

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБНУ «ИНСТИТУТ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСТВА, СЕМЬИ И ВОСПИТАНИЯ РАО»
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**АКТУАЛЬНЫЕ
ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ:
ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Материалы международной
научно-практической конференции,
посвященной 55-летию Института дошкольного воспитания
и 110-летию со дня рождения А.В. Запорожца
15 декабря 2015

Том II

**Москва
2016**

УДК 304.44+159.922.72

ББК 74.00

А43

Редакционная коллегия:

Т.В. Волосовец, И.Л. Кириллов, О.С. Ушакова

А43 **Актуальные проблемы образования и науки: традиции и перспективы** // Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 55-летию Института дошкольного воспитания и 110-летию со дня рождения А.В. Запорожца **15 декабря 2015** \ Редакционная коллегия: Т.В. Волосовец, И.Л. Кириллов, О.С. Ушакова М., 2016. – М.: НИИ школьных технологий, 2016. – 253 с.
ISBN 978-5-91447-155-9

В сборнике представлены материалы международной научно-практической конференции, посвященной 55-летию Института дошкольного воспитания и 110-летию со дня рождения А.В. Запорожца, проведенной 15 декабря 2015. Раскрываются направления исследований, которые проводятся сотрудниками Института, а также преподавателями и научными сотрудниками других научных и образовательных организаций России и зарубежья.

Первый том содержит разделы, рассматривающие ценностные приоритеты образования XXI века, психолого-педагогические основы развивающего дошкольного воспитания, антропологические перспективы и проблемы современного образования.

Второй том посвящен вопросам семьи и семейной политики, актуальным проблемам социальной педагогики и проблемам подготовки педагогических кадров. Представлены научные основы семейной политики как ресурса развития воспитательного потенциала института семьи, а также основные тенденции трансформации целей, и методов семейного воспитания в условиях смены воспитательных стратегий. Отражены теоретические основания и перспективные модели социализации и воспитания молодежи в условиях современного общества.

УДК 304.44+159.922.72

ББК 74.00

ISBN 978-5-91447-155-9 (т. 2) © ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2016

<i>Шемшурин А.А.</i> Психологическая безопасность личности в поликультурной среде образовательного учреждения	211
<i>Штылева Л.В.</i> Социально-педагогические основы эволюции гендерных стратегий отечественного образования в трудах Н.К. Крупской.....	217
Раздел III. ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	224
<i>Карчевская Н.В.</i> Профессиональная индивидуальность инженера-педагога.....	224
<i>Ледницы А.</i> Проблемы общего образования и подготовки педагогических кадров в Словакии.....	231
<i>Малькова М.А.</i> Технологический подход к организации педагогического воздействия.....	235
<i>Токман А.А.</i> Мониторинг качества профессиональной подготовки студентов высших учебных заведений	243
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	250

действующим в течение 7 лет, по истечении которых вновь встает вопрос о необходимости прохождения курсов – наборе кредитов. Возможно и альтернативное решение вопроса – прохождение аттестационного экзамена. Аттестационные экзамены принимаются в Методических Педагогических Центрах, которых в Словакии восемь. Они размещены по территориальному признаку, по одному Центру в каждой области страны. В Центрах разработан список тем для каждого предмета, на основании которых можно сдать аттестационный экзамен. Экзамены принимают специалисты высшей школы, работающие в данной области.

Система дополнительного образования помогает поддерживать должный профессиональный уровень учителей основной школы, стимулирует исследовательскую деятельность преподавателей высшей школы, способствует развитию образования в целом.

Literatúra:

1. Štátny vzdelávací program. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2015. <https://www.minedu.sk/8387-sk/statne-vzdelavacie-programy/>

2. Kolektív, 2006. Profesionálny rozvoj učiteľa. Metodicko-pedagogické centrum, Prešov, 164 s. ISBN 80-8045-431-0

3. Šimonek, J. 2015. Národný projekt «Zvyšovanie kvalifikácie učiteľov telesnej a športovej výchovy» ako nový stimul pre učiteľov na školách. ŠPORTOVÝ EDUKÁTOR, Ročník VIII., č. 2/2015. s. 4-11. ISSN 1337-7809

4. Antala, B. Telesná a športová výchova a súčasná škola. Národné športové centrum v spolupráci s Fakultou telesnej výchovy a športu UK, Bratislava 2014, 1. vydanie, 343 s. ISBN 978-80-971466-1-0.

***ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД
К ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ***

М.А.Малькова, Луганск

На протяжении долгого времени в педагогике сохранялось положение, при котором социальная природа воспитания только декларировалась, но, по существу, не учитывалась, а ее влияние на формирование и развитие личности специально не исследовалось. Достаточно заглянуть в учеб-

ники по педагогике, издаваемые в 50–70 годы XX столетия: в них явно односторонний взгляд на воспитание как практическую деятельность педагога по развитию способностей детей, вооружению их знаниями, умениями и навыками.

Из поля зрения ученых и практиков выпадал и еще один очень важный момент – влияние самой личности на среду, на ее преобразование и изменение; влияние, в процессе которого личность, проявляя активность, приобретала новые характеристики.

Развитие личности не прекращается ни на минуту, но вектор этого развития может меняться. Задача педагога заключается в том, чтобы направить воспитательный процесс в сторону «восхождения» ребенка к человеческой культуре, но при этом не навязывать ее ему, не заставлять его вести себя так, а не иначе, а именно способствовать самостоятельному освоению опыта и культуры, выработанных человечеством за многие тысячелетия.

Решение данной задачи зависит от ответа на несколько вопросов. Прежде всего, необходимо выявить, что же происходит с ребенком в момент, когда он, проявляя активность, взаимодействует с окружающим миром, т.е. по каким законам совершается развитие его личности. Кроме того, нужно очень четко представлять, какова цель воспитания, к чему стремиться, к какому результату. Только определившись по этим двум вопросам, педагог может решить, что и как должен он делать.

Каждый из этих вопросов представляет собой глобальную педагогическую проблему, что диктует необходимость специального многогранного изучения. В рамках данной статьи такая задача не ставится, и поэтому выделим лишь отдельные ключевые позиции, позволяющие более детально рассмотреть третий вопрос.

С точки зрения развития личности, взаимодействие ребенка с миром осуществляется как активная форма выражения отношения субъекта к объекту. Это положение содержит в себе два основных момента. Личность развивается лишь тогда, когда проявляет активность (интеллектуальную, духовную, физическую, операционально-трудовую и т.д.). Ре-

результатом такой активности становятся соответствующие новые качества в самой личности, а также происходит физическое изменение организма и преобразование среды (или отдельных объектов), что создает предпосылки для дальнейшего развития. Характер активности зависит от отношения субъекта, которое формируется свободно и независимо. Личность самостоятельно вырабатывает отношение к людям и объектам окружающего мира в процессе непосредственного взаимодействия с ними. Заставить ребенка относиться к кому-то или чему-то так, как хотелось бы педагогу, невозможно, поскольку выбор отношенческой позиции производится каждым человеком субъективно свободно. Учитывая эту особенность, педагог в работе с детьми должен ориентироваться на получение ими удовлетворения от общения с ним и глубокое эмоциональное переживание социальных ценностей, представляющих перед ними в этот момент. Только в этом случае будут создаваться условия для формирования у ребенка ценностной позиции, которую он будет избирать самостоятельно, свободно, осознанно.

Понятно, что для этого необходимо уметь тонко прикоснуться к личности и, передавая ей человеческий опыт, сохранить за ребенком право самостоятельного выбора. Этот выбор теперь, при овладении культурой, осуществляется ребенком на очень низком уровне, на уровне далеких пердков, а необходимо, чтобы он осуществлялся на уровне современного культурного и образованного человека. Отсюда вытекает необходимость осознания педагогом цели воспитания и ее программно-деятельностного содержания.

Закономерности индивидуального развития должны сопрягаться с целью воспитания, отражающей в своей формулировке общее, характерное воспитание в целом, и вариативное, связанное с неповторимостью отдельной личности. Общее задается уровнем современной культуры, которую ребенок застает в момент своего вхождения в жизнь. Индивидуальное определяется особенностями конкретной личности, ее способностью освоить эту культуру. Сочетание общего и индивидуального в цели воспитания предоставляет педагогу возможность вариативного прочтения ее формули-

ровки (в зависимости от уровня развития ученика и своего собственного развития), а учет уникальности личности ребенка диктует своеобразные подходы к достижению этой цели.

Предлагаемая Н.Е. Щурковой формулировка цели воспитания полностью удовлетворяет этим требованиям: «...Если воспитание – постоянное восхождение к культуре и повседневное воссоздание культуры во всех жизненных актах, то назначением воспитания является формирование личности, которая бы приобретала в процессе развития способность самостоятельно строить свой вариант жизни, достойный Человека» [5, с. 4].

На уровне воспитательной цели восхождение к культуре определяется для педагога как характер организуемой им деятельности и как способ этой деятельности, что выражается в проживании вместе с детьми каждого момента совместного общения на уровне современной культуры. Необходимость этого вытекает из природы самого ребенка, который не получает в готовом виде, не несет в себе культуру изначально, с момента рождения. Восхождение ребенка к культуре, освоение ее совершается им в процессе жизнедеятельности и складывается зачастую из противоречивых, противопоставленных друг другу фактов.

Обобщая вышесказанное, отметим еще раз: 1) развитие ребенка происходит тогда, когда он сам, проявляя активность, взаимодействует с миром; 2) характер этой активности определяется субъективно свободным отношением личности; 3) педагогическое влияние должно ориентировать воспитанника на определенное отношение к социальной ценности; 4) воздействие педагога и весь процесс взаимодействия с ребенком (группой детей) должны производиться на уровне современной культуры и в соответствии с целью воспитания.

Взаимодействие педагога и воспитанников в высоком значении этого слова предполагает нечто большее, чем взаимное влияние друг на друга. Каждый из нас есть объект, и в этой роли мы, безусловно, можем восприниматься и воспринимаемся другими людьми. Вместе с этим в процессе индивидуального развития человек приобретает новые характеристики, развивается как личность, отделяет свое «Я» от дру-

гих, чтобы затем сопрягать его с другими «Я», но уже на более высоком качественном уровне. В результате такого становления он формируется как субъект, но не перестает при этом быть объектом. Взаимодействие между отдельными людьми, понимаемое как взаимодействие между субъектами, на самом деле не всегда оказывается таковым при детальном рассмотрении. За внешней доброжелательностью могут скрываться желание манипулировать другими, жесткая диктаторская воля, безапелляционность, авторитарное давление и даже подавление. При этом «субъекты» общения обмениваются информацией, задают вопросы и отвечают на них, но характер такого взаимодействия определяется механизмом «раздражитель – ответная реакция». Основанием для такого положения могут служить несколько причин. *Во-первых*, социальная позиция одного из участников общения, которая определяется либо его должностным положением, либо общественным мнением, либо его обостренной потребностью в самореализации. В школьном варианте такая социальная позиция (завышенной самооценки) реализуется, например, в хорошо знакомых многим репликах учителя на уроке: «Выйди, не мешай мне работать!», «На «пять» знаю только я», «Остальные баллы – ваши». Подобные фразы в диалоге между учителем и учениками выявляют и задают субъект-объектный характер общения между ними, и дети вынуждены в подобных ситуациях подстраиваться под настроение и требования учителя, а он, действуя как манипулятор, добивается соответствия объектов своим представлениям об их качественных характеристиках (поведенческих, интеллектуальных, физических, нравственных, этических и т.д.).

Во-вторых, нарушение субъект-субъектного характера общения может возникать по причине отсутствия интереса собеседников друг к другу. Имея различные стремления, но включенные формально в одну деятельность на основе столь же формальной цели, люди по-разному определяют пути своего продвижения к ней.

В-третьих, причиной субъект-объектного общения может стать терминологический барьер, когда собеседники не учитывают уровня развития друг друга и включают в

свою речь обилие разнообразных специальных терминов, которые подчас непонятны не только партнеру по общению, но и ему самому. Такое общение преследует цель произвести впечатление грамотного, образованного человека, свободно владеющего научной терминологией. При этом второй собеседник попадает в позицию объекта, не способного ни поддержать беседу, ни понять ее.

Субъект-субъектное взаимодействие – это особые отношения между людьми, когда осуществляется взаимное влияние друг на друга равноправными субъектами общения. Равноправность субъектных позиций вовсе не означает схожести мнений. Равноправность дает возможность реализоваться в полной мере всякой позиции (естественно очерченной культурными границами) каждого субъекта.

Организация взаимодействия начинается с момента воздействия, определяющего характер дальнейшего развития событий. Например, момент появления учителя в классе может стать определяющим в организуемой им урочной деятельности: ученики, сами не осознавая того, изучают преподавателя и уже в самом начале урока или «открываются» и с радостью идут на контакт, или «замыкаются», и тогда общение на уроке строится по принципу непересекающихся параллельных прямых.

Педагогическое воздействие, выступающее как короткий и еле уловимый миг общения или как продолжительное влияние, обеспечивает реализацию функций в соответствии с воспитательной целью. Процессуальный взгляд на воспитание обнаруживает необходимость технологического описания момента воздействия.

Каково же назначение педагогического воздействия и в чем его отличие от непедагогического? Назначение педагогического воздействия не в манипулировании ребенком («чтобы любил учителя»), не в коррекции его действий («чтобы хорошо себя вел») и не в подавлении его «неразумной» воли («чтобы слушался старших»), а в предоставлении ему возможности самостоятельно и осознанно производить выбор, становясь субъектом собственной жизни. Что же для

этого должен предпринять педагог, выстраивая свое воздействие на ребенка или группу детей?

В первую очередь, необходимо инициировать активность ребенка, ибо только через активное взаимодействие с миром совершается развитие личности: трудно представить, чтобы, не проявляя собственной активности, ребенок сумел освоить учебный материал, не совершив физических усилий, добился спортивных успехов, не упражняясь ежедневно в игре на музыкальном инструменте, стал музыкантом. Мотивированность подобной деятельности у детей может быть различной, поэтому педагогу необходимо своим воздействием пробуждать в ребенке активность, стимулировать потребность того или иного вида занятий.

Итак, задача педагогического воздействия заключается в том, чтобы активизировать ребенка, оснастить его способами совершения деятельности и стимулировать в нем индивидуальный выбор. При анализе педагогического воздействия следует исходить из его назначения как начального момента взаимодействия учителя с ребенком. Оно определяет характер взаимодействия, в ходе которого раскрывается социально ценностное отношение ребенка, ему передается и оказывает на него влияние позиция воспитателя, и это в конечном итоге позволяет воспитаннику самостоятельно устанавливать взаимосвязь с окружающим миром, занимая при этом позицию субъекта. Иными словами, основное назначение педагогического воздействия заключается в переводе ученика на позицию субъекта, отдающего себе отчет в собственной жизни. Это назначение осуществляется через реализацию педагогического воздействия.

Реализация педагогического воздействия обеспечивается педагогической технологией, которая научно обосновывает профессиональный выбор операционного воздействия педагога на ребенка в его взаимодействии с миром формирует у него отношение к этому миру, гармонично сочетающее свободу личностного проявления и социокультурную норму.

Сущность педагогической технологии выявляется через систему необходимых и достаточных элементов, связанных между собой и имеющих внутреннюю логику, которая рас-

крывается с помощью функционально-операционного подхода. Педагогическая технология – это не рецептура, беспрекословное следование которой гарантирует высочайший результат, это закономерности в их прикладном значении.

В контексте функционально-операционного подхода, на основе которого разрабатывается педагогическая технология, на уровне теоретического рассмотрения цель выступает как функция, имеющая в качестве операционного обеспечения общие функции педагогического воздействия. На уровне практической реализации эти общие функции приобретают статус цели, а операциями становятся конкретные профессионально-педагогические умения, варьируя которые как технологические элементы, в реальной жизненной ситуации педагог способствует нахождению творческого решения.

Характер специфической деятельности педагога во многом зависит от личностного компонента: одна и та же цель разными педагогами может пониматься по-разному (в зависимости от направленности личности и сформированности педагогического мышления) и по-разному реализовываться в соответствии с его операционной оснасткой.

Педагог, зная технологические закономерности, общие функции педагогического воздействия и владея палитрой профессионально значимых технологических умений, осуществляет профессиональный анализ условий и тенденций их изменения в логической, социальной, психологической и педагогической плоскостях.

Литература

1. *Ушинский К.Д.* Собрание сочинений / К.Д. Ушинский; ред кол.: А. М. Еголин и др. – М.: АПНРСФСР, 1948-Т.8: – Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – 1950. – 776с.

2. *Макаренко А.С.* Педагогические сочинения: в 8т. / А. С. Макаренко; коммент. Л.Ю. Гордина, А.А. Фролова. – М.: Педагогика, 1983–Т.5. – 1985. – 333с.

3. *Козлов И.Ф.* Педагогический опыт А.С. Макаренко: кн. для учителя / И.Ф. Козлов ; сост. и авт. вступ. ст. В.М. Коротов. – М.: Просвещение, 1987. – 158с.

4. *Коротов В.М.* Воспитывающее обучение / В.М. Коротов. – М.: Просвещение, 1980. – 191с.

5. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Е. Щуркова. – 2-е изд., доп. – М.: Пед. о-во России, 2005. – 256с.

**МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

А.А.Токман, г.Луганск

Стратегия развития современного общества в условиях социально-экономических реформ объективно требует повышения требований к образовательным системам и профессиональной подготовке студентов высших учебных заведений.

Сегодня одним из основных направлений развития системы высшего образования является создание такой модели специалиста, которая соответствовала бы требованиям и запросам современного общества, производства, работодателей, рынка труда. При этом одной из актуальных проблем остается вопрос оценки качества подготовки специалиста в ВУЗе.

Как свидетельствует анализ педагогической теории и практики проблема оценки качества подготовки специалистов в ВУЗе остается недостаточно разработанной. Так, по нашему мнению, требуют исследования следующие проблемы: взаимосвязь модели специалиста, его образовательно-профессиональной подготовки и процедуры проведения комплексной оценки качества этой подготовки; оптимальный отбор для этого совокупности критериев и показателей, методик проведения мониторингового исследования; обобщение опыта зарубежных и отечественных университетов по созданию системы оценки качества подготовки выпускников и пр.

Анализируя разработанность проблемы мониторинга профессиональной подготовки студентов, следует отметить, что она нашла отражение в трудах таких выдающихся ученых как О. Абдулина, В. Андреев, Л. Гриневич, Ф. Жерар, А. Забуленис, В. Кальней, К. Краснянская, В. Луговой, А. Майоров, С. Набойченко, Ю. Нейман, А. Субетто, Ю. Татур, Р. Фатхутдинов, С. Шишов и др.