитание, дети, детский коллектив, социальная среда, школа.

ABSTRACT

The article discusses the main key ideas of S.T. Shatsky about the social education of children: collective education is not only a form, but also the content of education; the purpose of social education of children should be focused on the preparation of a socially active, prepared for life in society, well-educated person social education should be based on what is common to children is what unites them – the natural and social environment, culture, traditions, etc.; in the social education of children, reliance on an activity-based approach is in demand, work plays an exceptional role; in the social education of children, the priority task is to ensure consistency in the interaction of the school and the environment; etc. The high correlation between modern scientific approaches to the social education of children and the ideas of S.T. Shatsky is substantiated.

Keywords: S.T. Shatsky, social pedagogy, social education, children, children's collective, social environment, school.

**Анатолий
Карпович
БЫКОВ,**

доктор педагогических наук,
профессор кафедры
педагогике Военного
университета имени
князя Александра Невского
Министерства обороны
Российской Федерации
akbikov@mail.ru

**Anatoly
Karpovich
BYKOV,**

Doctor of Pedagogical
Sciences, Professor
of the Department of Pedagogy
of the Prince Alexander Nevsky
Military University Ministry
of Defense of the Russian
Federation
akbikov@mail.ru

Введение

В этом году исполняется 145-лет со дня рождения великого отечественного педагога Станислава Теофиловича Шацкого. Он начал педагогическую деятельность в 1905 г. с организации первых в России клубов для детей рабочих (на одной из окраин Москвы). В 1911 г. вместе с женой В.Н. Шацкой организовал на общественные средства летнюю трудовую колонию «Бодрая жизнь» для участников детских клубов. После Октябрьской социалистической революции 1917 г. Шацкий возглавил Первую опытную станцию по народному образованию Наркомпроса РСФСР (1919–1932 гг.), имевшую сельское отделение в Калужской области, куда вошла школа-коллония «Бодрая жизнь», и городское – в Москве. Станция была комплексом научно-исследовательских педагогических учреждений, детских садов, школ, внешкольных учреждений для детей и культурно-просветительных для взрослых. В 1932–1934 гг. С.Т. Шацкий руководил Центральной экспериментальной лабораторией Наркомпроса РСФСР и одновременно был директором Московской консерватории.

Выдающийся вклад С.Т. Шацкого в отечественную педагогику отражен во многих энциклопедиях, монографиях, учебниках, в том числе в научных статьях [1–6: 9, 10]. Стефан Теофилович по праву считается одним из основателей социальной педагогики, внесшим огромный вклад в теорию социального воспитания детей.

Ключевые идеи С.Т. Шацкого о социальном воспитании детей

Творческие педагогические установки С.Т. Шацкого о социальном воспитании детей многоаспектны, они могут быть концентрированно представлены на основе его трудов [12] в следующих положениях.

1. Возрастные и социальные особенности детства таковы, что дети нуждаются в социальной организации, предрасположены к активной социальной деятельности.

Шацкий в своих работах отмечал, что дети не могут жить нормально вне свободного общества детей. Нужно дать им возможность создать свое общество. Самое главное у детей – их общественные инстинкты.

2. В детском возрасте коллективное воспитание выступает не только формой, а содержанием воспитания. Шацкий, описывая свои педагогические устремления в колонии «Бодрая жизнь», писал: «Суть нашей совместной жизни с

детьми в колонии заключается в искании жизненных путей воспитания и в искании не форм, а содержания работы» [11: 301].

В детском коллективе создается огромное социальное движение, стремящееся внести в детскую жизнь элементы свободы, самостоятельности, труда и солидарности.

В коллективном воспитании огромная роль принадлежит социальной активности и самореализации детей. Так, в основе воспитательной системы «Сетлмента» лежала идея «детского царства», где каждый воспитанник получал возможность для всестороннего развития сил. Мальчики и девочки объединялись по интересам и принципу товарищества. Каждый клуб по интересам имел свое название и разработанные детьми правила регулирования взаимоотношений, которым строго следовали и взрослые, руководители клубов. Решения, принятые на собраниях клубов и на общем собрании, считались обязательными. Все структурные элементы в воспитательной системе «Сетлмента» подчинялись поставленной цели – создать максимально благоприятные условия для самовыражения личности и ее самореализации. По Шацкому, самодеятельность детей и свобода выбора ими занятий по интересам – это главная задача воспитательно-образовательной работы педагогов. В деле воспитания социальной активности Шацким также делался упор на организацию школьного самоуправления.

3. В социальном воспитании необходима установка на полноценную и полнокровную жизнь детей «здесь» и «сейчас», а не на подготовку их к взрослой жизни.

Шацкий говорил о вреде глубоко укоренившегося общественного социально-воспитательного предрассудка – идее необходимости подготовки детей к будущей жизни, деятельности, карьере. Он писал о необходимости осуществления возможно полной детской жизни «сейчас», без мысли о том, что даст будущее. Эта задача формулировалась Шацким как «Вернуть детство детям».

Полнокровная жизнь ребенка в коллективе формирует целостную личность ребенка. Шацкий считал, что нужно исходить в воздействии на ребенка не со стороны отдельных психических функций, а из восприятия его как целостной, растущей и деятельной личности. Он как талантливый педагог и тонкий психолог предвосхитил то, что лишь много лет спустя стали разрабатывать наши психологи, переходя к изучению психологии целостной личности ребенка как деятельного существа.

4. Цель социального воспитания детей должна быть ориентирована на подготовку социально активного, подготовленного к жизни в обществе, хорошо образованного человека. Шацкий и Зеленко при организации общества «Сетлемент» («комплекс» в переводе на русский язык) ставили своей задачей подготовку рабочего нового типа: творчески ориентированного, хорошо образованного, способного участвовать в кооперативной деятельности, соответствующего потребностям бурно развивающейся промышленной России.

В своей основе установка на воспитание социально активных, разносторонне подготовленных детей, реализуемая через формы функционирования детских коллективов, приобретала политические очертания, приводила к гонениям на Шацкого по идеологическим мотивам. Если культурный поселок «Сетлемент» уже в 1908 году был закрыт как «попытка проведения социализма среди детей», то в 20-е годы «Бодрая жизнь» была распущена как «носитель буржуазных идей, противоречащих принципам пролетарского воспитания». В «смутное время» конца 20-х – начала 30-х годов XX века Шацкий был обвинен в педагогическом «руссоизме», в чуждых политических взглядах «аграрного толстовства», в защите «кулацких настроений деревни». Иными словами, в царской России чиновников не устраивала гражданственность воспитанников Шацкого как чересчур социально компетентных людей, умеющих оказывать социальное влияние на окружающих; органы советской власти гражданственность воспитанников не устраивала по другой причине – высокой развитости личного достоинства на фоне стремления к высокопроизводительному труду, лидерству, личной успешности, критичности восприятия партийных идеологических лозунгов, противоречащих жизни.

5. Социальное воспитание должно основываться на том, что является общим для детей, что их объединяет – природная и социальная среда, культура, традиции и т.п. Шацкий подчеркивал, что в системе воспитания должна присутствовать народная основа и семейные ценности: трудолюбие, взаимопомощь, доброта.

Он отмечал необходимость знакомить детей с прошлым трудом людей, связывая в их представлении прошлое и настоящее, широкого устройства экскурсий в музеи и картинные галереи Москвы (знакомство с наукой и искусством), на фабрики и заводы (знакомство с трудом) и за город.

Руководимая Шацким опытная станция использовала также и краеведческие материалы в

преподавании, привлекала к краеведческой работе учащихся. Каждый год обучения был для школьника все более расширяющим умственные горизонты вхождением в родную историю, вызывал подлинную любовь к родному краю. В школьную программу входили, наряду с познанием и трудом, искусство: слушание народной и классической музыки, хоровое пение, игра на музыкальных инструментах, подготовка спектаклей-импровизаций.

6. В социальном воспитании детей востребована опора на деятельностный подход. Лозунг учреждений Шацкого: «Жизнь должна быть деятельной!». По Шацкому, организовать жизнь детей – значит организовать их деятельность, отвечающую их возрастным критериям, по возможности полную и жизненно необходимую. Деятельность рассматривалась Шацким как основа жизни ребенка и источник его развития.

Шацкий понимал воспитание как организацию жизни детей, которая складывается из их физического роста, труда, игры, умственной деятельности, искусства, социальной жизни.

7. Исключительную роль в социализации ребенка играет труд. Формирование социальных качеств детей в школе должно базироваться на трудовой деятельности.

Шацкий рассматривал разностороннюю трудовую деятельность как педагогическое средство организации нормального детства, развивая идею связи трудовой, эстетической и умственной деятельности ребенка с его обучением

У Шацкого детский труд не являлся средством научиться обслуживать себя, делать все самому для себя, и не был тем материалом для умственной работы, что имеет в виду формула «синтез труда и науки», а имел прежде всего роль, организующую нормальное детское сообщество. Он исходил из того, что у детей вообще сильны социальные устремления, поскольку они ценят общество себе подобных, – труд, и труд производительный, всегда будет для них необходим. Развитие социальных, эстетических или умственных навыков у детей не очень плодотворно, если оно не поддержано реальным, сильным, самостоятельным, производительным трудом, который создает прочную и ответственную основу деятельной детской жизни. При этом детский труд существенно отличается от труда взрослого тем, что он должен быть общеобразовательным.

Шацкий в своих работах раскрывает динамику изменения трудовой деятельности детей в условиях детской колонии, интернатного учреж-

дения, когда первобытные формы труда детей сменяются кустарными и затем технически высокими. Именно благодаря этой эволюции форм труда «первичные детские организации случайного типа, быстро создающиеся и распадающиеся, приобретают всё более длительные формы и обуславливают в дальнейшем параллельный рост социальных навыков. Грубые формы детского искусства сменяются более совершенными, вызывая к жизни творческие силы детей. Развитие художественных запросов детей отражается на возникновении новых, интересных для них видов труда: дети строят планы и наполняются радостной тревогой осуществления. В конце концов, выявляется идейная сторона детского общества, которая даст сильный толчок умственным, самостоятельным запросам». Формируются не просто «трудовые навыки» и даже не «трудолюбие» как качество личности, а нечто большее. Это жизненная практика. Это опыт труда-заботы, самореализации в производственном и социальном творчестве.

Как показала жизнь, умение жить в коллективе и плодотворно трудиться позитивно отражалось на будущем семейном пути воспитанников Шацкого. Практически все они создали успешные и дружные семьи.

8. В социальном воспитании важную роль играет социально-образовательная и предметно-пространственная среда, в частности их эстетическая составляющая. В Первой опытной станции Наркомпроса для эстетического воспитания в школе-колонии создались прекрасные условия. Валентина Николаевна и Станислав Теофилович Шацкие, окончившие Московскую консерваторию, проявляли огромную заботу о музыкальном образовании учащихся. На вечерах часто Шацкий пел арии из опер, Валентина Николаевна не только играла на фортепьяно, но и проводила лекции о композиторах, руководила хором, который пел на четыре голоса, обучала учащихся игре на фортепьяно. Они много пели и во время работ в поле и огороде, и на вечерах. Каждый день начинался и кончался песней, поэтому не удивительно, что многие выпускники колонии посвятили себя музыке.

9. С.Т. Шацкий ставил перед собой задачу создания единого коллектива детей и взрослых как коллектива растущего. И дети, и педагоги должны, по его замыслу, непрерывно двигаться вперед, не удовлетворяясь достигнутым. Лишь в этом движении видел он смысл своей работы.

Необходимым условием ее успеха он считал личное творчество педагогов и детей.

10. В развитии детского коллектива очень важны доверие и поддержка педагогов. Говоря о детских трудовых колониях, Шацкий отмечал, что дети влияют друг на друга сильнее, чем старшие на них; что все заботы воспитателей должны свестись к созданию дружного детского общества; что авторитет старших только тогда и действителен, полезен и высок, когда в нем нет принудительного элемента, и что дети должны чувствовать доверие к себе со стороны старших, т.е. что для взрослых нужен авторитет не силы, а знания, опытности и любви к детям.

В социальном воспитании деятельность педагога должна быть подчинена решению 2 основных целей: создать условия для раскрытия духовных и физических сил ребёнка и умело руководить развитием его ярких индивидуальных качеств личности.

Воспитатели школы С.Т. Шацкого не противопоставляли себя детям и, что особенно ценно, признавали их право на творчество, личное мнение, и это, по воспоминаниям воспитанников, являлось образом жизни.

11. В социальном воспитании детей приоритетной задачей выступает обеспечение системности во взаимодействии школы и среды.

Для Станислава Теофиловича еще в дореволюционные годы отчетливо обозначилась идея необходимости целенаправленной связи школы со средой как культурного центра, педагогизирующей среду, создающего благоприятные условия для наиболее полного развития интеллекта ребенка.

В колонии «Бодрая жизнь» в Калужской области Шацкий осуществил проект школы будущего, которая вырастает из окружающей жизни, в ней работает, улучшая ее и совершенствуя. И это для Шацкого принципиальная педагогическая позиция, в свое время обоснованная Песталоцци.

Согласно его концепции, необходимо не только учитывать и использовать в воспитании окружающую среду, но и непременно включать детей в ее преобразование на основе знаний, полученных в школе.

12. В социальном воспитании детей большое внимание следует уделять его преимущественности на различных ступенях образования.

Первая опытная станция Наркомпроса, возглавляемая С.Т. Шацким, имела своей задачей создание сети воспитательных учреждений – ясли, детский сад, начальная и дополнительная шко-

лы, курсы для взрослого населения («высшая крестьянская школа»), мастерские, библиотеки, местный музей. В ней детский сад служил подготовительной ступенью к школе. Благодаря одинаковым методам работы дети, переходя от детского сада к школе, не чувствовали никакой разницы.

Современные научные представления о социальном воспитании детей и отражение в них идей С.Т. Шацкого

Перечисленные характеристики педагогических воззрений и практических дел С.Т. Шацкого составляют основу социального воспитания детей и в современных условиях.

Институтом изучения детства, семьи и воспитания в 2022 году разработана Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций. Она одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 23 июня 2022 г., № 3/22) [7].

При подготовке этой программы разработчики руководствовались рядом основных принципов воспитания [8]:

- гуманистической направленности воспитания: каждый обучающийся имеет право на признание его как человеческой личности, уважение его достоинства, гуманное отношение, защиту его человеческих прав, свободное развитие личности;

- ценностного единства и совместности: ценности и смыслы воспитания едины и разделяемы всеми участниками образовательных отношений, что предполагает содействие, сотворчество и сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение участников воспитательного (образовательного) процесса;

- культуросообразности: воспитание основывается на культуре и традициях народов России, в воспитательной деятельности учитываются исторические и социокультурные особенности региона, местности проживания обучающихся и нахождения образовательной организации, традиционный уклад, образ жизни, национальные, религиозные и иные культурные особенности местного населения;

- следования нравственному примеру: педагог, воспитатель должны в своей деятельности, общении с обучающимися являть примеры ответственности слова и дела, быть ориентиром нравственного поведения;

- безопасной жизнедеятельности: воспитание должно осуществляться в условиях безопас-

ности, обеспечения защищенности всех участников воспитательной деятельности от внутренних и внешних угроз;

- совместной деятельности детей и взрослых: приобщение обучающихся к культурным ценностям происходит в условиях совместной деятельности, основанной на взаимном доверии, партнерстве и ответственности;

- инклюзивности: образовательный процесс организуется таким образом, что все обучающиеся, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурных, языковых и иных особенностей, включаются в общую систему воспитательной деятельности;

- возрастосообразности: проектирование процесса воспитания, ориентированного на решение возрастных задач развития ребёнка с учётом его возрастных и индивидуальных особенностей.

Если мы сравним доминанты социального воспитания детей у С.Т. Шацкого и эти принципы воспитания в Примерной рабочей программе воспитания, то мы увидим их высокую корреляционную связь. Практически все реализуемые в настоящее время принципы воспитания детей в общеобразовательной школе были предвосхищены творческим наследием С.Т. Шацкого.

Более того, в рассматриваемой программе используется терминология, характерная именно для социально-педагогической характеристики школы, идущей от идей С.Т. Шацкого: уклад общеобразовательной организации; воспитывающая среда школы; воспитывающие общности (сообщества) в школе; социальное партнерство; самоуправление; социальная успешность и др. Под укладом общеобразовательной школы, в частности, понимается общественный договор участников образовательных отношений, опирающийся на базовые национальные ценности, поддерживающий традиции региона и школы, задающий культуру поведения сообществ, определяющий предметно-пространственную среду, учитывающий социокультурный контекст.

Хочется отметить, что педагогические идеи и дела С.Т. Шацкого изучаются в высшем военном образовании Российской Федерации. Курсанты военных вузов в ходе изучения учебной дисциплины «Социальная педагогика» знакомятся с творческим наследием С.Т. Шацкого как одним из основателей социальной педагогики в России.

Заключение

Таким образом, идеи С.Т. Шацкого по содержанию и методике социального воспитания детей

не утратили своей актуальности, могут и должны находить дальнейшее применение в современной образовательно-воспитательной практике. Более того, они в трансформационном единстве с твор-

ческим наследием А.С. Макаренко и последователями могут составить самостоятельную отечественную социально-педагогическую парадигму социального воспитания детей.

Литература

1. *Богуславский М.В.* Педагогика социализации среды Станислава Шацкого // Вестник образования России. 2023. № 11. С. 73–80.
2. *Бухтатова Т.Р.* Аксиологический потенциал педагогического наследия С.Т. Шацкого // Научный электронный журнал Меридиан. 2009. № 27. С. 48–50.
3. *Быков А.К.* Воспитание гражданственности и патриотизма у детей в педагогическом наследии С.Т. Шацкого // Социально-педагогическое наследие Станислава Теофиловича Шацкого и современность (к 130-летию со дня рождения): Мат-лы научно-практической конференции, г. Москва, 23 октября 2008 года / под ред. Л.В. Мардахаева, А.К. Быкова. М.: РГСУ, 2008. С. 5–12.
4. *Быков А.К.* Педагогическое наследие А.С. Макаренко и С.Т. Шацкого как теоретико-методологические основания социальной педагогики // Социальная педагогика: теоретико-методологические основы и перспективы развития: колл. монография / под ред. Л.В. Мардахаева. М.: Перспектива, 2019. С. 151–164.
5. *Мардахаев Л.В.* Учение С.Т. Шацкого о педагогизации среды и его отражение в принципах социальной педагогики // ЦИТИСЭ. 2014. № 1. С. 5–11.
6. *Некоркина Ю.Ю.* Технология коллективного воспитания С.Т. Шацкого // Аллея науки. 2018. Т. 8. № 11(27). С. 819–822.
7. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций, одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 23 июня 2022 г., № 3/22. [Электронный ресурс]. Url: Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций (xn—80adrabb4aegksdjbfk0u.xn—p1ai) (дата обращения 03.11.2023).
8. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций. Проект от 07.10.2021. [Электронный ресурс]. Url: <https://alt.izh.one/files/content/184/проект%20программы.pdf> (дата обращения 03.11.2023).
9. *Смердова Е.А.* Наследие С.Т. Шацкого в современной школьной проектной деятельности // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. 2023. № 1. С. 59–70.
10. *Степанова Л.А.* Идеи С.Т. Шацкого в контексте гуманистической педагогической традиции (к 145-летию со дня рождения) // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2(99). С. 311–313.
11. *Шацкий С.Т.* Бодрая жизнь // Педагогические сочинения. В 4 т. – Т. 1. М.: Просвещение, 1962. С. 295–450.
12. *Шацкий С.Т.* Педагогические сочинения. В 4 т. – Т. 1. М.: Просвещение, 1962–1964.

References

1. *Boguslavskij M.V.* Pedagogika socializacii sredy Stanislava Shackogo. *Vestnik obrazovaniya Rossii*, 2023, no. 11, pp. 73–80.
2. *Buhtatova T.R.* Aksiologicheskij potencial pedagogicheskogo nasledija S.T. Shac-kogo. *Nauchnyj jelektronnyj zhurnal Meridian*, 2009, no. 27, pp. 48–50.
3. *Bykov A.K.* Vospitanie grazhdanstvennosti i patriotizma u detej v pedagogiche-skom nasledii S.T. Shackogo. *Social'no-pedagogicheskoe nasledie Stanislava Teofilovicha Shackogo i sovremennost' (k 130-letiju so dnja rozhdenija): Mat-ly nauchno-prakticheskoy konferencii*, g. Moskva, 23 oktjabrja 2008 goda / pod red. L.V. Mardahaeva, A.K. Bykova. M.: RGSU, 2008. Pp. 5–12.
4. *Bykov A.K.* Pedagogicheskoe nasledie A.S. Makarenko i S.T. Shackogo kak teoreti-ko-metodologicheskie osnovanija social'noj pedagogiki. *Social'naja pedagogika: teoretiko-metodologicheskie osnovy i perspektivy razvitija: koll. monografija* / pod red. L.V. Mardahaeva. M.: Perspektiva, 2019. Pp. 151–164.

5. *Mardahaev L.V. Uchenie S.T. Shackogo o pedagogizacii sredy i ego otrazhenie v principah social'noj pedagogiki. CITISJe, 2014, no. 1, pp. 5–11.*
6. *Nekorkina Ju.Ju. Tehnologija kollektivnogo vospitaniya S.T. Shackogo. Alleja nauki, 2018, vol. 8, no. 11(27), pp. 819–822.*
7. Primernaja rabochaja programma vospitaniya dlja obshheobrazovatel'nyh organizacij, odobrennaja resheniem federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob#edinenija po obshhe-mu obrazovaniju, protokol ot 23 ijunja 2022 g., №3/22. [Jelektronnyj resurs]. Url: Primernaja rabochaja programma vospitaniya dlja obshheobrazovatel'nyh organizacij (xn—80adrabb4aegksdjbfk0u.xn—p1ai) (data obrashhenija 03.11.2023).
8. Primernaja rabochaja programma vospitaniya dlja obshheobrazovatel'nyh organizacij. Proekt ot 07.10.2021. [Jelektronnyj resurs]. Url: <https://alt.izh.one/files/content/184/proekt%20programmy.pdf> (data obrashhenija 03.11.2023).
9. *Smerdova E.A. Nasledie S.T. Shackogo v sovremennoj shkol'noj proektnoj deja-tel'nosti. Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Serija №3. Gumanitarnye i obshhestvennye nauki, 2023, no. 1, pp. 59–70.*
10. *Stepanova L.A. Idei S.T. Shackogo v kontekste gumanisticheskoy pedagogicheskoy tradicii (k 145-letiju so dnja rozhdenija). Mir nauki, kul'tury, obrazovanija, 2023, no. 2(99), pp. 311–313.*
11. *Shackij S.T. Bodraja zhizn'. Pedagogicheskie sochinenija, v 4 vol. – vol. 1. M.: Prosveshhenie, 1962. Pp. 295–450.*
12. *Shackij S.T. Pedagogicheskie sochinenija. V 4 vol. – vol. 1. M.: Prosveshhenie, 1962–1964.*

Статья поступила
в редакцию
03.09.2023;
принята к публикации
22.09.2023.

The article
was submitted
03.09.2023;
accepted for publication
22.09.2023.

Автор прочитал
и одобрил окончательный
вариант рукописи.

The author read
and approved the final version
of the manuscript.

УДК 371

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

DESIGNING A PRIMARY SCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

АННОТАЦИЯ

Автор рассматривает вопрос проектирования образовательной среды начальной школы; обращается к понятиям «образовательная среда», «развивающая среда», «предметно-развивающая среда». В статье отмечено, что залогом успешного обучения младших школьников является создание активной предметно-развивающей среды, направленной на психофизическое развитие младших школьников, сохранение и укрепление их здоровья. Создавая предметно-развивающую и образовательную среду в начальной школе, необходимо учитывать психологические основы конструктивного взаимодействия участников образовательного процесса, дизайн и эргономику современной среды учреждения, психологические особенности возрастной группы, на которую нацелена данная среда.

Ключевые слова: образовательная среда, развивающая среда, предметно-развивающая среда, начальное общее образование, проектирование образовательной среды.

ABSTRACT

The author considers the issue of designing the educational environment of an elementary school; refers to the concepts of «educational environment», «developmental environment», «subject-developmental environment». The article notes that the key to successful education of junior schoolchildren is the creation of an active subject-development environment aimed at the psychophysical development of junior schoolchildren, maintaining, and strengthening their health. When creating a subject-developmental and educational environment in an elementary school, it is necessary to take into account the psychological foundations of constructive interaction between participants in the educational process, the design and ergonomics of the modern environment of the institution, and the psychological characteristics of the age group at which this environment is aimed.

Keywords: educational environment, developmental environment, subject-developmental environment, primary general education, design of educational environment.

Светлана Михайловна КУНИЦЫНА,
кандидат педагогических наук,
доцент департамента педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета
svetlana28061979@mail.ru

Svetlana Mikhailovna KUNITSYNA,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy Institute of Pedagogy and Psychology of Education Moscow City University
svetlana28061979@mail.ru

Среда как многокомпонентное явление – предмет изучения философов, педагогов, экологов, психологов и других специалистов. Исследования предметной среды ведутся достаточно давно. Во введении к Стокгольмской декларации, принятой на конференции Объединённых Наций в 1972 году, записано: «... человек одновременно является продуктом и творцом своей среды, которая даёт физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие» [7]. Следовательно, «среда» является продуктом деятельности человека и поддается целенаправленному формированию.

Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, считают, что развивающая среда – это определенным образом упорядоченное образовательное пространство, в котором осуществляется развивающее обучение [7].

О воспитательных возможностях среды для подрастающего поколения писали Л.Н. Толстой, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, Л.К. Шлегер, П.П. Блонский. Как подчёркивал А.С. Макаренко, воспитывает среда, «организованная наиболее выгодным образом».

Новаторским явлением стал опыт работы «Школы под голубым небом» В.А. Сухомлинского, в котором использовался воспитательный потенциал природной среды (обучение на природе).

В 80-е гг. XX в. активно изучалось взаимодействие среды (А.Т. Куракин, М.В. Новиков, В.Я. Ясвин). Стал использоваться термин «образовательная среда», была разработана теоретическая модель содержания образования (В.И. Слободчиков), стержнем которой является образовательная среда.

Е.В. Рыбак рассматривает образовательную среду как зону взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов, как особое личностное пространство познания и развития. В работе теоретически обоснована необходимость создания развивающей среды, которая базируется на концептуальных положениях о роли социокультурно – образовательной среды в воспитании человека (Т.С. Буторина, Б.С. Вульф, Ю.С. Мануйлов, А.В. Мудрик, Р.В. Авчарова), о природе – и культуросообразности народности (Г.Н. Волков, З.И. Васильева, К.Д. Ушинский); системоформирующих средовых факторах управления нервно-психическим развитием (А.В. Пятков); развитии эмоционального мира личности (В.В. Лебедевский); на идее гуманизации образования (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец).

Средоориентированное образование (воспитание, обучение), как считает Е.В. Рыбак, предполагает научное осмысление системы терминов предметная, культурная, духовная и духовно-материальная, природная, информационная, внешняя и внутренняя, развивающая, социокультурная, эмоциональная, комфортная среда [7].

Относительно сферы воспитания чаще всего применяют термин «развивающая среда». Л.В. Свирская понятие «предметно-развивающая среда» предполагает классифицировать как духовную, материальную, предметную [5].

Под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия ещё не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации.

Т.П. Беликова подчёркивает значимость влияния образовательной среды и особенно её микросреды (образовавшиеся в ней социальные группы, сообщества, общественные организации) на процесс формирования и становления личности ребёнка.

О.С. Газман считает, что образовательная среда именно начальной школы – это реальный психолого-педагогический мир, объединение уже выработавшихся временем культурно-образовательных традиций, личностных воздействий педагогов, детей и их родителей, специально организованных ситуаций, устремлённых к сотворению внутреннего мира обучающихся и условий для развития личности ребёнка.

Психологи предлагают рассматривать образовательную среду начальной системы образования с позиций общего круга условий, которые находит ребёнок в окружающей его школьной действительности как внутри, так и во вне школы (внутренняя и внешняя среда). Так, многие учёные рассматривают её как:

– часть социокультурного пространства, созданного для личностного взаимодействия детей и взрослых (Н.Б. Крылова);

– как среда, где младший школьник приобретает первые опыты социализации и возможность проявления своих способностей (Г.Ю. Беляев);

– как совокупность факторов, влияющих на расширение психологических, общественных, пространственно-предметных и межличностных компонентов развития обучающихся (Н.А. Спичко).

В педагогической науке понятие «образовательная среда» получило широкое распространение и достаточно активно изучается в различных аспектах. Например, И.Г. Шендрик считает, что образовательная среда – это окружение школьника и условия, при которых он может взаимодействовать с этим окружением; специально организованная педагогическая деятельность в целях создания условий для самореализации личности ребёнка, является возможностью для ребёнка понимать и познавать эту среду, поскольку в ней заложены прообразы культуры и образования [6].

Образовательную среду необходимо целенаправленно проектировать под те задачи, которые задаются начальной школе социальным заказом общества, утверждает В.И. Слободчиков, а содержание и практика начальной школы должны оказывать формирующее воздействие на ребёнка и порождать в нём желание совершенствоваться и развивать свои способности. Исследователь считает характерными признаками развивающей образовательной среды согласованность действий всех участников образовательного процесса, образовательных программ, содержания процесса обучения и воспитания и соответствующий уровень подготовки педагогов и управленческого персонала.

Если рассматривать роль образовательной среды в развитии одарённых обучающихся, то следует отметить позицию И.К. Шалаева, который, опираясь на принципы теории развивающего обучения, характеризует её следующими показателями:

- потенциальные ресурсные возможности образовательной среды;
- способы и средства организации и структурирования образовательной среды;
- интегративность взаимодействия всех участников образовательного процесса с его педагогическими условиями;
- вариативность образовательной среды и обеспечение возможностей для полноценного личностного развития детей, воплощение в жизнь их интеллектуальных ожиданий и творческой самореализации.

Именно эти критерии должны учитываться при создании условий для дальнейшего развития одарённых школьников.

В.С. Кукушин считает, что в образовательной среде начальной школы, ориентированной на работу с обычным контингентом и одарёнными детьми, должны в полной мере сочетаться педагогические условия обучаемости, развития, воспитания,

информативности, экологичности, эстетичности, диалоговости, гуманизма и одухотворения.

Значительный вклад в понимание образовательной среды начальной школы внесли работы Б.Д. Богоявленской, которая выделила структурные компоненты исследуемого феномена:

1. Пространственно-семантический компонент предполагает:

- организацию жизненного пространства в классных и рекреационных аудиториях и помещениях;

- пространство для размещения герба, гимна, традиций, информации о деятельности начальной школы;

- возможность эстетическо-оформительских модификаций имеющихся помещений под конкретные запросы участников образовательного процесса.

2. Содержательно-методический компонент, определяющий:

- наличие разработанных и научно обоснованных концепции школы, образовательной программы развития, учебной программы, современных дидактических средств обучения, комплексных программ воспитания;

- практическое апробирование форм и методов организации образовательного процесса.

3. Коммуникационно-организационный компонент, учитывающий:

- статусность и особенности (половозрастные, ценностные, национально-культурные) всех участников образовательного процесса;

- сложившееся стилевое поведение педагогов и обучающихся;

- организационно-технические условия и культуру управленческого менеджмента;

- возможности внеурочной и внеклассной деятельности, работы различных инициативных групп, творческих и иных объединений [3].

Образовательная среда начальной школы, позволяющая продуктивно работать с детьми, которые проявляют признаки одарённости, строится на доминантах систем развивающего обучения В.В. Давыдова, Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина, которые в своих научных трудах и методических рекомендациях сформулировали определение, принципы и задачи развивающей образовательной среды.

Так, Л.В. Занков определяет её как комплекс психолого-педагогических условий, требующихся для реализации образовательного процесса, к которым относится оптимальная пространственно-временная организация обучения и воспитания, обеспечен-

ная разнообразными дидактическими материалами и информационно-игровыми средствами.

Д.Б. Эльконин сформулировал реперы комплексного подхода к моделированию лично развивающей образовательной среды начальной школы через такие принципы, как многофункциональность, рациональность, взаимосвязь и взаимодополнение, психолого-педагогическая целесообразность.

Работы В.В. Давыдова по начальному общему образованию позволяют сгруппировать основные задачи образовательной среды школы, адекватной запросам личностного развития одарённых детей. К ним относится постановка следующих задач:

1. организация образовательной среды для обучающихся в начальных классах, которая создаёт условия для формирования компетенций, связанных с самореализацией и саморазвитием ребёнка;

2. обеспечение результативного освоения основной образовательной программы и образовательной успешности каждому ребёнку на его уровне;

3. создание открытого и общественно значимого уклада функционирования начальной школы, интегрированного в урочную, внеурочную и внешкольную деятельность.

А.И. Савенков сформулировал компоненты образовательной среды, способствующие личностному развитию одарённых младших школьников [9]:

1. Содержательный:

– обеспечение такого уровня содержания, в основу которого положено целеполагание интеллектуального и творческого развития ребёнка;

– обеспечение возможностей моделировать и изменять содержание обучения и воспитания в зависимости от потребностей современной ситуации.

2. Методический:

– наличие учебных программ различного уровня;

– предоставление возможностей самостоятельного выбора образовательных маршрутов в рамках определённого учебного заведения;

– реализация инновационных образовательных программ и наличие средств их выполнения;

– доминирование современных способов предоставления и восприятия учебной и социальной информации.

3. Коммуникативный:

– удовлетворённость всех участников образовательного процесса результатами и способами их достижения в основной деятельности;

– позитивный морально-психологический климат в коллективе;

– участие всех участников образовательного процесса в его моделировании и приведении к оптимальному результату;

– возможности диалоговой коммуникации [4].

Д.И. Фельдштейн рассматривает следующие принципы педагогической деятельности по развитию личности одарённых обучающихся младшего школьного возраста в образовательной среде начальной школы:

а) предельного многообразия предоставленных возможностей для личностного становления ребёнка;

б) расширения методов внеурочной и внешкольной деятельности в аспекте многовекторного развития детей, индивидуализации и дифференциации учебной деятельности;

в) организации самостоятельной работы каждого обучающегося в процессе коллективной деятельности, свободы предпочтений в дополнительных услугах, тьюторстве, индивидуальной помощи, способах презентации полученных результатов;

г) интеграции основного и дополнительного образования на основе создания проектно-исследовательских, спортивных и творческих кластеров;

д) мониторинга выявления, обучения, развития и педагогического сопровождения одарённых детей [2].

Исходя из определения образовательной среды, можно отметить, что в неё входят материальные, пространственно-предметные и социально-психологические элементы, которые дают возможность донести информацию, помочь развитию каждого ученика.

Большую часть времени ребёнок проводит в школе. Развитие младшего школьника во многом зависит от рациональной организации предметно-развивающей среды в учебном кабинете. К сожалению, в наших образовательных учреждениях не всегда соблюдается правильная организация образовательного пространства, которая оказывает большое влияние на обучения детей.

Здесь все имеет значение: цвет стен, мебель, разделение пространства на функциональные зоны, наличие места для самостоятельных игр и уединения ребёнка, уставшего от вынужденного постоянного общения со сверстниками.

Начальная школа – это особый мир, в котором обучение, воспитание и игра составляют единое целое. Школьная жизнь должна максимально способствовать развитию способностей у обучающихся, учитывать их индивидуальность. Все дети имеют разные возможности, здоровье, интересы,

потребности, интеллектуальные способности и особенности восприятия окружающего мира. Одним важно услышать, другим – увидеть, а третьим необходимо попробовать сделать что-либо самим. Кому-то необходима частая смена деятельности, кто-то сосредоточен на выполнении задания в течение продолжительного времени. Есть дети, нуждающиеся в одиночестве, а для других одиночество – дискомфортное состояние. Все это должно учитываться при организации образовательной среды.

ФГОС НОО указывает на то, что в школе важно создать комфортную развивающую образовательную среду, обеспечивающую высокое качество образования, его доступность, открытость и привлекательность для обучающихся и их родителей; среду, способствующую духовно-нравственному развитию и воспитанию обучающихся, укреплению их физического, психологического и эмоционального здоровья. Также образовательная среда должна способствовать достижению планируемых результатов (личностных, предметных и метапредметных), выявлению и развитию способностей обучающихся, работе с одарёнными детьми.

Администрация школы, учителя, обучающиеся, родители принимают участие в создании образовательной среды. Все субъекты оказывают на неё постоянное воздействие в процессе её функционирования, но и образовательная среда влияет на каждого субъекта образовательного процесса. Очень важно создать в школе условия для полноценного развития и обучения каждого ребёнка. Поэтому образовательная среда школы должна быть максимально насыщенной.

Предметно-пространственная среда учебного класса в начальной школе представляет собой специально организованное пространство, включающее в себя дидактические материалы, оборудование, инвентарь для развития обучающихся в соответствии с возрастными особенностями.

Классная комната в начальной школе – это учебно-воспитательное подразделение школы, являющееся средством реализации ФГОС НОО, обеспечивающее оптимальные условия для повышения качества образовательной подготовки обучающихся, сохранения и укрепления их здоровья.

Занятия в классной комнате должны способствовать активизации мыслительной деятельности обучающихся; формированию умений работать с различными видами информации и её источниками; формированию коммуникативной культуры обучающихся; развитию у обучающихся способно-

стей к самоконтролю, самооценке и самоанализу; воспитанию высокоорганизованной личности.

Создание предметно-пространственной среды кабинета начальных классов определяет учебный процесс, психологический фон, формирующийся среди учеников. Значимой в оформлении является каждая деталь, поэтому лучше всего оформление начинать с выбора цветовой гаммы, потому что на умственные способности, внимательность и желание что-то делать влияют именно те цвета, которые обучающиеся видят перед собой.

О значении цвета говорил Н.В. Герасименко. Он утверждал, что для стен класса больше всего подходят оттенки жёлтого (бежевый, кремовый, светло-охристый), так как эти тона дисциплинируют, а также активизируют умственную деятельность и способствуют концентрации внимания.

А. Ксавер, Г. Фрилинг утверждают, что выбор цвета должен зависеть от возраста обучающихся. Конечно, при выборе цвета для классной комнаты, в которой обучаются младшие школьники, необходимо исходить из их возрастных особенностей и склонностей к тому или иному цвету, но не стоит забывать о том, что каждый цвет обладает своими свойствами, и что для младшего школьного возраста желательно использовать тёплые тона. Также психологи считают, что неразумно использовать один цвет при оформлении классной комнаты, так как монотонность быстро утомляет, поэтому нужно использовать разные цвета, но при этом разнообразие цветовых гамм должно быть ограничено двумя-тремя цветами во избежание пестроты.

Для организации учебного процесса в кабинетах начальных классов должны быть предметно-развивающие зоны.

Учебная зона. Данная зона включает в себя учебную доску, комплекты «парта-стул» для обучающихся и рабочее место учителя. Что касается учебной доски, то в начальной школе желательно, чтобы она была трехстворчатая с регулируемой высотой, часть которой разлинована для выработки у обучающихся графических навыков по русскому языку и математике. Также желательно, чтобы одна створка имела магнитную основу. Лучше всего, чтобы доска была тёмно-зелёного цвета, так как на чёрной доске плохо различимы записи белым мелом, а коричневая доска усыпляет. В санитарно-эпидемиологических правилах и нормах (далее – СанПиН) обозначено, что высота нижнего края учебной доски над полом должна

быть 70-90 сантиметров. Помимо обычной учебной доски в классе должна быть и интерактивная доска или выдвижной экран с проектором. Над доской необходимо установить лампу дневного света, которая будет обеспечивать подсветку материала, представляемого учителем.

Традиционная классная комната предполагает расстановку мебели таким образом, что парты для обучающихся стоят в ряд, ориентируясь на классную доску и стол для учителя. При установке мебели нужно в первую очередь учесть требования СанПиН, а также физиологические особенности младших школьников. Парты должны быть с регулированием высоты и углом наклона. Расстояние от доски до первых рядов парт должно быть не менее 1,5–2 метров. Данная расстановка мебели подходит не для всех типов урока. Например, для обсуждения чего-либо удобнее, чтобы парты стояли в кругу, так чтобы все видели друг друга. Поэтому для различных изменений предметно-пространственной среды необходимо иметь в школе легко перемещаемую самими обучающимися мебель.

На рабочем месте учителя должен быть персональный компьютер с возможностью записи и трансляции по сети видеоизображения и звука. С помощью компьютера обеспечивается возможность выхода в локальную сеть (информационное пространство) образовательного учреждения, а через неё – в Интернет. Компьютер должен быть оснащён лицензионным программным обеспечением.

Информационная зона располагается по периметру кабинета и представлена стендами на стенах. Учебная наглядность входит в информационную зону и может располагаться по всему периметру классной комнаты, но не стоит забывать о том, что информация, размещённая на задней стене кабинета, усваивается обучающимися гораздо хуже. Все вспомогательные материалы можно разделить на две группы: материалы длительного пользования (например, алфавит, плакаты «Пиши правильно»); сменяемые материалы, которые должны обязательно меняться в соответствии с содержанием урока, чтобы не формировать у обучающихся стереотип восприятия.

Главные требования к наглядным материалам: они должны быть напечатаны крупным шрифтом и располагаться на такой высоте, чтобы обучающиеся могли прочитать все, что там написано и воспользоваться данной информацией.

Также в информационной зоне должна быть вывешена символика страны, города. Она явля-

ется неотъемлемым атрибутом любого класса, так как учитель с первых дней учёбы должен рассказывать обучающимся о стране, городе, о значении символики, тем самым формировать чувство патриотизма в каждом обучающемся.

Классный уголок и уголок для родителей также относятся к информационной зоне. Классный уголок, как правило, представлен в виде небольшого стенда, на боковой или задней стене, на котором фиксируется список обучающихся, график дежурств, достижения класса, общие фотографии. Цветовая гамма уголков младших школьников, как правило, оказывается более пёстрой, а буквенные записи органично чередуются с картинками.

Обращение к родителям необходимо для того, чтобы была взаимосвязь между педагогом и родителями, из которой последовал бы хороший результат обучения. Чтобы сообщить важную информацию, поделиться достигнутыми результатами, в классе оформляется уголок для родителей. Информация на данном стенде должна быть актуальной, а это значит, что учителю необходимо обновлять её постоянно. Например, телефоны и адреса организации, выписки из закона о правах ребёнка, график и тематика родительских собраний.

Также в кабинетах начальной школы должна присутствовать игровая зона. В ней расположена мягкая мебель (диван или кресла), шкафы, в которых лежат различные игры, детские книги. Дети с удовольствием могут проводить время, беседуя и играя в данной зоне. Организация и использование данной зоны является необходимым условием для сохранения и улучшения здоровья младших школьников, здесь должен ощущаться комфорт и присутствие домашнего уюта, что важно, особенно при обучении первоклассников.

В учебном классе учителю необходимо создать зону творчества («Очумелые ручки»), где будет представлена работа каждого ребёнка, для того чтобы каждый обучающийся мог почувствовать свою значимость. Данная зона будет способствовать пробуждению активности к творчеству у младших школьников.

В каждом классе нужно продумать хотя бы маленький зелёный уголок, зелёную зону, в которой будут стоять комнатные растения. Это будет способствовать развитию трудолюбия у детей, ухаживающих за цветами, любовь и уважение к природе, а также позволит усилить созданное уютное и комфортное учебное пространство. При этом не стоит забывать о том, что по требованиям СанПиН зап-

решено размещать цветы на подоконниках для того, чтобы было равномерное освещение учебного помещения и для рационального использования дневного света. Чтобы научить детей ухаживать за животными, в классе можно поставить аквариум.

Зонирование классной комнаты необходимо для того, чтобы обучающиеся могли найти занятие по душе, поверить в свои силы и способности, научиться взаимодействовать со сверстниками, понимать и оценивать их чувства и поступки. В учебном классе, в котором организовано зонирование, у обучающихся появляется чувство радости, положительное отношение к школе, желание посещать её, обогащаться новыми впечатлениями и знаниями. Учитель должен создать возможность для смены зон, чтобы в дальнейшем менять их в зависимости от определённых событий, то есть отвечать требованиям мобильности.

С декорированием классной комнаты нужно быть очень аккуратными, так как слишком большое количество картинок, статуэток, таблиц и других украшающих элементов может отвлекать обучающихся, что, естественно, не скажется положительно на процессе обучения.

При конструировании классной комнаты учитель должен помнить о требованиях СанПиН, в которых указано, что в классе необходимо установить умывальную раковину с учётом возрастных особенностей обучающихся. Её следует устанавливать в зоне правого переднего угла кабинета. Около неё устанавливают педальное ведро, держатель для туалетной бумаги. Мыло, туалетная бумага и полотенца должны быть в наличии постоянно.

Успех в решении образовательных задач во многом зависит от определённых условий. Прежде всего, в классе должно быть чисто. И здесь нет мелочей: грязная доска, столы и стулья стоят неровно, небрежно лежат тетради и учебники – все это придаёт кабинету неопрятный вид и мешает настроиться на работу.

Правильно организованная предметно-пространственная среда позволяет облегчить образовательный процесс, способствует формированию доброжелательных отношений в коллективе, формирует положительную самооценку у каждого обучающегося, воспитывает патриотизм, культуру и чувство прекрасного и помогает каждому обучающемуся всесторонне развиваться.

Литература

1. *Борчев К.Ф.* Характеристики образовательной среды для поколения Z (телесно-когнитивно-ценностная парадигма в современной образовательной среде) / К.Ф. Борчев, С.С. Назаренко, Н.А. Тимошина // Антропологическая дидактика и воспитание. 2022. Т. 5. № 1. С. 127–150.
2. *Васютенкова И.В.* Профессионально-образовательная среда как фактор развития компетентности педагога по обеспечению психологически безопасной и комфортной образовательной среды / И.В. Васютенкова // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2019. № 2. С. 767–774.
3. *Гуревич К.М.* Развитие детей младшего школьного возраста / К.М. Гуревич. М.: Академия, 2016. 490 с.
4. *Корнеев Л.А.* Предметно-пространственная развивающая среда / Л.А. Корнеев. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2014. 569 с.
5. *Корнеев Т.Н.* К вопросу о сути понятий «информационно-образовательная среда» и «интерактивно-образовательная среда» / Т.Н. Корнеев // Информатизация образования: теория и практика: Сборник материалов международной научно-практической конференции, Омск, 18–19 ноября 2016 года / под общей редакцией М.П. Лапчика. Омск: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Омский государственный педагогический университет», 2016. С. 87–90.
6. *Куц Е.В.* Управление образовательным учреждением в условиях высокотехнологичной образовательной среды / Е.В. Куц // Методист. 2017. № 1. С. 39–41.
7. *Нечаев М.П.* Проблема развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы: от истории к современности / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова, С.М. Куницына. Москва: Академия социального управления, 2017. 100 с.
8. *Петрусевич П.Ю.* Образовательная среда, где радуются и творят дети (Образовательная среда школы Ямбурга) / П.Ю. Петрусевич // Народное образование. 2022. № 6(1495). С. 181–188.
9. *Савенков А.И.* Психология детской одарённости / А.И. Савенков. М.: Юрайт, 2017. 440 с.

10. Шайденко Н.А. Анализ категорий «образовательная среда» и «культурно-образовательная среда» / Н.А. Шайденко // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. 2023. № 2. С. 124–125.
11. Шевелева А.О. Проблематика разрешения межличностных конфликтов в образовательной среде / А.О. Шевелева // Студенческий. 2022. № 5-2(175). С. 58–60.
12. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. М.: Смысл, 2001. 365 с.

References

1. Borchev K.F. Karakteristiki obrazovatel'noj sredy dlya pokoleniya Z (telesno-kognitivno-cennostnaya paradigma v sovremennoj obrazovatel'noj sredy) / K.F. Borchev, S.S. Nazarenko, N.A. Timoshina. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie*, 2022, vol. 5, no. 1, pp. 127–150.
2. Vasyutenkova I.V. Professional'no-obrazovatel'naya sreda kak faktor razvitiya kompetentnosti pedagoga po obespecheniyu psihologicheski bezopasnoj i komfortnoj obrazovatel'noj sredy / I.V. Vasyutenkova. *Gercenovskie chteniya: psihologicheskie issledovaniya v obrazovanii*, 2019, no. 2, pp. 767–774.
3. Gurevich K.M. Razvitie detej mladshogo shkol'nogo vozrasta / K.M. Gurevich. М.: Akademiya, 2016. 490 p.
4. Korneev L.A. Predmetno-prostranstvennaya razvivayushchaya sreda / L.A. Korneev. М.: YUNITI-DANA, 2014. 569 p.
5. Korneenko T.N. K voprosu o suti ponyatij «informacionno-obrazovatel'naya sreda» i «interaktivno-obrazovatel'naya sreda» / T.N. Korneenko. *Informatizaciya obrazovaniya: teoriya i praktika: Sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, Omsk, 18–19 noyabrya 2016 goda / pod obshchej redakciej M.P. Lapchika. Omsk: federal'noe gosudarstvennoe byudzhethoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego professional'nogo obrazovaniya «Omskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet», 2016. Pp. 87–90.
6. Kuc E.V. Upravlenie obrazovatel'nym uchrezhdeniem v usloviyah vysokotekhnologichnoj obrazovatel'noj sredy / E.V. Kuc. *Metodist*, 2017, no. 1, pp. 39–41.
7. Nechaev M.P. Problema razvitiya vospityvayushchego potentsiala obrazovatel'noj sredy shkoly: ot istorii k sovremennosti / M.P. Nechaev, S.L. Frolova, S.M. Kunicyna. Moskva: Akademiya social'nogo upravleniya, 2017. 100 p.
8. Petrusevich P.Yu. Obrazovatel'naya sreda, gde raduyutsya i tvoryat deti (Obrazovatel'naya sreda shkoly YAmburga) / P.Yu. Petrusevich. *Narodnoe obrazovanie*, 2022, no. 6(1495), pp. 181–188.
9. Savenkov A.I. Psihologiya detskoj odaryonnosti / A.I. Savenkov. М.: YUrajt, 2017. 440 p.
10. SHajdenko N.A. Analiz kategorij «obrazovatel'naya sreda» i «kul'turno-obrazovatel'naya sreda» / N.A. SHajdenko. *Vestnik GOU DPO TO «IPK i PPRO TO»*. Tul'skoe obrazovatel'noe prostranstvo, 2023, no. 2, pp. 124–125.
11. SHEveleva A.O. Problematika razresheniya mezhlichnostnyh konfliktov v obrazovatel'noj sredy / A.O. SHEveleva. *Studencheskij*, 2022, no. 5-2(175), pp. 58–60.
12. YAsvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu / V.A. YAsvin. М.: Smysl, 2001. 365 p.

Статья поступила
в редакцию
05.09.2023;
принята к публикации
23.09.2023.

The article
was submitted
05.09.2023;
accepted for publication
23.09.2023.

Автор прочитал
и одобрил окончательный
вариант рукописи.

The author read
and approved the final version
of the manuscript.

УДК 371:373.6

МОДЕЛИРОВАНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКА В СИСТЕМЕ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЁРСТВА

MODELING THE FORMATION OF PRE-PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCE OF A HIGH SCHOOL STUDENT IN THE SYSTEM OF PRE- PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF SOCIAL PARTNERSHIP

АННОТАЦИЯ

Представлена процедура проектирования динамической структурно-содержательной модели становления допрофессиональной педагогической компетентности старшеклассника, которая включает в себя целевой, организационный, содержательный, технологический и диагностический компоненты. Каждый компонент модели наполнен стратегическими формами и содержанием в предложенных организационно-педагогических и социально-педагогических условиях. Разработана матрица проектирования, которая включает личностную, социальную и профильно-педагогическую компетенции как компоненты рассматриваемого феномена; функциональные блоки профессиональной ориентации, профессионального самоопределения, допрофессиональной готовности; когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностно-функциональный критерии. Выявлено ключевое условие реализации предложенной модели – социальное партнёрство, предполагающее социальный заказ, государственно-

**Галина
Николаевна
СКУДАРЕВА,**
доктор педагогических наук,
ректор Государственного
гуманитарно-технологического
университета
(г. Орехово-Зуево)
skudarevagalina@yandex.ru

**Galina
Nikolaevna
SKUDAREVA,**
Doctor of Pedagogical
Sciences, Rector of the State
University of Humanities
and Technology
(Orekhovo-Zuevo)
skudarevagalina@yandex.ru

общественное управление, ученическое самоуправление, информационную открытость, общественную экспертизу и обеспечивающее социально-партнёрское взаимодействие субъектов, которое базируется на диалогическом отношении социальных субъектов и обеспечивает гармонизацию социальных структур и интересов различных социальных групп в системе допрофессионального педагогического образования.

Ключевые слова: моделирование, структурно-содержательные модели, социальное партнерство, допрофессиональная педагогическая компетентность старшеклассника, допрофессиональное педагогическое образование.

ABSTRACT

The procedure for designing a dynamic structural and content model for the development of pre-professional pedagogical competence of a high school student, which includes target, organizational, content, technological and diagnostic components, is presented. Each component of the model is filled with strategic forms and content in the proposed organizational, pedagogical and socio-pedagogical conditions. A design matrix has been developed, which includes personal, social and profile-pedagogical competencies as components of the phenomenon under consideration; functional blocks of vocational guidance, professional self-determination, pre-professional readiness; cognitive, motivational-value and activity-functional criteria. A key condition for the implementation of the proposed model has been identified – social partnership, which involves social order, state-public management, student self-government, information openness, public expertise and ensuring social-partnership interaction of subjects, which is based on the dialogical relationship of social subjects and ensures the harmonization of social structures and interests of different social groups in the system of pre-professional teacher education.

Keywords: modeling, structural and content models, social partnership, pre-professional pedagogical competence of a high school student, pre-professional pedagogical education.

Моделирование является общенаучным методом исследования. Его популярность инициировала видовое многообразие моделей, выбор типа которых зависит от специфики отражаемого педагогического феномена и конкретных задач, решаемых в исследовании. Наибольшее распространение получили структурно-функциональные модели [6], взаимодополняющие друг друга структурно-содержательные и технологические (процессные) [1], организационные, образовательные, математические, процессуально-содержательные [5] и компетентностные модели [11].

Нами осуществлено моделирование становления допрофессиональной педагогической компетентности старшеклассника (ДППКС) в системе допрофессионального педагогического

образования (ДППО) в условиях социального партнерства (СП). В результате разработана динамическая структурно-содержательная модель как идеально-целевое, абстрактное, упрощенное, динамическое отображение последовательно-поступательного становления данного профессионально-личностного качества старшеклассников в образовательном процессе общественно-активной школы (далее – модель).

Модель выстроена как целостная система целевого, организационного, содержательного, технологического и диагностического разделов. Благодаря первому из них осуществляется целевая функция модели, которая направлена на разработку идеальной цели для образовательной практики, предусматривающей определение пос-

ледовательно-поступательного характера и содержательной динамики процесса становления ДППКС в системе ДППО в условиях СП. Целевые ориентиры модели позволяют сформулировать ее задачи, как тактические средства их достижения:

1. Отобразить исследуемый педагогический феномен обобщённо, схематично представив концептуальные положения становления ДППКС в системе ДППО в условиях СП;

2. Выстроить динамику процесса становления ДППКС в системе ДППО в условиях СП, отразив его последовательно-поступательный характер;

3. Охарактеризовать содержательно-динамический процесс становления ДППКС в системе ДППО в условиях СП;

4. Разработать формы и содержание стратегии становления ДППКС в системе ДППО в условиях СП;

5. Определить стратегические организационно-педагогические и социально-педагогические условия становления ДППКС в системе ДППО в условиях СП;

6. Осуществить верификацию и интерпретацию результатов исследования становления ДППКС в системе ДППО в условиях СП.

Сформулированные цель и задачи построения модели предопределяют наполнение её организационно-содержательного раздела, в котором отражены:

1) содержательная интерпретация динамического процесса (матрица) становления ДППКС;

2) формы и содержание стратегий становления ДППКС (личностная, социальная и допрофессионально-педагогическая);

3) организационно-педагогические и социально-педагогические условия становления ДППКС.

Целевым ориентиром моделирования содержательного раздела является определение содержательных характеристик становления ДППКС в системе ДППО в условиях СП, которые отличаются сущностным, функциональным и динамическим по ступеням и этапам многообразием, интегрированным в матрице как динамическом отражении исследуемого процесса. Матрица обнаруживает последовательный поступенно-позаэтапный характер становления исследуемой компетентности, смену этапов и ступеней её динамического процесса, его содержание и структуру, а также намечает конечный результат [2].

Существенно то, что моделирование ДППКС осуществлялось на уровне её становления внутри каждой компетенции (личностной,

социальной и профильно-педагогической) с учётом сущностных характеристик критериев психолого-педагогического вектора (когнитивного, мотивационно-ценностного и деятельностно-функционального). При этом учитывалась их этапность. В когнитивном критерии осуществляется логика «усвоения знаний» на трёх этапах:

1) получение информации;

2) понимание информации;

3) применение информации на практике.

В мотивационно-ценностном критерии развитие мотивации на трёх этапах:

1) осознание потребности;

2) удовлетворение потребности в деятельности;

3) мотивация к саморазвитию и самосовершенствованию.

В деятельностно-функциональном критерии обнаруживается динамика процесса деятельности на этапах:

1) действие;

2) поведение (поступки);

3) внутренняя и (или) внешняя деятельности.

Названный подход к содержательному наполнению каждой компетенции позволил соотнести выявленную этапность становления ДППКС с постепенным развитием личностной, социальной и профильно-педагогической компетенций. При этом учтена их иерархия от пороговой ступени через базовую до оптимальной в функциональных блоках профессиональной ориентации, профессионального самоопределения и допрофессиональной педагогической готовности.

Содержательное определение функциональных блоков модели коррелирует с сущностным наполнением понятий «профессиональная ориентация», «профессиональное самоопределение», «допрофессиональная педагогическая готовность».

Кратко описав элементы матрицы становления ДППКС в системе допрофессионального педагогического образования в условиях социального партнерства, перейдём к моделированию данной компетентности в динамике проявления критериев психолого-педагогического вектора интересующего нас феномена.

Когнитивный критерий.

Моделирование личностной компетенции старшеклассника как компонента ДППКС осуществляется в функциональном блоке его профессиональной ориентации на пороговой ступени становления. Наиболее целесообразным для

осуществления данного процесса видится когнитивный критерий психолого-педагогического вектора, связанный с познанием, и, соответственно, являющийся знаниевой основой её сущности. В подтверждение сказанного приведём мысль А.И. Субетто об особом значении категории «знание» в развитии компетентности: «Знания определяют содержание компетенции и компетентности» [10]. Та же мысль читается в словах П. Вейла: «Быть компетентным, значит, знать, когда и как действовать» [4].

Для моделирования структуры ДППКС важной становится идея о смысловой многозначности знаний, позволяющая выстроить логику их усвоения старшеклассником на соответствующих этапах профессиональной ориентации в рамках когнитивного критерия:

1 этап: получение информации или информирование – «Знать»;

2 этап: понимание и освоение информации – «Понимать»;

3 этап: применение освоенной информации на практике – «Уметь делать».

Дальнейшая динамика когнитивного критерия прогнозируется на оптимальной ступени становления ДППКС в функциональном блоке допрофессиональной педагогической готовности. Показательным становится этап применения общепрофессиональных знаний и готовности к их генерации самим старшеклассником. Прежде чем перейти к анализу мотивационно-ценностного критерия, рассмотрим весьма важную проблему психологической семантики при организации речевой деятельности старшеклассников в вербальном информационном поле в процессе становления их ДППК.

Обращение к её исследованию актуализировано возрастающим научным интересом учёных-гуманитариев, педагогической и заинтересованной прогрессивной общественности. Концентром их внимания становится формирование педагогической коммуникации и трансляция информации в условиях развития современных общественно-политических, новых социально-экономических и общекультурных отношений. Поименованное обусловлено становлением суверенной системы отечественного образования, развитием единого российского образовательного пространства, подготовкой нового педагогического корпуса.

Всё вышеизложенное, касаясь становления личностной компетенции в сопряжении с когнитивным критерием и наличием вербально-семантичес-

кого фона, предопределяет развитие социальной компетенции старшеклассника. Она проявится в мотивационно-ценностном критерии, его соответствующих показателях и функциональных блоках.

Мотивационно-ценностный критерий.

При анализе мотивационно-ценностного критерия психолого-педагогического вектора становления ДППКС, мотив понимается как побуждения старшеклассника к деятельности в педагогической профессии, связанные с удовлетворением потребностей в самоидентификации с профессиональным сообществом. В основе мотивов выделены побуждение к действию и выражение потребностей. Кроме того, в мотивах обнаруживается собственная активность человека, его способность ставить перед собой цели и подчинять им свою деятельность. Совокупность всех видов мотивов (побуждений, потребностей, интересов, стремлений, целей) старшеклассника. предстаёт как мотивация.

Мотивационно-ценностный критерий ДДПКС на пороговой ступени её становления обнаруживается в функциональном пространстве профессиональной ориентации старшеклассника. Он проявляется поэтапно, начиная с трансформации полученных знаний, в осознании их ценности с позиций профессионализации, что порождает потребность в профессиональном выборе с дальнейшим определением целей и средств самореализации в конкретных жизненных обстоятельствах.

Соответственно, базовая ступень становления ДППКС осуществляется на этапе удовлетворения потребности и самоопределения. Дополнительным признаком выступает позитивное отношение к базовым ценностям общества, педагогического труда, образования и науки. На данной ступени осуществляется активный поиск старшеклассником смысла жизни с опорой на гуманистические традиции. Показателем мотивационно-ценностного критерия сформированности социальной компетенции как компонента ДДПКС на данной ступени является выраженное желание старшеклассника в удовлетворении потребностей профессионального самоопределения.

Оптимальная ступень становления социальной компетенции в мотивационно-ценностном контексте обнаруживает вполне очерченные контуры. Характеризуются они формированием и дальнейшим усилением общественно-значимой мотивации выбора старшеклассником профессии

педагога посредством проектирования его собственной профессиональной роли.

Таким образом, мотивационно-ценностный критерий психолого-педагогического вектора становления ДППКС формируется в совокупности множества структурных элементов, каждый из которых вносит свой вклад в его сущностное, функциональное и структурное наполнение. Важно то, что в процессе проявления мотивационно-ценностного критерия психолого-педагогического вектора становления ДППКС осуществляется становление социальной компетенции как ее компонента. Первоосновой развития последней служит когнитивный критерий, поступенно и динамично формируемый во всех функциональных пространствах и влекущий в дальнейшем развитие социальной компетенции старшеклассника.

Деятельностно-функциональный критерий.

Как следующий этап моделирования рассмотрим динамику проявления деятельностно-функционального критерия психолого-педагогического вектора становления ДППКС с позиций системы допрофессионально-педагогических действий и операций. Они реализуются в функциональном блоке допрофессиональной педагогической готовности на оптимальной ступени освоения компетентности, характеризующейся овладением элементарными профессиональными умениями в квазипрофессиональной педагогической деятельности. Но прежде необходимо обратиться к функциям допрофессионального педагогического образования в его интеграционной, социализирующей, адаптивной, мотивационной и личностно-развивающей интерпретациях. Это позволит преодолеть функциональную неопределенность, обусловленную потребностью четкого понимания его целевых ориентиров, которыми представляется сформированная ДППКС [7].

С позиций деятельностно-функционального критерия динамика процесса деятельности осуществляется на трёх этапах:

- 1) действие;
- 2) поведение (поступки);
- 3) внутренняя и/или внешняя деятельность.

Деятельностно-функциональный критерий ДДПКС на пороговой ступени становления обнаруживается в профессиональной ориентации старшеклассника. Он проявляется поэтапно, начиная с побуждения обучающегося апробировать свои силы в различных сферах (образовательной, воспитательной, волонтерской, тьюторской) социально-

педагогической деятельности и осуществить элементарные самостоятельные действия в квазипрофессиональной педагогической деятельности. Базовая ступень становления ДППКС осуществляется на этапе осознания им своих первых педагогических действий на предыдущей ступени, которые трансформируются в определённые поведенческие установки с проявлением общественно-значимых поступков. Показателем деятельностно-функционального критерия профильно-педагогической компетенции старшеклассника как компонента ДДПКС на данной ступени выступают изменившееся поведение, поступки с позиций новой социальной роли (обучающегося педагогического класса) в таких проявлениях, как овладения личностными гибкими навыками, социальной ответственностью, профессиональным долгом, стремлением к профессиональному саморазвитию, самосовершенствованию, устойчивыми намерениями к освоению педагогической деятельностью и самоидентификации с профессиональным педагогическим сообществом. Деятельностно-функциональный критерий ДППКС на оптимальной ступени его становления проявляется вполне определёнными показателями. В их числе – сформированная допрофессиональная готовность старшеклассника и его первичная профессиональная адаптация к педагогической деятельности. Допрофессиональная готовность старшеклассника и первичная профессиональная адаптация к педагогической деятельности формируются поэтапно в процессе освоения элементарных профессиональных умений методом специальных проб, способствующих развитию устойчивых намерений к освоению педагогической деятельности. Изложенное содержание становления ДППКС в его динамике представлена в виде матрицы становления допрофессионально-педагогической компетентности старшеклассника в системе допрофессионального педагогического образования в условиях социального партнёрства [8].

Динамическое отражение в матрице становления ДППКС в системе ДППО в условиях СП инициирует поиск адекватных форм и содержания стратегий. Их дифференциация на личностную, социальную и допрофессионально-педагогическую стратегии коррелирует с личностной, социальной и профильно-педагогической компетенциями как компонентами ДППКС, с соответствующим сущностным наполнением.

Ожидаемыми результатами личностной стратегии выступает определение «стратегического вектора» профориентации и профессиональ-

ного самоопределения в соответствии с социальными вызовами; проектирование жизненной позиции для применения общепрофессиональных педагогических знаний, активный поиск смысла жизни с опорой на гуманистические традиции. Их формы и содержание включают:

- 1) профессиональное информирование, профессиональное консультирование;
- 2) мероприятия познавательной профориентационной направленности с презентацией новых педагогических профессий;
- 3) диагностические и мониторинговые процедуры по выявлению профессиональных интересов, понимания социальной значимости знаний;
- 4) мотивационные тренинги личностного роста;
- 5) интерактивные педагогические занятия по формированию навыков применения общепрофессиональных педагогических знаний;
- 6) сетевые мероприятия индивидуально-личностной направленности;
- 7) мероприятия предметной направленности по выбору старшеклассников;
- 8) цифровое портфолио будущего педагога;
- 9) мероприятия в Коворкинг-центре в Открытой школе одарённых родителей совместно с учащимися.

Ожидаемыми результатами социальной стратегии выступают осознание ценности полученных знаний, осмысление и удовлетворённость выбором профессиональных ориентиров, внутренняя мотивация к педагогической деятельности и проектирование будущей профессиональной педагогической роли.

Их формы и содержание включают:

- 1) мероприятия по актуализации социальной проблемы выбора посредством профессиональной педагогической пропаганды и рекламы;
- 2) интерактивные педагогические занятия по развитию социально-педагогических навыков, востребованных современным обществом;
- 3) психологические мотивационные тренинги по саморазвитию и самосовершенствованию старшеклассников, формированию общественно значимых мотивов выбора педагогической профессии, по социальной коммуникации;
- 4) проектирование индивидуальных профессионально-педагогических маршрутов с учётом общественных потребностей и рынка труда;
- 5) социальные (волонтёрские) практики самореализации в педагогической деятельности как социально одобряемом виде деятельности;

6) репортёрско-журналистские практики в школьном медиа-центре и открытом внешкольном пространстве;

7) сетевые мероприятия социально-педагогической направленности по проектированию профессиональной педагогической роли;

8) мероприятия предметной направленности по выбору старшеклассников;

9) индивидуальный социальный итоговый проект;

10) цифровое портфолио будущего педагога;

11) мероприятия в Коворкинг-центре в Открытой школе одарённых родителей совместно с учащимися.

Ожидаемыми результатами допрофессионально-педагогической стратегии выступает побуждение к апробации сил и элементарным педагогическим действиям в квазипрофессиональной деятельности; формирование допрофессиональных намерений к совершению общественно-значимых поступков и поведению, направленному на активный поиск жизненной позиции; первичная профессиональная адаптация и сформированная допрофессиональная педагогическая готовность.

Их формы и содержание включают:

1) профессиональные пробы в начальной школе под руководством тьютора – учителя – наставника в подготовке и проведении еженедельных внеурочных занятий;

2) профессиональные пробы в проведении «Полезных перемен» (перемен с пользой);

3) участие в Открытых региональных чемпионатах «Молодые профессионалы»;

4) проект «Учимся у профессионалов», предполагающий прохождение педагогических практик в образовательном и социокультурном пространстве города и региона;

5) индивидуальный исследовательский проект выпускника школы «Педагогическая пропедевтика в образовательном пространстве школы»;

6) сетевые мероприятия профессионально-педагогической направленности;

7) мероприятия предметной направленности по выбору старшеклассников;

8) цифровое портфолио будущего педагога;

9) мероприятия в Коворкинг-центре в Открытой школе одарённых родителей совместно с учащимися.

Реализация предложенных форм и содержания стратегий обеспечивается конкретными педагогическими условиями. Понятие «условие» в толковых словарях соотносится либо с неко-

торами внешними обстоятельствами, имеющими отношение к действующей и зависящей от них сущности, либо понимается как обстановка (окружение), в которой осуществляется действие и нечто возникает, существует, развивается.

В ряду образовательно-деятельностных пространств становления ДППКС, сопряжённых со сферами социально-образовательной деятельности, представлены:

- 1) личностное образовательное пространство старшеклассника;
- 2) классно-урочное образовательное пространство педагогического класса;
- 3) многовекторное образовательное пространство общественно-активной школы;
- 4) внешкольное открытое социокультурное образовательное пространство.

В ряду сопряжённых сфер социально-образовательной деятельности представлены самообразовательная, урочная, внеурочная (предметно-ориентированная и профильно-ориентированная), школьная воспитательная, дополнительно-образовательная, открытая социокультурная образовательная сферы деятельности. Соотношение социальных образовательно-деятельностных пространств и сфер социально-образовательной деятельности отражено в таблице 1.

Цели развития социально-образовательной деятельности старшеклассника ориентированы на совершенствование его психофизиологических качеств, формирование интересов, мотивов, потребностей и базовых ценностных ориентаций. При этом особенно важно развитие духовных ценностей.

Существенное значение обретает самообразовательная деятельность обучающегося. Сфера социально-образовательной деятельности старшеклассника характеризуется возникно-

ванием внутриличностных процессов, направленных на его самосовершенствование, саморазвитие и самоорганизацию, развитие нравственного самосознания, активизацию гражданской позиции, партнёрскую инициативность и др. Важным методологическим основанием при этом выступает антропологический подход и принцип личностно-социальной ориентации.

Организация личностного образовательного пространства старшеклассника сопрягается с учётом результатов диагностики в построении его личностной индивидуальной траектории развития, что связано с удовлетворением соответствующих интересов, потребностей, ожиданий. Содержание личностного образовательного пространства обучающегося направлено на развитие его личностных характеристик и социальных навыков. Результирующий вектор организации личностного образовательного пространства выпускника школы динамичен и направлен на переход к иному пространственно-образовательному уровню образовательному пространству педагогического класса. Педагогический класс – это групповой субъект становления ДППКС и компонент социального пространства общественно-активной школы, включающий личностные образовательные подпространства обучающихся, социальное образовательное подпространство, обеспечивающее возможности организации жизнедеятельности классного сообщества, и допрофессионально-педагогическое образовательное подпространство, создающее условия для становления профильно-педагогической компетентности [12]. Деятельность педагогического класса регулируется механизмом социального взаимодействия его субъектов, образовательно-деятельностных пространств и образовательного процесса [9].

Таблица 1

Соотношение социальных образовательно-деятельностных пространств и сфер социально-образовательной деятельности

Образовательно-деятельностные пространства	Сферы социально-образовательной деятельности
Личностное образовательное пространство старшеклассника	Самообразовательная
Классно-урочное образовательное пространство педагогического класса	Урочная
Многовекторное образовательное пространство общественно-активной школы	Внеурочная предметно-ориентированная Внеурочная профильно-педагогическая Школьная воспитательная Дополнительно-образовательная
Внешкольное открытое социокультурное образовательное пространство общественно-активной школы	Открытая социокультурная образовательная

В таблице 2 отражены субъекты социально-педагогического взаимодействия с педагогическим классом соответственно степени их субъектности в становлении ДППКС.

Личностное образовательное подпространство характеризуется направленностью на индивидуальное саморазвитие и самосовершенствование старшеклассников и предоставляет им условия для самоутверждения и самореализации. Социальное образовательное подпространство организует жизнедеятельность классного сообщества. В процессе формирования педагогического класса социальная группа трансформируется в коллектив, где обучающиеся объединены социально значимой целью стать педагогом, овладеть допрофессионально-педагогической компетентностью. Для полноценного существования и развития педагогического класса важное значение имеют технологии межличностного взаимодействия, обеспечивающие обмен социальным опытом, пропедевтическими профильно-педагогическими знаниями, первичными умениями квазипрофессиональной педагогической деятельности. Именно в процессе межличностного взаимодействия в образовательном подпространстве педагогического класса у старшеклассника формируется личность будущего педагога с ее ценностными установками, позитивным отношением к базовым ценностям общества, педагогического труда, образования и науки. Важное значение при этом имеют социально-партнёрские отношения, складывающиеся в данной деятельности, и научно-методическое сопровождение.

Допрофессионально-педагогическое образовательное подпространство развивает ДППКС посредством освоения образовательной программы. Данный процесс включает реализацию учебного плана, обеспечивающего профильное

педагогическое обучение, календарного учебного графика, рабочих программ учебных и профильно-педагогических предметов, курсов, дисциплин (модулей) и иных компонентов, а также оценочных средств и методических материалов.

Образовательное пространство педагогического класса тесно сопрягается с деятельностью в образовательном пространстве общественно-активной школы как пространстве становления ДППКС. Уроки и урочная деятельность старшеклассников являются весьма традиционной формой организации обучения. Но предполагается организация её профильной педагогической направленности и дополнение нетрадиционным содержанием, таким как педагогическая разминка, педагогическая реклама, педагогический приём «Прокачай учителя в себе», педагогическое поручение «Ассистент учителя» и им подобные.

Образовательно-деятельностное пространство общественно-активной школы (ОАШ) включает внеурочную предметно-ориентированную и внеурочную профильно-педагогическую деятельности в рамках реализации ФГОС СОО, а также школьную воспитательную и дополнительно-образовательную деятельности. Необходимо отметить, что многовекторное образовательное пространство ОАШ, как пространство становления ДППКС, сложилось в результате позитивной трансформации локально-средового образовательного пространства педагогического класса в общественно-активное школьное.

Внеурочная профильно-педагогическая деятельность в образовательно-деятельностном пространстве ОАШ, как пространстве становления ДППКС, организуется в соответствии с планом внеурочной деятельности. Он сформирован участниками образовательных отношений и включает как обязательные для выполнения по-

Таблица 2

Субъекты социально-педагогического взаимодействия педагогического класса в становлении ДППКС в соответствии со степенью их субъектности

Субъекты взаимодействия	Степень субъектности социально-педагогических взаимодействий
Старшеклассник	Учитель – обучающийся и его родители
Педагогический класс	Учитель – обучающийся педагогического класса и его родители + одноклассники
Общественно-активная школа	Учитель – обучающийся педагогического класса и его родители – одноклассники + школьное сообщество
Социальные партнёры	Учитель – обучающийся педагогического класса и его родители – одноклассники – школьное сообщество + внешкольное заинтересованное профессиональное и непрофессиональное сообщество + социальные партнёры

зиции (портфолио – индивидуальный социальный итоговый проект), так и позиции, определяемые личностным выбором и индивидуальными потребностями старшеклассников, ориентированными на формирование ДППКС. Организационно-содержательные характеристики внеурочной деятельности обеспечивают старшеклассникам осознание собственной индивидуальности, жизненных и профессиональных планов, готовность стать учителем. Важной при этом становится возможность обучающегося построить индивидуальную образовательную траекторию.

Школьная воспитательная деятельность в пространстве становления ДППКС подвергается прямому целенаправленному или косвенному, непосредственному или опосредованному влиянию педагогического класса и его обучающихся. Результаты такого влияния многообразны.

Воспитательная деятельность ОАШ трансформируется в поликомпонентную и разнонаправленную посредством стимулирования интеграции урочной, внеурочной предметно-ориентированной и внеурочной профильно-педагогической деятельности, а также школьного дополнительного образования, что усиливает её воспитательный потенциал как социального образовательно-деятельностного пространства становления ДППКС. Развивается педагогический коллектив и его готовность работать в условиях ОАШ как социальном образовательно-деятельностном пространстве становления ДППКС. Происходит переориентация функционирования школьной воспитательной системы с учётом допрофесси-

ональной направленности деятельности педагогического класса. Благодаря более развитым коммуникативным навыкам и организаторским способностям обучающихся педагогического класса, в сравнении с учащимися обычных классов, устанавливаются социально-партнёрские отношения между различными субъектами школы, через органы ученического самоуправления меняется стиль управления воспитательной деятельностью ОАШ. Включение педагогического класса в школьную воспитательную деятельность ОАШ, как сферу социального образовательно-деятельностного пространства становления ДППКС, с одной стороны, стимулирует его развитие, а с другой, повышает эффективность деятельности самого педагогического класса.

Дополнительно-образовательная деятельность в образовательно-деятельностном пространстве становления ДППКС имеет нормативное, сущностное, ресурсное, организационное и иные сходства с внеурочной деятельностью: время реализации вне или после обязательных учебных занятий и освоения основных учебных курсов; формы организации (кружки, секции, клубы) и виды деятельности (художественная, спортивная, досуговая и др.); связь с учебным процессом и социально-культурной деятельностью школы. Вместе с тем наблюдаются и различия внеурочной и дополнительно-образовательной деятельности, которые представлены в таблице 3.

Организация внешкольного открытого социокультурного образовательного пространства

Таблица 3

Различия в дополнительно-образовательной и внеурочной деятельности старшеклассников

Показатели различий	Дополнительно-образовательная деятельность	Внеурочная деятельность
Образовательный статус	Дополнительный ресурс, потенциальная возможность	Стандартизированная обязательная деятельность
Основная организационная «единица»	Межклассный коллектив по интересам	Педагогический класс
Кадровое сопровождение	Педагоги дополнительного образования, как правило, получившие в дальнейшем квалификацию, позволяющую работать с детьми	Подготовленные педагоги, ППС ВУЗА, классные руководители, педагоги-организаторы (из штата школы)
Учебно-методическое сопровождение	Образовательная программа с комплектом структурных частей и продуманных специальных процедур их оценки и утверждения	Рабочая программа курса по ФГОС, План работы
Возможность выбора форм и видов деятельности	Полная свобода выбора форм и видов деятельности самим обучающимся или совместно с родителями	Ограниченная свобода выбора мероприятий из уже сформированного и утверждённого учебного плана класса

ОАШ позволяет представить данную образовательную организацию как социокультурный комплекс и обосновать её статус как открытого социокультурного образовательного пространства. Названное пространство выступает организационным условием эффективного становления ДППКС, вовлекающим в образовательную систему представителей различных социально-партнёрских уровней. Это макросоциум, включающий в процесс допрофессионального педагогического образования старшеклассника субъектов из иных сфер, выражающих принципиальную готовность к открытому диалогу и согласованности действий как механизму регулирования взаимоотношений ОАШ с внешней средой в условиях открытых образовательных систем.

В организации внешкольного открытого социокультурного образовательного пространства значимую роль играет деятельность ОАШ как его ключевого субъекта, которая основывается на принципах формирования демократической культуры, социального партнерства школы и общества и добровольчества. Тем самым, обеспечиваются широкие возможности взаимодействия общественно-активной школы с различными образовательными, социокультурными, социально-педагогическими и управленческими методиками, технологиями, подходами, эффективность которых усиливают условия социального партнёрства, которые в модели представляют: социальное партнёрство; социальный заказ; государственно-общественное управление образовательной системой; информационная открытость образовательной системы; школьное самоуправление; общественная экспертиза. Дифференцируем их по значимости, выделив социальное партнёрство в качестве ключевого условия. Оно базируется на диалогическом отношении социальных субъектов и обеспечивает гармонизацию социальных структур, интеграцию интересов различных социальных групп в системе допрофессионального педагогического образования.

Социальный заказ предстаёт как условие преодоления инерции и перехода на воспроизводство новых приоритетов современной образовательной политики, отражённых в ключевых нормативно-правовых регулятивах, влияющих на становление ДППКС. Понимается как совокупность образовательных (и сопутствующих) запросов и требований, сформулированных и предъявляемых образованию социальными

субъектами с целью решения приоритетных общественных проблем.

Государственно-общественное управление образованием регулирует расширение институтов общественного участия в управлении допрофессионально-педагогическим образованием в интересах личности старшеклассника, социума и власти; предполагает переосмысление участниками образовательного процесса роли общественности в становлении ДППКС; инициирует поиск конкретных форм вовлечения общественности в решение проблемы становления ДППКС (попечительские советы, фонды, координационные советы, профессиональные ассоциации, муниципальные и школьные стратегические команды и т.п.).

Информационная открытость образования как государственно-общественной системы, на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса, обеспечивает прогнозирование становления системы образования как «открытой модели». Она формирует способность старшеклассников к самопознанию (рефлексии), личностному и социальному преобразованию как в макросоциуме, так и внутри самой системы. Особое внимание уделяется созданию единого информационного пространства «учащиеся педагогического класса – учителя – родители – органы управления образованием – общественность», что предполагает размещение в сети Internet достаточно полной информации о жизни образовательного учреждения и имеет существенное значение для реализации модели открытой школы.

Ученическое самоуправление, как условие жизнедеятельности ученического коллектива и развития социальной компетенции старшеклассников, характеризуется активным участием школьников в развитии коллегиальных форм управления школой, инициирующих активную подготовку учащихся к реализации организаторских функций, готовность к самостоятельному выбору и принятию решений; ответственности за свои действия и поведение в учебной и допрофессиональной педагогической деятельности.

Общественная экспертиза деятельности школы в форме процедур общественного обсуждения, общественных рейтингов, общественных мониторингов образовательных учреждений, общественно-гуманитарной экспертизы и др., в от-

личие от «инспекторской» оценки, призваны выполнять иной тип задач. Они осуществляют всесторонний анализ и исследование элементов инновационной образовательной системы на соответствие ФГОС и требованиями социального заказа. Эти формы являются новыми, что, с одной стороны, вызывает некоторую настороженность в их продвижении, с другой – активизирует научный интерес к их исследованию как средству формирования ДППКС.

Успешность внедрения организационно-педагогических и социально-педагогических условий, обеспечивающих прогнозируемую результативность становления ДППКС в системе ДППО в условиях СП, выявляется посредством осуществления диагностических процедур, верификации и интерпретации результатов в рамках диагностического раздела модели.

Моделирование диагностического раздела модели предусматривает верификацию и интерпретацию результатов исследования становления ДППКС в системе ДППО в условиях СП, которые осуществляются исходя из авторского представления о двух смысловых срезах (количественного и качественного) базовой диагностики ДППКС, учитываемых в их совокупности.

Количественное измерение показателей ДППКС осуществляется с помощью диагностического пакета, включающего авторские анкеты потенциального учащегося педагогического класса. Эти анкеты выступали диагностическим минимумом при записи детей в педагогический класс на подготовительном этапе экспериментального исследования. Ключевым диагностическим инструментарием является комплект авторских анкет диссертанта для комплексного опроса всех учащихся педагогических классов, направленный на выявление степени проявления когнитивного, мотивационно-ценностного и деятельностно-функционального критериев на различных этапах становления ДППКС.

Важное значение имеют динамические показатели мониторинга. В их числе электронные книжки для фиксации социальной активности в волонтерской деятельности, педагогические дневники для систематизации информации о проведении профессиональных проб обучающимися педагогического класса, участия в мероприятиях, рефлексии; индивидуальные цифровые портфолио обучающихся, эссе будущего педагога, бланки интервьюирования педагогов и родителей. Они позволяют объективно оценить сущность

ДППКС с тем, чтобы конкретизировать ожидаемые результаты реализации модели, схема которой представлена в [7].

Обобщая основные идеи модели становления ДППКС в системе ДППО в условиях СП, заключим, что представленные в её структуре взаимосвязанные элементы обеспечивают охват всех контекстов становления ДППКС. Модель демонстрирует последовательность смены этапов и ступеней исследуемого процесса, его содержание и структуру, а также намечает конечный результат.

Выводы

Разработанная динамическая структурно-содержательная модель становления ДППКС включает целевой, организационный, содержательный, технологический и диагностический разделы, наполненные стратегическими формами и содержанием в предложенных организационно-педагогических и социально-педагогических условиях. В организационно-содержательном разделе модели отражены:

- 1) содержательная интерпретация динамического процесса (матрица) становления ДППКС;
- 2) формы и содержание стратегий становления ДППКС (личностная, социальная и допрофессионально-педагогическая);

- 3) организационно-педагогические и социально-педагогические условия становления ДППКС.

Матрица отражает динамический процесс становления ДППКС и включает личностную, социальную и профильно-педагогическую компетенции как компоненты ДППКС; функциональные блоки профессиональной ориентации, профессионального самоопределения, допрофессиональной готовности; когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностно-функциональный критерии психолого-педагогического вектора в динамическом проявлении; пороговая (низкая), базовая (средняя) и оптимальная (высокая) ступени становления ДППКС; этапность становления личностной, социальной, профильно-педагогической компетенций, выраженная в: получении, понимании, применении информации; осознании, удовлетворении потребности, мотивации и самореализации; действиях, поведении (поступках), деятельности.

Ключевое условие реализации предложенной модели – социальное партнёрство, предполагающее социальный заказ, государственно-общественное управление, ученическое само-

управление, информационную открытость, общественную экспертизу и обеспечивающее социально-партнёрское взаимодействие субъектов становления ДППКС в системе ДППО. Социальное партнерство базируется на диалогическом отношении социальных субъектов и обеспечивает гармонизацию социальных структур, интеграцию интересов различных социальных групп в системе допрофессионального педагогического образования.

ческое отношении социальных субъектов и обеспечивает гармонизацию социальных структур, интеграцию интересов различных социальных групп в системе допрофессионального педагогического образования.

Литература

1. *Афанасьев В.В.* Педагогические технологии управления учебно-познавательной деятельностью студентов / В.В. Афанасьев; под редакцией П.И. Пидкасистого. Москва: Педагогическое общество России, 2002. 272 с. EDN TSAAYD.
2. *Афанасьев В.В.* Подходы к моделированию изучаемых явлений в области гуманитарных наук: сущностно-содержательный анализ и типология применения / В.В. Афанасьев, И.В. Афанасьев, А.А. Павленко // Проблемы современного образования. 2023. № 3. С. 84–95. DOI 10.31862/2218-8711-2023-3-84-95. EDN NUFYBG.
3. *Балалиева О.В.* Социально-педагогическое партнерство: историко-генетический анализ становления // Молодой ученый. 2011. № 5(2). С. 124–127.
4. *Вейлл П.* Искусство менеджмента / пер. с англ. И.Б. Козыревой. М: Новости, 1993. 224 с.
5. *Кутняк С.В.* Становление карьеры будущего учителя в процессе профессиональной подготовки // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 125. С. 120–127.
6. *Просолупова Н.А.* Модель становления и развития будущего специалиста-исследователя социально-экономической сферы в процессе математического образования в вузе: структура и пути реализации // Ученые записки: электрон. науч. журн. Курск. гос. ун-та. 2015. №1(33). С. 49–61.
7. *Скударёва Г.Н.* Теоретико-методологические основы непрерывного педагогического образования: довузовский компонент // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 191. С. 160–168.
8. *Скударёва Г.Н.* Становление допрофессионально-педагогической компетентности старшеклассника: монография / под науч. ред. В.Л. Бенина. Орехово-Зуево: ГГТУ, 2021. 200 с.
9. *Скударёва Г.Н., Бенин В.Л.* Сущностный анализ допрофессионального педагогического образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2023. № 2(100). С. 36–43.
10. *Субетто А.И.* Теория фундаментализации образования и универсальные компетенции: ноосферная парадигма универсализма: научная монографическая трилогия. СПб.: Астерион, 2010. 556 с.
11. *Янова М.Г.* Алгоритм построения концепции как логического конструкта научного исследования // Педагогика. 2018. № 12. С. 3–11.
12. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

References

1. *Afanas'ev V.V.* Pedagogicheskie tehnologii upravlenija uchebno-poznavatel'noj dejatel'nost'ju studentov / V.V. Afanas'ev; Pod redakciej P.I. Pidkasisstogo. Moskva: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2002. 272 p. EDN TSAAYD.
2. *Afanas'ev V.V.* Podhody k modelirovaniju izuchaemyh javlenij v oblasti gumanitarnyh nauk: sushhnostno soderzhatel'nyj analiz i tipologija primenenija / V.V. Afanas'ev, I.V. Afanas'ev, A.A. Pavlenko. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*, 2023, no. 3, pp. 84–95. DOI 10.31862/2218-8711-2023-3-84-95. EDN NUFYBG.
3. *Balalievva O.V.* Social'no-pedagogicheskoe partnerstvo: istoriko-geneticheskij analiz stanovlenija. *Molodoy uchenyj*, 2011, no. 5(2), pp. 124–127.
4. *Veill P.* Iskusstvo menedzhmenta / per. s angl. I.B. Kozyrevoj. M: Novosti, 1993. 224 p.
5. *Kutnyak S.V.* Stanovlenie kar'ery budushhego uchitelja v processe professional'noj podgotovki. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*, 2010, no. 125, pp. 120–127.
6. *Prosolupova N.A.* Model' stanovlenija i razvitija budushhego speci alista-issledovatelja social'nojekonomicheskoy sfery v processe matematicheskogo obrazovaniya v vuze: struktura i puti realizacii. *Uchenye zapiski: jelektron. nauch. zhurn. Kursk. gos. un-ta*, 2015, no. 1(33), pp. 49–61.

Статья поступила
в редакцию
12.09.2023;
принята к публикации
09.10.2023.

The article
was submitted
12.09.2023;
accepted for publication
09.10.2023.

Автор прочитал
и одобрил окончательный
вариант рукописи.

The author read
and approved the final version
of the manuscript.

7. Skudarjova G.N. Teoretiko-metodologicheskie osnovy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: dovuzovskij component. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 160–168.
8. Skudarjova G.N. Stanovlenie doprofessional'no-pedagogicheskoy kompetentnosti starsheklassnika: monografija / pod nauch. red. V.L. Benina. Orehovo-Zuevo. GGTU, 2021. 200 p.
9. Skudarjova G.N., Benin V.L. Sushhnostnyj analiz doprofessional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*, 2023, no. 2(100), pp. 36–43.
10. Subetto A.I. Teorija fundamentalizacii obrazovaniya i universal'nye kompetencii: noosfernaja paradigma universalizma: nauchnaja monograficheskaja trilogija. SPb.: Asterion, 2010. 556 p.
11. Janova M.G. Algoritm postroeniya koncepcii kak logicheskogo konstrukta nauchnogo issledovaniya. *Pedagogika*, 2018, no. 12, pp. 3–11.
12. Jasvin V.A. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniju. Moskva: Smysl, 2001. 365 p.

УДК 37.014.24

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СЕТИ В ИСТОРИИ И СОВРЕМЕННОСТИ

INTERNATIONAL EDUCATIONAL NETWORKS IN HISTORY AND MODERNITY

АННОТАЦИЯ

Рассматриваются подходы к определению понятия «образовательные сети», а также приводятся их основные функции и характеристики. Представлены организационные модели наиболее эффективных международных сетевых образовательных проектов, как прошлого, так и настоящего времени, таких как иезуитские коллегии XVI–XVII веков, международный бакалавриат, ассоциированные школы ЮНЕСКО, институты и классы Конфуция. На основе анализа различных моделей сетевого взаимодействия делается вывод, что при организации сети русских международных школ наиболее целесообразно использовать координационную концентрированную модель сетевого управления, предусматривающую создание регулирующего ресурсного центра, направляющего и координирующего деятельность образовательных организаций – членов сети.

Ключевые слова: международные образовательные сети, сетевое взаимодействие, иезуитские коллегии, международный бакалавриат, ассоциированные школы ЮНЕСКО, институты Конфуция, Русская международная школа.

ABSTRACT

Approaches to the definition of the concept of «educational networks» are considered, as well as their main functions and characteristics are given. Organizational models of the most effective international network educational projects, both past and present, such as the Jesuit colleges of the XVI–XVII centuries, the International Baccalaureate, UNESCO associated schools, Confucius institutes and classes are presented. Based on the analysis of various models of network interaction, it is concluded that when organizing a network of Russian international schools, it is most appropriate to use a concentrated coordination model of network management, which provides for the creation of a regulatory resource center that directs and coordinates the activities of educational organizations that are members of the network.

Keywords: international educational networks, networking, Jesuit colleges, international baccalaureate, UNESCO associated schools, Confucius institutes, Russian World School.

**Витольд
Альбертович
ЯСВИН,**

доктор психологических наук,
доктор педагогических наук,
профессор, заведующий
межфакультетской кафедрой
образовательных систем
и педагогических технологий,
Московский институт
международных отношений
(университет) Министерства
иностраннных дел
Российской Федерации
(МГИМО)
vitalber@yandex.ru

**Witold
Albertovich
YASVIN,**

Doctor of Psychology,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Head
of the Interfaculty Department
of Educational Systems
and Pedagogical
Technologies,
Moscow Institute
of International Relations
(University) Ministry of Foreign
Affairs of the Russian
Federation (MGIMO)
vitalber@yandex.ru

Введение

Образовательная сеть понимается как саморегулируемое сообщество образовательных организаций, кооперирующих свои информационно-методические возможности и материальные ресурсы для достижения образовательных целей. А.А. Филимонов более развёрнуто определяет сетевую организацию образовательного процесса как «добровольное объединение независимых, индивидов, групп и/или организаций, действующих осознанно, скоординировано и продолжительно для достижения согласованных образовательных целей и имеющее общие корпоративный имидж и инфраструктуру, основанную на формировании и развитии субъект-субъектных отношений... в процессе самоорганизации в рамках долгосрочных договорных обязательств» [15: 102–103].

Сетевое взаимодействие организаций метко характеризуется Т. Фридманом, который констатирует, что, доминирующий до сих пор, старый стиль системных моделей индустриальной эпохи «приказ-контроль» полностью устарел. Современная концепция «хаорядка» (от слов «хаос» и «порядок») рассматривает общественные институты как самоорганизующиеся, постоянно развивающиеся системы на основе сложных информационных сетей [23].

Преимущества образовательной сети по сравнению с централизованной и иерархической системой образования в ее большей устойчивости к внешним и внутренним дестабилизирующим факторам, в более точном выявлении образовательных проблем и запросов общества, связанных с перспективными направлениями образовательной деятельности [7, 17, 21]. Важной характеристикой образовательной сети является такое взаимодействие школ, в котором они осуществляют совместную деятельность, создают и реализуют совместные проекты, то есть, когда между школами происходит не просто информационный, но деятельностный контакт, в результате которого формируется новое системное качество [11].

Выделяются ряд принципов организации сетевого взаимодействия в сфере образования [6]: взаимная выгода от участия в сетевом взаимодействии всех организаций; открытость сети, что подразумевает свободное вхождение любого участника в процесс взаимодействия, а также свободный выход из него в случае утраты интереса; контактность, что предполагает формальное и неформальное взаимодействие с целью обмена информационными, методическими, нор-

мативными и иными ресурсами; единство целей, требующее понимания и принятия всеми членами сетевого сообщества конечной цели, но допускающее различные варианты ее достижения; субъектная позиция участников взаимодействия предполагает активную роль, связанную с выдвижением идей и предложений; взаимная ответственность участников сетевого взаимодействия за принятые решения; конвивельность – искусство дружбы, взаимности, доверия и творческого взаимодействия, открытость инновациям.

Международная сеть иезуитских коллегий в XVI–XVII веках

Выдающийся по масштабам и педагогическому качеству сетевой образовательный проект средневековья был реализован Орденом иезуитов (Общество Иисуса, *Societatis de Jesu*), основанным в 1534 году. Первую коллегия иезуиты основали в 1548 г., а спустя два с половиной десятилетия, в 1574 г., в различных странах Европы орден располагал уже 125 учебными заведениями. К 1608 г. их число увеличивается до 306, в 1616 г. до 372, а к 1640 г. число их достигает 521 [3]. «Теоретическим выражением педагогической мысли иезуитов стал «школьный устав» ордена – «План занятий» («*Ratio Studiorum*», 1599), включавший учебные планы и подробные инструкции для руководителей и преподавателей различных предметов и типов учебных заведений. Это была первая в истории Европы реформа образования. Система образования иезуитов была чрезвычайно успешной, поскольку делала акцент на формирование духовной элиты во всех слоях общества» [17: 226]. Иезуитское образование считалось лучшим в Европе конца XVI – середины XVII века. По программам и книгам, написанным иезуитами, учились в протестантских университетах, их использовали православные семинарии и академии.

Впечатляющий успех сети иезуитских коллегий и академий, открытых не только по всей Западной и Восточной Европе, но и в Латинской Америке, в значительной степени обусловлен разработанными и применяемыми образовательными стандартами, закреплёнными в «*Ratio Studiorum*» [8, 16].

Система образования иезуитов оказалась столь успешной и потому, что была востребована обществом, соответствовала своему времени, делала акцент на просвещение всех слоёв общества. Иезуиты, преследуя собственные религиозные и идеологические цели, учили лучше

и качественнее, строили учебный процесс более продуманно и гибко, чем их конкуренты [18]. Как ни парадоксально это может звучать, но представляется, что изучение опыта иезуитов по организации широкой и успешной международной сети школ, работающих по единым стандартам, укомплектованных педагогами, прошедшими методическую подготовку по единым программам, может быть весьма актуально при проектировании сети русских международных школ.

Международный бакалавриат

Несомненно, нельзя оставить без внимания и образовательную сеть международного бакалавриата (International Baccalaureate) – международного некоммерческого частного образовательного фонда, основанного в 1968 году со штаб-квартирой в Женеве, которым разработаны образовательные программы для детей от 3-х до 19-ти лет [2].

Программы международного бакалавриата направлены на личностное развитие, развитие интеллекта, формирование эмоциональных и социальных навыков, актуальных в современном обществе, которые формируются в процессе освоения традиционных учебных дисциплин (рис. 1) [4, 19, 20]. Эти программы передаются школам по всему миру, прошедшим «авторизацию», которая удостоверяет, что школа имеет необходимые условия и

обеспечивает соответствующий образовательный стандарт, а освоившие программу ученики получают официальный документ установленного образца, который подтверждает их образовательный уровень и дает право продолжить обучение или получить работу в любом из государств, принявших эти программы (фактически в любом государстве мира). Кроме того, универсальность программы позволяет школам разных стран мира признавать диплом международного бакалавриата эквивалентным дипломам, выданным внутри страны.

Процесс обучения опирается на авторскую модель французского педагога Мари-Терез Моретт, которая возглавляла старейшую в мире Женевскую международную школу с 1929 по 1949 год, а также написала работу «Методы обучения для мира». В частности, предложенный ею, принцип «международной культуры» предусматривает, что процесс обучения изначально вводит ребёнка в глобальную картину мира, как гражданина мира без акцентирования внимания на родной стране. Преподавание истории начинается с мировой истории человечества, и только позже общая картина дополняется «вставками» национальной истории для осознания её относительности в мировой истории. Принцип полного двуязычия (французский и английский) вводится для освоения разных способов мышления, присущих этим языкам [24].



Рис. 1. Группы предметов, изучаемых по программе международного бакалавриата

В 1980 году в мире насчитывалось 58 школ международного бакалавриата в 27 странах мира, а в 2020 году программа была реализована уже более чем в 5000 школ в 150 странах мира.

Следует констатировать, что при реализации программы международного бакалавриата в российских школах происходит её совмещение с отечественной образовательной программой под давлением педагогов и родителей, убеждённых в качественном превосходстве российской системы образования, что существенно повышает нагрузку на учащихся. Между тем, идеология сети школ международного бакалавриата изначально предусматривала, что школы-участники полностью перенимают и реализуют исключительно аутентичную образовательную программу IB.

Ассоциированные школы ЮНЕСКО

В качестве ещё одного примера успешного международного сетевого проекта в сфере общего образования могут быть рассмотрены также ассоциированные школы ЮНЕСКО (UNESCO Associated Schools Project Network, ASPnet). Проект был инициирован в 1953 году с целью распространения информации об Организации Объединённых наций, а также изучения и сохранения культурного и природного наследия, изучения прав человека и ребёнка, формирования установок толерантного поведения и культуры диалога, распространения идей мирного сотрудничества народов, общечеловеческих нравственных и духовных ценностей, охраны окружающей среды в рамках соответствующих национальных образовательных программ. В начале проекта в нём приняли участие школы из 15-ти государств, представляющих все континенты. Предполагалась разработка и внедрение в школах пилотных программ, направленных на изучение прав человека и культуру других народов.

Для организационной системы ассоциированных школ ЮНЕСКО характерна их полная самостоятельность в выборе форм и содержания учебной и внешкольной деятельности, с предоставлением соответствующей информации в секретариат ЮНЕСКО. Особо подчёркивается, что ассоциированные школы не являются «привилегированными школами ЮНЕСКО», а являются составной частью национальных систем образования в каждой стране.

Стиль управления и координации проекта отличает высокая степень демократичности. Управляющие структуры нацелены на консуль-

тационную, ресурсную и представительскую помощь школам-участницам. Поддерживается инициатива самих школ, решения принимаются на основе обсуждения проблем с учётом сложившейся уникальной ситуации. Участие в мероприятиях, акциях и отдельных программах носит добровольный характер на основе рекомендаций координационных органов, однако, школы, которые в течение трёх лет не проявляют видимой активности, исключаются из сети [13].

Глобальная сеть ассоциированных школ ЮНЕСКО считается одним из самых продолжительных и успешных проектов этой организации. В настоящее время в нём участвует порядка 10 тысяч школ из более, чем 180-ти государств. В Советском Союзе первые ассоциированные школы ЮНЕСКО появились в 1957 году. Россию представляют свыше 260-ти образовательных организаций, включая не только школы, но также колледжи и педагогические вузы.

Важнейшей стратегической позицией для организации сети ассоциированных школ ЮНЕСКО, представляется положение о целесообразности объединения творческих ресурсов международной сети школ (ASPnet) с международными сетями университетов (UNITWIN/ UNESCO Chairs) и учреждений среднего профессионального образования (UNEVOC Network) в контексте стратегии непрерывного обучения на протяжении всей жизни (Life-long learning).

Сеть ассоциированных школ ЮНЕСКО представляет также успешный опыт социального партнёрства [1], актуальный для развития не только профессиональных компетенций и обмена опытом педагогов и руководителей русских международных школ, но формирования социального и эмоционального интеллекта обучающихся.

В традиции ассоциированных школ ЮНЕСКО особый акцент делается на организацию внеурочной деятельности, что позволяет говорить о них, как об учебно-воспитательных учреждениях, осуществляющих интеграцию общего и дополнительного образования, а также социально-культурной деятельности в целях нравственного и духовного воспитания обучающихся.

Институты Конфуция

Одним из самых значительных образовательных и культурно-просветительских проектов мирового масштаба начала XXI века является создание и развитие сети Институтов Конфуция. Проект направлен на последовательное претворение

в жизнь политики Китая в плане открытости и гармонизации международных отношений, в которой культурному компоненту придается особое значение. Проект нацелен на обучение китайскому языку и популяризацию китайской культуры.

Глобальная сеть Институтов Конфуция – это сеть международных культурно-образовательных центров, создаваемых Государственной канцелярией по распространению китайского языка за рубежом Министерства образования КНР совместно с зарубежными синологическими центрами. Помимо собственно «институтов» учреждаются «классы» Конфуция. Некоторые институты имеют специализацию, например Афинский институт Конфуция – бизнеса, Лондонский институт Конфуция – китайской медицины. Координирует работу и обеспечивает финансирование с китайской стороны Штаб-квартира институтов Конфуция. Согласно ряду исследований [5, 10], Институты Конфуция являются инструментами внешней политики КНР в зарубежных государствах, представляющими угрозу их национальной безопасности. Согласно законодательству РФ, Институты Конфуция являются иностранными агентами.

Миссия институтов Конфуция предусматривает «рост понимания Китая» и китайской культуры во всем мире, развитие дружеских взаимоотношений Китая с другими странами. Обучение в институтах Конфуция ориентировано на развитие сотрудничества с Китаем. В задачи институтов Конфуция входит: организация курсов китайского языка и культуры; проведение научных конференций, посвященных Китаю; популяризация языка и культуры Китая через различные конкурсы и мероприятия; проведение квалификационного теста по китайскому языку; подготовка и издание учебной литературы по китайскому языку; студенческие и преподавательские стажировки в Китае, консультации по обучению в КНР.

Первый институт Конфуция был открыт 21 ноября 2004 года в столице Республики Корея Сеуле. В мире действует более 300 институтов и ещё больше классов Конфуция почти в 100 странах и регионах мира [12]. Согласно планам КНР, в 2020 году в мире должно функционировать не менее 1000 институтов Конфуция.

Проект «Институт Конфуция» позиционируется как содействие культурному прогрессу человечества. Он позволяет гражданам разных стран изучать язык и достижения одной из древнейших цивилизаций нашей планеты на основе современных учебных и учебно-методических

материалов и информационных технологий. В условиях превращения Китая из регионального государства в мировую державу, знание китайского языка и культуры в разных странах мира, в том числе и в России приобретает всё большую популярность. Число изучающих китайский язык в настоящее время превышает 30 миллионов человек. Китайский язык преподается в более чем 2500 высших учебных заведениях, находящихся в 100 странах мира. В настоящее время в развитие проекта при институтах Конфуция открываются классы Конфуция. Проект «Класс Конфуция» призван повысить уровень знания китайского языка и достижений китайской культуры в мире через реализацию образовательных программ по различным отраслям гуманитарных знаний и осуществление культурно-просветительской деятельности. Задачами проекта являются: продвижение преподавания китайского языка и культуры для разных слоев населения; предоставление материалов для преподавания китайского языка; проведение экзаменов по китайскому языку; предоставление консультаций в вопросах образования, культуры, экономики, общественной жизни Китая и др.; развитие исследований современного Китая. Классы Конфуция осуществляют преподавание практического китайского языка, профессиональную переподготовку (повышения квалификации) учителей и преподавателей китайского языка, средних и высших учебных заведений, поддерживают исследовательские работы в области китаеведения [9].

В России существует более 20 институтов и классов Конфуция в Москве, Санкт-Петербурге, Новосибирске, Иркутске, Владивостоке, Улан-Удэ, Благовещенске, Казани и других городах.

Заключение

Рассмотренные примеры международных образовательных сетей демонстрируют различные концепции, подходы и механизмы их организации и функционирования. Методологический анализ этих и других международных образовательных проектов позволяет, опираясь на опыт их реализации, выявить наиболее эффективные форматы проектирования и реализации сетевой модели русской международной школы.

В частности, анализ различных моделей сетевого взаимодействия показал, что при организации сети русских международных школ [22] наиболее целесообразно использовать координационную концентрированную модель управле-

ния. Суть такой модели заключается в создании регулирующего ресурсного центра, направляющего и координирующего деятельность по достижению той цели, ради которой и стало формироваться сетевое взаимодействие [13]. По сути, речь идёт о формате консорциума, в котором управление сетью осуществляется центром, производящим методические ресурсы. Роль такого центра в сети русских международных школ может выполнять межфакультетская кафедра образовательных систем и педагогических технологий МГИМО МИД России.

Безусловно, в ряде позиций проект «Русская международная школа» может также опираться на китайский опыт. В частности, речь может идти об организации в рамках данного проекта международного «Института Пушкина» и «классов Пушкина», специализирующихся на преподавании русского языка как иностранного, по аналогии с рассмотренным выше китайским примером, а также с немецким неправительственным культурным центром «Институт имени Гёте» и «Институтом Сервантеса», созданным Министерством иностранных дел Королевства Испания и т.п.

Литература

1. *Балясникова Л.А., Бордовский Г.А.* Ассоциированные школы ЮНЕСКО: социальное партнёрство и внеурочная деятельность // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1. № 1. С. 130-141.
2. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Программы Международного бакалавриата: проектирование системы образования XXI века: учеб. пособие; М-во образования и науки Рос. Фед., Перм. гос. пед. ун-т. Пермь: ПГПУ, 2010. 136 с.
3. *Бёмер Г.* Иезуиты / Инквизиция: происхождение и устройство. Санкт-Петербург: ПОЛИГОН; Москва: АСТ, 1999. 1248 с.
4. *Григорьян Я.Г.* Требования к профессиональной компетентности учителей международного бакалавриата // Инновации в образовании. 2016. № 11. С. 29–41.
5. *Завьялова А.А.* Институты Конфуция: интеграция или экспансия? // Высшее образование сегодня. 2010. № 9. С. 54–59.
6. *Захарова М.Б.* Типы и формы сетевого взаимодействия в системе образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 3. С. 8–13.
7. *Каракозов С.Д., Митрофанов К.Г.* Сетевая организация образования: тенденции и перспективы. М-во образования и науки Рос. Фед. Алтай. гос. пед. акад. Барнаул: АлтГПА, 2011. 171 с.
8. *Кидрасова А.А.* Организация работы учебных заведений иезуитов и роль образования в жизни ордена в XVI–XVII веках // Мир Евразии: от древности к современности: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. (Уфа, 5 марта 2020 г.) / Башк. гос. ун-т. Уфа, 2020. Т. 2. С. 93–98.
9. *Класс Конфуция как культурно-образовательный международный проект: метод. пособие / М-во образования и науки Рос. Федерации, Дальневост. гос. ун-т, Ин-т Конфуция.* Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2010. 77 с.
10. *Леонтьева Э.О., Белокопытова М.С.* Институты Конфуция как инструмент внешней политики КНР // Регионалистика. 2016. Т. 3. № 5. С. 51–59.
11. *Лобок А.М.* Сеть как парадигмально новый тип межшкольного взаимодействия // Народное образование. 2014. № 3. С. 93–101.
12. *Лю Яньдун.* Совместная работа для устойчивого развития институтов Конфуция: Программная речь на V съезде Институтов Конфуция // Институт Конфуция (русско-кит. версия). 2011. № 1 (январь). С. 10.
13. *Модели сетевого взаимодействия общего и дополнительного образования / Л.В. Байбородова и др.; под ред. А.В. Золотаревой;* М-во образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВПО «Ярославский гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского». Ярославль: ЯГПУ, 2012. 176 с.
14. *Прусс Н.М., Беляева Е.А.* Управление международным сетевым проектированием в ассоциированных школах ЮНЕСКО // Вестник университета. Гос. ун-т упр. 2013. № 15. С. 376–381.
15. *Филимонов А.А.* Сетевая организация образовательного процесса // Гуманитарные исследования. 2017. № 1. С. 98–105.
16. *Ходунова Т.Н.* Педагогическая деятельность ордена иезуитов // Молодёжь XXI века: шаг в будущее: материалы XXII регион. науч.-практ. конф. (Благовещенск, 20 мая 2021 г.) / Благовещен. гос. пед. ун-т. Благовещенск, 2021. С. 56–57.

17. Черников М.В. Самоорганизующиеся системы: методологические подходы и проблемы управления // Общество и человек: пути самоопределения. Санкт-Петербург: Петрополис, 1994. С. 72–86.
18. Шмонин Д.В. «Ratio studiorum» и парадоксы иезуитского образования // Записки Горного института. 2002. Т. 152. С. 266–268.
19. Шнейдер М.Я., Корабельщикова Л.А. Международный бакалавриат: модель, работающая и в России // Экономические стратегии. 2006. Т. 8. № 5-6. С. 116–123.
20. Шнейдер М.Я. Оценка качества образования в школах международного бакалавриата // Вопросы образования. 2005. № 1. С. 199–225.
21. Щебельская Э.Г. Типология условий управления сетевым образовательным взаимодействием в системе образования // Вестник ТОГИРРО. 2016. № 1. С. 57–60.
22. Ясвин В.А., Котов Р.И., Демаков И.С., Хромых А.С. Основы проектирования сетевой модели русских международных школ // Вестник МГИМО-Университета. 2023. № 16(4). С. 34–55.
23. Friedman T.L. The Lexus and the olive tree. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1999. XIX. 394 p.
24. Morette M.-T. Methodes deducation f la paix. Genive: Ecole internationale de Geneve, 1948. 22 p.

References

1. Baljasnikova L.A., Bordovskij G.A. Associirovannye shkoly JuNESKO: social'noe partnjorstvo i vneurochnaja dejatel'nost'. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika*, 2017, T. 1, no. 1, pp. 130–141.
2. Bezukladnikov K.Je., Kruze B.A. Programmy Mezhdunarodnogo bakalavriata: proektirovanie sistemy obrazovanija XXI veka: ucheb. posobie; M-vo obrazovanija i nauki Ros. Fed., Perm. gos. ped. un-t. Perm': PGPU, 2010. 136 p.
3. Bjomer G. Iezuity / Inkvizicija: proishozhdenie i ustrojstvo. Sankt-Peterburg: POLIGON; Moskva: AST, 1999. 1248 p.
4. Grigor'jan Ja. G. Trebovanija k professional'noj kompetentnosti uchitelej mezhdunarodnogo bakalavriata. *Innovacii v obrazovanii*, 2016, no. 11, pp. 29–41.
5. Zav'jalova A.A. Instituty Konfucija: integracija ili jeksplansija? *Vysshee obrazovanie segodnja*, 2010, no. 9, pp. 54–59.
6. Zaharova M.B. Tipy i formy setevogo vzaimodejstvija v sisteme obrazovanija. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, 2018, no. 3, pp. 8–13.
7. Karakozov S.D., Mitrofanov K.G. Setevaja organizacija obrazovanija: tendencii i perspektivy. M-vo obrazovanija i nauki Ros. Fed. Altaj. gos. ped. akad. Barnaul: AltGPA, 2011. 171 p.
8. Kidrasova A.A. Organizacija raboty uchebnyh zavedenij iezuitov i rol' obrazovanija v zhizni ordena v XVI–XVII vekah. *Mir Evrazii: ot drevnosti k sovremennosti: sb. materialov Vseros. nauch.-prakt. konf. (Ufa, 5 marta 2020 g.) / Bashk. gos. un-t. Ufa*, 2020, vol. 2, pp. 93–98.
9. Klass Konfucija kak kul'turno-obrazovatel'nyj mezhdunarodnyj proekt: metod. posobie / M-vo obrazovanija i nauki Ros. Federacii, Dal'nevost. gos. un-t, In-t Konfucija. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2010. 77 p.
10. Leont'eva Je. O., Belokopytova M.S. Instituty Konfucija kak instrument vneshnej politiki KNR. *Regionalistika*, 2016, vol. 3, no. 5, pp. 51–59.
11. Lobok A.M. Set' kak paradigmal'no novyj tip mezhskol'nogo vzaimodejstvija. *Narodnoe obrazovanie*, 2014, no. 3, pp. 93–101.
12. Lju Jan'dun. Sovmestnaja rabota dlja ustojchivogo razvitija institutov Konfucija: Programmaja rech' na V s#ezde Institutov Konfucija. *Institut Konfucija (russko-kit. versija)*, 2011, no. 1 (janv.), pp. 10.
13. Modeli setevogo vzaimodejstvija obshhego i dopolnitel'nogo obrazovanija / L.V. Bajborodova i dr.; pod red. A.V. Zolotarevoj; M-vo obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii, FGBOU VPO «Jaroslavskij gos. ped. un-t im. K.D. Ushinskogo». Jaroslavl': JaGPU, 2012. 176 p.
14. Pruss N.M., Beljaeva E.A. Upravlenie mezhdunarodnym setevym proektirovaniem v associirovannyh shkolah JuNESKO. *Vestnik universiteta / Gos. un-t upr*, 2013, no. 15, pp. 376–381.
15. Filimonov A.A. Setevaja organizacija obrazovatel'nogo processa. *Gumanitarnye issledovanija*, 2017, no. 1, pp. 98–105.
16. Hodunova T.N. Pedagogicheskaja dejatel'nost' ordena iezuitov. *Molodjozh' XXI veka: shag v budushhee: materialy XXII region. nauch.-prakt. konf. (Blagoveshhenk, 20 maja 2021 g.) / Blagoveshhen. gos. ped. un-t. Blagoveshhensk*, 2021. Pp. 56–57.

Статья поступила
в редакцию
15.09.2023;
принята к публикации
07.10.2023.

The article
was submitted
15.09.2023;
accepted for publication
07.10.2023.

Автор прочитал
и одобрил окончательный
вариант рукописи.

The author read
and approved the final version
of the manuscript.

17. *Chernikov M.V.* Samoorganizujushhiesja sistemy: metodologicheskie podhody i problemy upravlenija. Obshhestvo i chelovek: puti samoopredelenija. Sankt-Peterburg: Petropolis, 1994. pp. 72-86.
18. *Shmonin D.V.* «Ratio studiorum» i paradoksy iezuitskogo obrazovanija. *Zapiski Gornogo instituta*, 2002, vol. 152, pp. 266–268.
19. *Shnejder M.Ja., Korabel'shhikova L.A.* Mezhdunarodnyj bakalavriat: model', rabotajushhaja i v Rossii. *Jekonomicheskie strategii*, 2006, vol. 8, no. 5-6, pp. 116–123.
20. *Shnejder M.Ja.* Ocenka kachestva obrazovanija v shkolah mezhdunarodnogo bakalavriata. *Voprosy obrazovanija*, 2005, no. 1, pp. 199–225.
21. *Shhebel'skaja Je.G.* Tipologija uslovij upravlenija setevym obrazovatel'nyim vzaimodejstviem v sisteme obrazovanija. *Vestnik TOGIRRO*, 2016, no. 1, pp. 57–60.
22. *Jasvin V.A., Kotov R.I., Demakov I.S., Hromyh A.S.* Osnovy proektirovanija setevoj modeli russkih mezhdunarodnyh shkol. *Vestnik MGIMO-Universiteta*, 2023, no. 16(4), pp. 34–55.
23. *Friedman T.L.* The Lexus and the olive tree. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1999. XIX, 394 p.
24. *Morette M.-T.* Methodes deducation a la paix. Geneve: Ecole internationale de Geneve, 1948. 22 p.

УДК 37.014.24

ДИАГНОСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

DIAGNOSTICS OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

АННОТАЦИЯ

Представлены подходы, процедура и инструментарий диагностики психологической готовности студентов к профессиональной деятельности. Дана развернутая характеристика психологической готовности и ее связь с другими компонентами личности. Показано, что диагностика психологической готовности открывает видение доминантных составляющих в мотивационном пространстве личности, формирует понимание того, что развитие мотивов, их наполнение компонентным составом осуществляется под влиянием стихийно возникающих побуждений, и при создании необходимых условий формирующихся (трансформирующихся) затем в устойчивые интересы и потребности с тенденцией к образованию целостной мотивационной системы личности обучающегося. Последняя определяет направленность активности индивида на ту или иную деятельность и обозначает не только сам факт осуществления такой деятельности, но и ее эффективность, а также качественные особенности ее строения. Постулируется, что рассмотренный «ансамбль свойств» личности представляет собой единое целое и только в целях анализа целесообразно выделять его отдельные составляющие, которые не являются автономными, они образуют в своей совокупности единую систему, проявления которой обнаруживаются в успешной продуктивной деятельности субъектов, например, в условиях внутривузовского или послевузовского обучения.

Ключевые слова: личность, структура личности, диагностика, психологическая готовность, профессиональная деятельность.

ABSTRACT

Approaches, procedures and tools for diagnosing students psychological readiness for professional activity are presented. A detailed description of psychological readiness and its connection with other components of personality is given. It is shown that the diagnosis of psychological readiness opens up a vision of the dominant components in the

**Владимир
Васильевич
АФАНАСЬЕВ,**

доктор педагогических наук,
профессор департамента
педагогике института
педагогике и психологии
образования, Московский
городской педагогический
университет
Vvafv@yandex.ru

**Vladimir
Vasilievich
AFANASYEV,**

Doctor of Pedagogical
Sciences, Professor of the
Department of Pedagogics
of Institute of Pedagogics
and Psychology of Education,
Moscow City University
Vvafv@yandex.ru

motivational space of the individual, forms an understanding that the development of motives, their filling with component composition is carried out under the influence of spontaneously arising impulses, and when creating the necessary conditions, they then form (transform) into stable interests and needs with a tendency towards the formation of an integral motivational system of the students personality. The latter determines the direction of an individuals activity towards a particular activity and denotes not only the very fact of such activity, but also its effectiveness, as well as the qualitative features of its structure. It is postulated that the considered «ensemble of properties» of a person is a single whole and only for the purpose of analysis it is advisable to isolate its individual components, which are not autonomous, they form in their totality a single system, the manifestations of which are found in the successful productive activities of subjects, for example, in the conditions intra-university or post-graduate training.

Keywords: personality, personality structure, diagnostics, psychological readiness, professional activity.

Введение: постановка проблемы

Для установления факта психологической готовности обучающихся к дальнейшему учению, профессиональной и общественной деятельности (основная задача диагностики) необходимо, прежде всего, рассмотреть подходы к пониманию личности обучающихся, не столько как отображение их как объектов описания, сколько как конструкцию, выстраиваемую в процессе работы с ними в определенном контексте (социальном, когнитивном, познавательном) и этим контекстом обусловленную. Такая необходимость вызвана в первую очередь тем обстоятельством, что критерием (основным критерием) эффективности организованной системы обучения является реализация ее функции (скорее миссии) развития личности с заранее заданными качествами.

Впервые подобные идеи были сформулированы психологами и педагогами в дореволюционной России – Корфом Н.А., Бумаковым Н.Ф., Шелгуновым Н.В., Яновским К.П. и получили свое достойное развитие в трудах Блонского П.П., Макаренко А.С., Сухомлинского В.А., Гуровой Р.Г. и многих других известных ученых. Отсутствие диагностического и целостного «проектирования личности» затрудняет постановку проблемы «совершенствования», «оптимизации» педагогического процесса. В русле современных академических исследований психологических проблем личности обращают на себя внимание три направления. Первое из них – это выросшее из социально-когнитивного бихевиоризма Роттера Дж. и Бан-

дуры А. мощное направление, основанное на изучении когнитивных факторов и механизмов самодетерминации – системы убеждений, направляющих мотивацию и регулирующих поведение. Второе – это группа теорий, наиболее разработанными из которых являются теории, базирующиеся на этогеническом подходе Харре Р. и «социальной экологии» Шоттера Дж.; главным в этих теориях является тезис об изначальной интегрированности личности в социум, в котором действует определенная система правил («грамматики») поведения. Одним из основных аспектов готовности личности к выполнению определенной социальной деятельности является усвоение из социального окружения этих правил. И, наконец, третье направление аккумулировало в себе идеи Мерлина В.С., которые нашли преломление в концепции метаиндивидуального мира Дорфмана Л.Я., и теорий в русле деятельностного подхода развиваемые многими авторами, в числе которых Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Василюк Ф.Е., Леонтьев Д.А., Петровский А.В., Слободчиков В.И., Субботский Е.А.

Таким образом, можно констатировать, что из всего многообразия подходов к пониманию личности обучающегося, его роли в организованной системе обучения (управления), выделяются следующие аспекты этой проблемы, оказывающие непосредственное влияние на процесс педагогического воздействия. Здесь на первое место выходят механизмы моделирования «образа обучающегося», от которого в последствии зависит форма, содержание и инструментальные

приемы, направленные на практическую реализацию педагогического влияния. Известны следующие представления подобных «образов»:

а) обучаемый как сумма знаний, умений и навыков; как устройство по переработке информации;

б) обучаемый как система инстинктов и потребностей;

в) обучаемый как «запрограммированный механизм»; как система реакций на внешние и внутренние возбуждающие факторы; и, наконец;

г) обучаемый, осуществляющий выбор, выразитель смыслов и ценностей или в широком смысле, обучаемый как «деятельностный человек» (Асмолов А.Г. [3], Журавлев В.И. [5], Петровский А.В. [12]).

Подходы к изучению типологии личности

Если за основу взять образ «объекта ощущающего» («а»), то неизбежно придется опираться на, так называемую, компьютерную метафору, согласно которой человек – это устройство по переработке информации [3]. На практике это означает, что личность сводится к сумме знаний, её действия расцениваются как продукт приобретенных ранее умений, прошлого опыта, а процесс «воспитывающего управления» личностью студента подменяется убеждениями, уговорами, то есть чисто словесными воздействиями. В результате преобладания подобного подхода при управлении учебно-познавательным процессом и обучении в целом происходит, по образному выражению Асмолова А.Г. [3], обогащение информацией и «обнищание души».

Если опираться на образ «человека-потребителя» («б»), то структурируется особый тип личности обучаемого – интеллектуально пассивного потребителя информации. Трактовка личности студента в виде «запрограммированного ме-

ханизма» («в») сводит педагогическое воздействие к удачному подбору стимулов и подкреплений, на которые должны реагировать «живые социальные автоматы» [3, с. 126].

Если концепция личности исходит из образа «человека-деятеля» («г»), то обучаемый представляется как субъект ответственного выбора, стремящийся к достижению поставленной цели. При этом центральным звеном педагогического управления становится поиск оптимальных форм организации совместной деятельности и общения между обучаемыми в системе субъект-субъектных отношений.

Сказанное иллюстрируется в виде таблицы 1, где обозначены «образы обучаемого» и кратко сформулированы виды влияния на его личность, которое необходимо при выборе той или иной модели.

Из анализа рассмотренных моделей не должно однозначно следовать, что «плохие» модели – это первые три, а «хорошая» только четвертая, которую следует всегда брать за основу. При некоторых обстоятельствах и в отдельные моменты времени (хотя и достаточно короткие) действенной может оказаться, скажем, первая модель, когда словесные убеждения и доводы приводят к удовлетворительным конечным результатам учения. Другой вопрос, в группах какого уровня обучаемых подобные модели (в первом приближении) оказываются приемлемыми? [5].

Основой дальнейшего изучения личности обучающегося, соответственно, диагностики его психологической готовности к профессиональной и общественной деятельности должны быть подходы, в которых локализован круг задач и однозначно оговорены взаимосвязи между ними. Это предполагает решение двух основных вопросов, формулировка которых звучит следующим образом:

Таблица 1

Модели «образа обучаемого»

Номер модели	Модель «образа обучающегося»	Виды влияния на личность
1	«Ощущающий объект», система знаний, умений, навыков	Убеждения, уговоры, чисто словесные воздействия
2	«Потребитель информации», система инстинктов и потребностей	Удовлетворение различных потребностей и желаний, подкрепленных системой мотивов
3	«Запрограммированный механизм», система реакций на возбуждающие факторы	Удачный подбор стимулов и убеждений
4	«Деятельностный человек», система избирательного и ответственного выбора	Поиск оптимальных форм организации совместной целенаправленной деятельности и общения

1) Что есть (находится в наличии, имеет место факт, экспериментально установлено) и что может быть в развивающейся личности в условиях целенаправленных управляющих воздействий?

2) Что и как должно быть сформировано в личности, чтобы она соответствовала заданным требованиям, предъявляемым к ней на каждой фазе обучения?

Смешанная постановка этих вопросов, подмена одного другим может привести к трансформации желаемого в действительное.

В процессе решения первого вопроса диагностируется исходный уровень сформированности личностных качеств у конкретных обучающихся, оцениваются результаты формирования личности (с какими проблемами и трудностями пришлось столкнуться); определяется круг продуктивных и малопродуктивных приемов фактического влияния на личность.

Ответом на второй могут быть разработанные подходы к процессу формирования личности студентов, приемы и способы осуществления поставленной цели и т.д.

В то же время строго разграничить обозначенные позиции, особенно в условиях педагогической практики, вряд ли удастся. Более того, с определенной долей истины, можно утверждать, что последние образуют нерасторжимое единство. Так, бессмысленно изучать формирование личности в процессе обучения, если не знать, какими методами необходимо пользоваться, какие цели при этом преследуются и не стремиться улучшить эти методы [13]. Такой же результат ожидает, если не определить реальные характеристики обучаемых, не знать причины негативных качеств, которые в них возникают, не видеть противоречащих друг другу психологических последствий обучения. При этом только знание структуры личности, её переходных состояний дает возможность получить «оптимальные» результаты обучения [4].

Подходы к изучению личности и ее структура

Изучение структуры личности целесообразно вести на уровне микро- и макроподходов. В первом, преобладает «внутренний» анализ свойств и элементов, совокупность которых и образует личность. Второй характеризует личность как систему, состоящую из интраиндивидуальной, интериндивидуальной и метаиндивидуальной субсистем [4, 11–13].

Специалисты, которые придерживаются микроподхода при изучении личности считают, что

достаточно выделить три её свойства: взаимосвязь и взаимообусловленность совокупности основных элементов личности; активная деятельность, направленная на познание и преобразование окружающего мира; устойчивость, позволяющая прогнозировать поведение личности и на основе этого достаточно эффективно влиять на нее.

В структуре личности также наблюдается три основных элемента: направленность, способность и характер. Направленность создает устойчивую ориентацию поведения обучаемого независимо от начальной (конкретной) ситуации, обуславливает его цели и мотивы. Выделяются три типа направленности личности, одновременно присутствующие в различной степени у любого из обучаемых: на взаимодействие, на задачу и на себя.

Направленность на взаимодействие означает, что студент стремится поддерживать хорошие отношения со всеми членами учебной группы, совместно решать возникающие проблемы независимо от цели деятельности и собственной роли в ней. Направленность на задачу предполагает, что студент делает упор на достижение поставленной цели, на получение реальных результатов, на овладение новыми для него знаниями и навыками и т.п. Направленность на себя состоит в стремлении обучаемого решать свои проблемы, добиваться повышения собственной значимости и при любой возможности делать это за счет других. Знание направленности личности членов учебной группы, определяемой путем наблюдений и специальных тестов, дает возможность педагогу найти правильный подход к студентам и тем самым облегчает процесс управления их учебно-познавательной деятельностью.

Второй элемент структуры личности определяет способности, то есть «такие психологические особенности человека, от которых зависит успешность приобретения знаний, умений и навыков, но которые сами к наличию этих знаний, умений и навыков не сводятся» [4, с. 468].

Третий элемент личности – характер, подробно анализируется во многих из приведенных источников [4, 12, 13] и поэтому в «чистом виде» здесь не рассматривается.

С позиции макроподхода в структуре личности студента имеют место «...три образующие, три подсистемы: индивидуальность личности (интраиндивидуальная субсистема), ее представленность в системе межличностных отношений (интериндивидуальная) и, наконец, в других людях (метаиндивидуальная)» [4, с. 396].

Первая объединяет в своем составе темперамент, способности, характер. Однако, индивидуальность личности, необходимая, но недостаточная характеристика структуры личности обучаемого, так как, будучи интегрирована в систему межличностных отношений, она не может быть заключена внутри тела индивида, а «обнаруживает себя в пространстве межличностного взаимодействия» [4, с.393].

Поэтому, как отмечают Брушлинский А.В., Зинченко В.П., Кондратьев М.Ю., Лейтес Н.С. Петровский А.В. и др., «одну из характеристик структуры личности следует искать в пространстве..., которое составляет интериндивидуальную подсистему личности» [12, с. 394].

Представленность личности в других людях характеризует третью составляющую её структуры – метаиндивидуальную, которая в педагогическом пространстве состояний представляется в виде двух ортогональных проекций на «плоскости» взаимодействия «педагог-студент» и «студент – студент». В том и другом случае в центре внимания оказываются вопросы, связанные с оценкой «вклада», который субъект оказывает на других людей посредством своей деятельности. В большей степени это касается механизмов взаимодействия в системе «педагог- психолог-студент», где речь идет об активном процессе, который иногда именуется как «продолжение себя в другом» не только в момент взаимодействия с обучающимися, но и за пределами этого непосредственного взаимодействия.

Складываясь в системе межличностных отношений, авторитет проявляется как результат того вклада, который субъект управления вносит своей деятельностью не только в процесс учения, но и в изменения интеллектуальной, нравственной, эстетической и эмоциональной сфер обучаемых, приобретая при этом их личностный смысл.

Весь «ансамбль», синтез свойств, характеристик и элементов личности, как значительно более широкое понятие, чем любое из них, мы считаем возможным называть готовностью (пригодностью) студентов к деятельности, будь то в условиях производства или дальнейшего (послевузовского) обучения [9].

Характеристика психологической готовности личности и ее связь с другими компонентами личности

Понятие «готовность к высокопродуктивной деятельности в определенной области тру-

да...» использовал в своих работах Б.Г. Ананьев [1, 2]. С.Л. Рубинштейн [14] связывал термин пригодность с понятием собственно способностей. Хотя на практике не редки случаи расхождения готовности (склонности) и способности. Действительно, студент Х, обладая, по мнению всех педагогов, очень хорошими способностями к изучению «определенных» дисциплин, недолюбливал их. Поскольку, собственно способности не сочетались у него со склонностями, то «диагноз» может быть таков – способен, но не пригоден в силу отсутствия склонностей. Следовательно, психологическая готовность к деятельности не может быть обусловлена только наличием способности или любой другой характеристикой личности. Она определяется всем комплексом необходимых свойств личности, касающихся как интеллектуальной, так и эмоциональной, волевой, эстетической сфер.

Кроме того, известна гипотеза об иерархическом характере структуры психологической готовности обучаемых «к профессиональной деятельности в условиях учебного познания». В доказательство выдвинутой гипотезы авторы цитируемой монографии утверждают, что «профессиональные качества будущих специалистов являются, с одной стороны, продуктом приобретенных знаний, умений и навыков, а с другой – желания и готовности употребить их на практике. Отсюда на первом, самом низком уровне расположена теоретическая и практическая готовность обучаемого к профессиональной деятельности». Более высокий, второй уровень, имеет психологическая готовность, которая «вызывается мотивом учебно-познавательной деятельности и проявляется как отношение личности» [2].

Психологическая готовность обусловлена, прежде всего, мотивационным аспектом учебно-познавательной деятельности и наличием определенного сочетания качеств обучаемого, а именно:

1) активного положительного отношения к конкретному виду деятельности, склонности заниматься ею;

2) ряда психологических черт, в первую очередь, трудолюбия, организованности, целеустремленности, а также устойчивых интеллектуальных чувств – удовлетворенности выбранной профессией или от напряженной умственной работы, радости творчества и т.д.;

3) благоприятных для осуществления деятельности психических состояний, например, состояния сосредоточенности, заинтересованности [10];

4) определенных знаний, умений и навыков в соответствующей области; если студент не имеет минимума знаний, умений и навыков, например, в области радио- или иной специальности, то он не может быть пригоден даже к заурядной работе в соответствующей сфере деятельности;

5) индивидуально-психологических особенностей в сенсорной и умственной сферах, отвечающих требованиям данной деятельности.

Структурное представление компонентного состава способностей позволяет говорить о том, что:

а) способности – это всегда способности к определенному роду деятельности, они могут быть выявлены и соответствующим образом скорректированы лишь на основе анализа данной деятельности;

б) способности – понятие динамическое; они не только проявляются и существуют в деятельности, но в деятельности создаются и развиваются;

в) успешность любой деятельности зависит не от отдельно взятой способности, а от комплекса способностей [1, 4, 7–9].

Большинство исследований способностей к конкретным видам деятельности идет по пути вычленения в качестве компонентов индивидуальных особенностей психических процессов – ощущения, восприятия, мышления, памяти, воображения. Так, среди компонентов способностей к изобразительной деятельности выделяются целостность восприятия, зрительная память, среди компонентов математических способностей особое значение имеет способность к обобщению количественных и пространственных отношений, выраженных в числовой и знаковой символике [11], способность к пространственным представлениям характеризует основной компонент, например, технических способностей [6]. Под способностями к такому роду деятельности следует понимать индивидуально-психологические особенности умственных процессов, в которых органично сочетаются образное мышление, компоненты математических, конструкторских, технических способностей, направленность мыслительных процессов на изучение физических явлений, совместно отвечающие уровню соответствующей учебно-познавательной деятельности и обуславливающие успешность творческого овладения предметами изучаемого профиля, в частности, относительно быстрое, легкое и глубокое овла-

дение знаниями, умениями и навыками в данной области знания.

Иными словами, способности к сложным видам деятельности – комплексное структурно-психическое образование, специфический синтез свойств, «интегральное качество ума» [9, с. 92], охватывающее практически все его стороны и динамично развивающееся в процессе соответствующей деятельности. Однако все составляющие способностей нельзя сводить к индивидуальным особенностям психических процессов. Наряду с индивидуальными особенностями психических процессов компонентами способностей являются специальные образования, сформированные к данному виду деятельности, и не сводимые к ощущению, памяти, восприятию, воображению. Они формируются на базе тех или иных особенностей психических процессов, но включают и эмоционально-волевые моменты, элементы отношений, имеют личностную окраску (Леонтьев А.Н., Петровский А.В., Рубинштейн С.Л.). Не вдаваясь далее в детальное изучение проблемы специальных или общих способностей следует заметить, что понятие способностей трактуется в двух аспектах:

а) как творческие способности – способности к творческой деятельности, дающие новые объективно значимые результаты и достижения;

б) учебные способности – способности к изучению (усвоению), каких-либо конкретных дисциплин, быстрому и успешному овладению соответствующими знаниями, умениями и навыками.

Такое представление способностей имеет место во всех областях фундаментального познания. В этом смысле апробированными являются термины – «репродуктивная» и «продуктивная» деятельность [7]. Различие между указанными уровнями деятельности не носит абсолютного характера. При изучении способностей студентов имеется в виду не просто обучаемость, речь прежде всего идет об учебно-творческих способностях, связанных с самостоятельным творческим овладением тем или иным предметом в условиях вузовского обучения, с самостоятельной постановкой несложных проблем и нахождением путей и методов их решения, самостоятельным получением формул и соотношений, нахождением оригинальных способов решения нестандартных учебно-познавательных задач. Это, несомненно, проявление творчества. Знание внутренних механизмов психологической готовности поможет экстраполировать общую

готовность студентов к самостоятельной профессиональной деятельности. Прозрачность этих механизмов зависит от того, насколько динамично студенты преодолевают воспроизводящие, реконструктивно-вариантные и частично-поисковые уровни познавательных действий, каков их темп продвижения по этим уровням.

Заключение

В целом диагностика психологической готовности обучающихся служит основой для получе-

ния ряда квалиметрических характеристик и показателей, необходимых для учёта индивидуальных особенностей человека, знание которых открывает путь к реализации гуманистического подхода в организации образовательного процесса. Речь идёт о субстанциональной основе, с которой работает психолог: психическим миром индивида – миром его индивидуальных психологических характеристик, свойств, способностей, мышления и т.д., к числу которых относится и мотивационное пространство личности обучающегося.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* О соотношении способностей и одаренности. В сб.: Проблемы способностей. М.: Изд. АПН РСФСР, 1962. С. 46–84.
2. *Ананьев Б.Г.* Познавательные потребности и интересы // Ученые записки ЛГУ. Сер. филос. наук. 1959. № 265. Вып. 16. С. 28–56.
3. *Асмолов А.Г.* Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. М., 1990. 354 с.
4. Введение в психологию / под общ. ред. А.В. Петровского. М.: Издательский центр «Академия», 1996. 496 с.
5. *Журавлев В.И.* Педагогика в системе наук о человеке. М., 1990. 294 с.
6. *Киреенко В.И.* Психология способностей к изобретательной деятельности. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. 319 с.
7. *Ковалев А.Г.* Психология личности. Гл. 9. Способности. Л.: Изд-во ЛГПИ им. Герцена, 1963. 398 с.
8. *Колбановский В.И.* Роль пространственного воображения в развитии технических способностей. В сб.: Способности и интересы. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. С. 94–129.
9. *Коршунов А.М.* Теория отражения и творчество. М., 1971. 221 с.
10. *Левитов Н.Д.* О психологических компонентах технической деятельности // Вопросы психологии. 1958. № 6. С. 58–65.
11. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. 385 с.
12. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* История психологии. М., 1994. 429 с.
13. *Петровский В.А.* Психология неадаптивной активности. М., 1992. 243 с.
14. *Рубинштейн С.Л.* Принципы и пути развития психологии. М., 1961. 80 с.
15. *Степанов С.Ю., Семенов И.Н.* Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 32–45.

References

1. *Anan'ev B.G.* O sootnoshenii sposobnostej i odarennosti. V sb.: Problemy sposobnostej. M.: Izd. APN RSFSR, 1962. Pp. 46–84.
2. *Anan'ev B.G.* Poznavatel'nye potrebnosti i interesy. *Uchenye zapiski LGU. Ser. filos. Nauk*, 1959, no. 265, vyp. 16, pp. 28–56.
3. *Asmolov A.G.* Psihologija lichnosti. Principy obshhepsihologicheskogo analiza. M., 1990. 354 p.
4. Vvedenie v psihologiju / pod obshh. red. A.V. Petrovskogo. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 1996. 496 p.
5. *Zhuravlev V.I.* Pedagogika v sisteme nauk o cheloveke. M., 1990. 294 p.
6. *Kireenko V.I.* Psihologija sposobnostej k izobretatel'noj dejatel'nosti. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1959. 319 p.
7. *Kovalev A.G.* Psihologija lichnosti. Gl. 9. Sposobnosti. L.: Izd-vo LGPI im. Gercena, 1963. 398 p.
8. *Kolbanovskij V.I.* Rol' prostranstvennogo voobrazhenija v razvitii tehniceskikh sposobnostej. V sb.: Sposobnosti i interesy. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1962. Pp. 94–129.
9. *Korshunov A.M.* Teorija otrazhenija i tvorchestvo. M., 1971. 221 p.
10. *Levitov N.D.* O psihologicheskikh komponentah tehniceskoi dejatel'nosti. *Voprosy psihologii*, 1958, no. 6, pp. 58–65.

Статья поступила
в редакцию
10.09.2023;
принята к публикации
29.09.2023.

The article
was submitted
10.09.2023;
accepted for publication
29.09.2023.

Автор прочитал
и одобрил окончательный
вариант рукописи.

The author read
and approved the final version
of the manuscript.

11. *Leont'ev A.N.* Izbrannye psihologicheskie proizvedenija. M.: Pedagogika, 1983. Vol. 1. 385 p.
12. *Petrovskij A.V., Jaroshevskij M.G.* Istorija psihologii. M., 1994. 429 p.
13. *Petrovskij V.A.* Psihologija neadaptivnoj aktivnosti. M., 1992. 243 p.
14. *Rubinshtejn S.L.* Principy i puti razvitija psihologii. M., 1961. 80 p.
15. *Stepanov S.Ju., Semenov I.N.* Psihologija refleksii: problemy i issledovanija. *Voprosy psihologii*, 1985, no. 3, pp. 32–45.

МИАС
ЭКСПЕРТ

2023

№ 1(1)
Vol. 1, No. 1

БЫКОВ А.К.

КУНИЦЫНА С.М.

СКУДАРЕВА Г.Н.

ЯСВИН В.А.

АФАНАСЬЕВ В.В.

ЖУРНАЛ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

**JOURNAL OF PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL RESEARCH**

SCIENTIFIC AND PRACTICAL JOURNAL